

PRÁCTICAS DE LECTURA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA: LA
LECTURA INTERDISCIPLINAR E INTERTEXTUAL COMO APROXIMACIÓN
A LA CULTURA ACADÉMICA UNIVERSITARIA.

LÓPEZ MUÑOZ MANUEL MAURICIO

CONTRERAS PINZÓN GUSTAVO HERNANDO

PEÑA QUEVEDO LUIS ALEJANDRO

REY VILLALOBOS JOSÉ ALEJANDRO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN – MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA, PRÁCTICAS DISCURSIVAS Y LENGUAJES EN EL

CAMPO EDUCATIVO

BOGOTÁ D.C.

2017

**PRÁCTICAS DE LECTURA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA: LA
LECTURA INTERDISCIPLINAR E INTERTEXTUAL COMO APROXIMACIÓN A
LA CULTURA ACADÉMICA UNIVERSITARIA.**

LÓPEZ MUÑOZ MANUEL MAURICIO

CONTRERAS PINZÓN GUSTAVO HERNANDO

PEÑA QUEVEDO LUIS ALEJANDRO

REY VILLALOBOS JOSÉ ALEJANDRO

DIRECTORA DE TESIS

DARCY MILENA BARRIOS MARTINEZ

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN – MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA, PRÁCTICAS DISCURSIVAS Y LENGUAJES EN EL

CAMPO EDUCATIVO

BOGOTÁ D.C.

2017

TABLA DE CONTENIDO

Resumen abstract	8
Introducción	10
Contexto general de la investigación	10
Capítulo I: Antecedentes, planteamientos del problema, objetivos y la justificación.	14
Capítulo II: Fundamentación teórica	38
Capítulo III: Marco metodológico. Naturaleza del estudio, caracterización de la población, Ruta metodológica, recolección de datos, fuentes y procesamiento de datos.	59
Capítulo IV: Análisis de resultados	85
Conclusiones	146
Bibliografía	151
Anexos	161

NOTA DE ADVERTENCIA

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946, por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia Universidad Javeriana.

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Clasificación de textos según su ámbito de uso.	47
Tabla 2. Tipología textual.	49
Tabla 3. Características de los textos académicos en relación con otros textos.	50
Tabla 4. Criterios que se deben tener en cuenta en la elaboración de cualquier propuesta didáctica.	66
Tabla 5. Síntesis de la SD implementada en la propuesta actual.	70
Tabla 6. Códigos y subcódigos, categoría “Concepciones y Percepciones”. Elaboración propia del equipo de investigación	86
Tabla 7. Sesiones de la SD que aportaron a la construcción de la categoría.	87
Tabla 8. Códigos y subcódigos de la categoría relaciones de comprensión textual.	94
Tabla 9. Código de tipología textual. Subcódigo de Tratamiento disciplinar.	98
Tabla 10. Código de tipología textual. Subcódigo “Referentes”.	99
Tabla 11. Código de tipología textual. Subcódigo Tipo de texto.	100
Tabla 12. Código de tipología textual. Subcódigo “Organización”.	102
Tabla 13. Código de Estructura textual. Subcódigo “Coherencia - Cohesión”.	104
Tabla 14. Código de Estructura textual. Subcódigo “Estructura”.	105
Tabla 15. Código de Estructura textual. Subcódigo “Conectores lógicos”.	106
Tabla 16. Código de Estructura textual. Subcódigo “Claridad y coherencia”.	107
Tabla 17. Código de Estructura textual. Subcódigo “Normas internacionales”.	108
Tabla 18. Código de Terminología. Subcódigo “Uso del lenguaje académico”.	110
Tabla 19. Código de Terminología. Subcódigo “Ortografía, acentuación y puntuación”	112

Tabla 20. Código de Comprensión en la situación discursiva. Subcódigo “Contenido y temática”.	114
Tabla 21. Código de Comprensión en la situación discursiva. Subcódigo “Adecuación a la situación comunicativa”	115
Tabla 22. Código de Comprensión en la situación discursiva. Subcódigo “Análisis y síntesis”	116
Tabla 23. Código de Comprensión en la situación discursiva. Subcódigo “Oraciones”	117
Tabla 24. Código de Comprensión en la situación discursiva. Subcódigo “Párrafos”	119
Tabla 25. Código de Comprensión en la situación discursiva. Subcódigo “Expresión de una comprensión personal”.	121
Tabla 26. Códigos y subcódigos, Categoría: Comportamiento lector. Elaboración propia del equipo de investigación.	121
Tabla 27. Sesiones y actividades que aportaron a la construcción de esta categoría	136
Tabla 28. Códigos y subcódigos, categoría 4. Elaboración propia del equipo de investigación.	137

LISTA DE IMAGENES

Imagen 1. Relación de culturas escritas. Elaboración propia del equipo de investigación.	56
Imagen 2. Ejemplo de matriz diligenciada a partir de los audios de las estudiantes. Categoría acciones de lectura.	84
Imagen 3. Escrito sobre “elementos conceptuales”. Estudiante 10.	131
Imagen 4. Reflexión sobre dificultades presentadas al abordar un texto disciplinar y las estrategias implementadas que permiten comprender mejor su contenido. Estudiante 28.	133

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Herramienta conceptual de texto y tipos de textos. Elaborado por Estudiante 9. 126

Figura 2. Esquema de la lectura “Calidad del agua” Texto ENA 2014. Elaborado por la estudiante 9. 127

Resumen

En esta tesis de grado, se describen las características que adquiere las prácticas de lectura (PL) de estudiantes de educación media, a partir de una propuesta didáctica interdisciplinar e intertextual, como aproximación a la cultura académica universitaria. Para ello, se abordaron tres aspectos considerados importantes. El primero, la cultura académica universitaria (CAU), desde su canon y pre requisitos relacionados con el desarrollo de las prácticas lectoras en los estudiantes al ingresar a ésta cultura, para lograr las comprensiones disciplinares en sus estudios. El segundo, la necesidad de abordar la lectura académica como práctica discursiva en la educación media, a partir de las necesidades de la CAU. Por último, la importancia de abordar esta práctica, desde un enfoque interdisciplinar e intertextual, para posibilitar comprensiones contextualizadas en los estudiantes. Así, se desarrolló una secuencia didáctica en lectura para la educación media, que permitiera una aproximación a la CAU. En la descripción de estas características de la PL, se utilizó un enfoque metodológico holístico- inductivo-ideográfico desde la sistematización y el análisis de contenido, en donde, se construyeron categorías de análisis deductivas e inductivas, de las cuales se obtuvieron como resultados más relevantes, la comprensión del texto académico y aprendizajes interdisciplinares en las estudiantes.

Palabras claves: prácticas de lectura, lectura académica, interdisciplinariedad, intertextualidad, cultura académica universitaria.

Abstract:

In this thesis, the characteristics achieved by the reading practice (PL) of middle school students are described, based on an interdisciplinary and intertextual didactic proposal, as an approximation to the university academic culture. For this, three aspects considered important had been addressed. The first, the academic university culture (CAU), from its canon and pre requirements related to the development of reading practice in students to enter this culture, to achieve the disciplinary understandings in their studies. The second, the need to approach academic reading as a discursive practice in secondary education, based on the needs of the CAU. Finally, the importance of addressing this practice, from an interdisciplinary and intertextual approach, to enable contextualized understandings in students. Thus, a didactic sequence was developed in reading for secondary education, which allowed an approximation to the CAU. In the description of these features of PL, a holistic-inductive-idiographic methodological approach was used from the systematization and the content analysis, where categories of deductive and inductive analysis were constructed, from which they were obtained as more relevant results, comprehension of academic text and interdisciplinary learning in students.

Keywords: Reading practice, Academic reading, Interdisciplinary, Intertextual, University academic culture.

Introducción

Una aproximación a la cultura académica universitaria implica el estudio de las prácticas de lectura en la educación media vocacional, entendiéndose esta como el inicio de las múltiples opciones de formación a nivel terciario, es decir los estudios universitarios. La situación actual de las prácticas lectoras de los estudiantes en la universidad, se ve afectada por vacíos de conocimientos y la falta de abordaje en las lecturas de tipo académico. En diferentes estudios, Paula Carlino una de las mayores exponentes en el abordaje de este tema, ha realizado un número considerable de investigaciones en diferentes partes del mundo - Australia, EE.UU, algunos países anglosajones y países de Iberoamérica, principalmente en Argentina - donde se abordan, aspectos relevantes sobre las prácticas de lectura en la universidad y quienes son los encargados de enseñar a leer y escribir en un contexto académico universitario; así como las posibles implicaciones que tienen los docentes de las disciplinas, en relación a los procesos de lectura que imponen a los estudiantes al ingresar a la universidad. En consecuencia, Carlino expone que “[...] es preciso reconceptualizar lo que está en juego cuando los alumnos se enfrentan a comprender los textos que propone la universidad... no se trata solamente de que ellos llegaran mal formados de sus estudios secundarios previos; se trata de que al ingresar a la formación superior se les exige un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de texto” (Carlino, 2003c, p.17).

En la actualidad, los estudios de Carlino (2003c) relacionados con la lectura académica en la universidad y la relación de ésta con las disciplinas, da a conocer aspectos

como: “en la universidad se les suele exigir pero no enseñar a leer como miembros de las comunidades discursivas de sus respectivas disciplinas. Es el carácter implícito -tanto del conocimiento contenido en los textos como de las prácticas lectoras, que los docentes consideran naturales (y no culturales)- lo que plantea obstáculos al desempeño de muchos estudiantes” (p.17). Por ende, las prácticas de lectura universitaria están supeditadas por las concepciones que tienen los docentes sobre las disciplinas que orientan, desconociendo en cierta medida, las dificultades o necesidades que tienen los estudiantes al enfrentar la lectura de textos de tipo académico.

A partir de lo anterior, la presente investigación indaga **¿Cuáles son las características que adquiere el proceso de lectura de estudiantes de Educación Media, en el marco de una propuesta interdisciplinar e intertextual, como aproximación a la cultura académica universitaria?** donde se plantea, como objetivo principal describir las características que adquiere las prácticas de lectura de los estudiantes de educación media, a partir de una propuesta didáctica interdisciplinar e intertextual, como aproximación a la cultura académica universitaria.

Teniendo en cuenta el tema de investigación, se estructuró la temática a trabajar por capítulos de la siguiente manera: en el capítulo I, se presentan los antecedentes correspondientes a las diferentes investigaciones que abordan las prácticas de lectura y escritura en la universidad, donde Paula Carlino es una de sus mayores exponentes. Del mismo modo, se dan a conocer los argumentos que el grupo investigador tiene en relación al

planteamiento del problema y la justificación que giran en torno a la consecución del objetivo anteriormente expuesto.

En el capítulo II, se alude a la estructuración del marco teórico que responde al abordaje de conceptos propios de la investigación, se parte de la definición de conceptos como lenguaje, didáctica de la lengua, lectura, texto, tipos de texto, disciplinariedad, interdisciplinariedad y cultura académica; lo cual permitió comprender y delimitar las acciones a seguir para dar una respuesta argumentada y sólida a la pregunta de investigación.

Así, en el capítulo III se aborda el método utilizado en el desarrollo de la investigación, donde se hace mención a la caracterización de la población; instrumentos de recolección de información y la ruta metodológica. En lo correspondiente al marco metodológico, se establece que es una investigación descriptiva, ya que busca especificar las propiedades y las características que fueron analizadas en la prácticas de lectura de las estudiantes; de igual forma, se encontraron diversos tipos de relaciones como las planteadas entre didáctica, lectura, texto disciplinar y aprendizaje disciplinar, que posibilitaron el diseño e implementación de una SD para estudiantes de Media Vocacional, conformada por 20 sesiones y que toma como eje de trabajo algunos capítulos del Estudio Nacional del Agua (ENA) 2014 publicado en el año 2015 por el IDEAM.

En el capítulo IV, se presentan los resultados de la investigación a partir del análisis de datos recogidos durante la implementación de las actividades de la SD y otros

instrumentos de recolección de información como: encuestas, grabaciones de video, audios, escritos de las estudiantes y observaciones del grupo investigador. Lo anterior, se enmarca en el planteamiento de categorías y subcategorías de análisis de los datos, que facilitaron la comprensión y la agrupación de estos para su posterior análisis.

Capítulo I: Problema

La cultura escolar (CE) se caracteriza por desarrollarse fundamentalmente a través de prácticas de lectura y escritura. A medida que los estudiantes transitan por esta cultura y avanzan por el sistema educativo, estas prácticas se vuelven cada vez más complejas.

Además, deben aprender a leer y escribir, al mismo tiempo que construyen comprensiones y conocimientos de diversas disciplinas o áreas específicas. A su vez, la escuela y la sociedad asumen que en cada nivel de educación los estudiantes han logrado algunas comprensiones básicas alrededor de las prácticas de lectura y escritura. Incidentalmente, en la transición de la educación básica (EB) a la educación media (EM) y particularmente en la transición de la EM a la educación superior (ES) existe una ruptura- una brecha- en estas prácticas. Al respecto Carlino (2005) aborda esta ruptura preguntándose por el desencuentro existente entre lo deseado por los profesores universitarios y lo logrado por los estudiantes en la ES.

Para precisar, al pasar del colegio a la universidad, se amplía la inmersión en campos disciplinares, es decir, en una cultura disciplinar (CD), en la movilización que realizan los estudiantes hacia la cultura académica (CA). Como acciones, Escuela y profesores pretenden subsanar dicha ruptura implementando prácticas en los años de escolaridad de la EM, que emulan a la ES; que en el contexto colombiano en su sistema educativo, propone un acercamiento a la educación superior por medio de estudios técnicos paralelos a la formación

obligatoria en la educación media. Esta propuesta sustenta la relevancia de la lectura como práctica transversal y potenciadora en procesos escolares, aunque es notorio que estos procesos se direccionen normalmente hacia las prácticas de escritura.

Por otro lado, los intentos de transición - entre la EM y la ES - encuentran resistencia en las prácticas de lectura, debido a que los estudiantes al continuar en el sistema educativo presentan dificultades en sus prácticas lectoras. Con relación a lo anterior, Carlino (2013) menciona que los profesores universitarios afirman que los estudiantes “no saben escribir. No entienden lo que leen. No leen” (p. 21). Particularmente, a los estudiantes se les dificulta la lectura de textos escritos académicos e interdisciplinarios derivados de las disciplinas, porque los profesores - en el nivel secundario de educación - les presentan textos que se aproximan a textos disciplinares que en el fondo carecen de las características propias de lo disciplinar, causando que las prácticas de enseñanza sean descontextualizadas. Al respecto Carlino (2003c) plantea:

Muchos textos del nivel secundario borran del todo la polémica, han suprimido la naturaleza argumentativa del conocimiento científico y presentan sólo una exposición del saber. Estos textos omiten los métodos con los que se han producido los conceptos y silencian la controversia de la que han emergido. Tratan el conocimiento como ahistórico, anónimo, único, absoluto y definitivo (Carlino, 2003c, p.9).

Es decir, las lecturas de estos textos son similares a las lecturas propuestas en educación superior, aproximándose a su profundidad y complejidad -guardando las diferencias necesarias-, pero en verdad en la educación secundaria se abordan lecturas de

textos escolares y producciones de los profesores que no cumplen con las características intertextuales propias de los textos denominados universitarios.

La situación anterior se deriva del desconocimiento por parte de los profesores de estos textos disciplinares, por lo cual, sus prácticas escolares no suplen ni caracterizan los elementos y entornos necesarios para abordar tal complejidad. Puntualmente, la lectura de textos disciplinares no es objeto de estudio por parte de los profesores - de lenguaje y otras áreas - relegando la lectura de estos, a los aprendizajes desarrollados en textos escolares. Para dirimir esta discordancia, es necesario que los profesores "hagan conscientes para sí mismos las características de los textos y de la nueva cultura a la que aspiran los estudiantes, y que también expliciten estos dos saberes tácitos frente a los alumnos" (Carlino, 2003c, p. 17).

Para contextualizar, en el sistema educativo colombiano, específicamente en el nivel de EM -llamado media vocacional -, según los proyectos educativos institucionales de cada colegio, los estudiantes comienzan a cursar de forma paralela estudios de ES en modalidades técnicas, donde abordan textos disciplinares utilizando prácticas de lectura y escritura desarrolladas en su escolaridad, sucediendo de igual forma al continuar su preparación universitaria. Al respecto Carlino afirma que:

en la universidad se les suele exigir, pero no enseñar a leer como miembros de las comunidades discursivas de sus respectivas disciplinas. Es el carácter implícito -tanto del conocimiento contenido en los textos como de las prácticas lectoras, que los docentes consideran naturales (y no culturales)- lo que plantea obstáculos al desempeño de muchos estudiantes (Carlino, 2003c, p.17).

Dicha exigencia se sustenta en que cada uno de los textos escritos circulan con una función según su ámbito y en que los textos disciplinares son de carácter académico y tienen objetivos disciplinares para la socialización de contenidos (Venegas, 2008), caracterizados por tener un sentido y una lógica en su uso, propios de su tipología, ámbito y propiedades (Cassany, Luna y Sanz, 2003).

Por las razones expuestas anteriormente, debe existir claridad en el abordaje de los textos tanto disciplinares como académicos, manifestada en una comprensión en doble vía: por un lado, del contexto disciplinar en una asignatura escolar - los conocimientos disciplinares; y por otro, del contexto sociocultural en la interrelación de la CA con la CE entendidas como culturas escritas donde se desarrollan dinámicas propias de la escolaridad.

Entendiendo así estas culturas, la escuela y los profesores como responsables de la transición de la EM a la ES a través de las prácticas de lectura, se plantea la pregunta de investigación:

¿Cuáles son las características que adquiere la práctica de lectura de estudiantes de Educación Media, en el marco de una propuesta interdisciplinar e intertextual, como aproximación a la cultura académica universitaria?

Justificación

Ferreiro (1991) plantea que “en una sociedad alfabetizada hay dos formas de lenguaje - oral y escrita - que son paralelas entre sí” (p.16), agregando que la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita es una labor que se desarrolla principalmente en la escuela, donde se alfabetiza a los estudiantes para ingresar en esta nueva sociedad del conocimiento. Es por ello que la Cultura Escolar y la acción educativa al interior de la escuela, se soportan en el desarrollo de las prácticas de lectura, permitiendo a los estudiantes acceder a distintos contextos académicos que se caracterizan por sus propias prácticas de escritura. Ahora bien, entender las interrelaciones de las culturas disciplinar y académica como prácticas al interior de la cultura escolar permite inferir la interdependencia en los textos que coexiste entre estas culturas.

Sin ir más lejos, la lectura de textos académicos y disciplinares es importante, en tanto los estudiantes al terminar su ciclo escolar en la media vocacional, necesariamente deberán abordarlos en sus distintas modalidades y disciplinas durante la educación superior. Allí, utilizarán y pondrán a prueba un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas que van más allá de la “competencia de leer” estos tipos de textos, permitiéndoles relacionarse en un contexto académico, disciplinar e interdisciplinar.

En lo que concierne al concepto de “competencia de leer” Zayas (2012) afirma que: “incluye destrezas muy complejas, necesarias para interactuar en todos los ámbitos de la vida social. Ser lector competente es mucho más que reconocer palabras y acceder al significado

literal de los enunciados” (p.19). Es decir, “el ir más allá de la competencia de leer” implica desarrollar la lectura como una práctica discursiva, en la búsqueda de comprender el contexto donde surge esta. En este orden, le compete a la escuela “ir más allá” de la idea que los estudiantes tengan una competencia lectora, debe posibilitar que la lectura les permita a los estudiantes apropiarse de una cultura académica, interactuar en esta e ir modificándose como sujeto a partir de sus acciones. Es otras palabras, se deben asumir presupuestos en las prácticas de lectura en el contexto académico derivados de la cultura escrita, al respecto Lerner afirma:

participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos, entre ellos y sus autores, entre los autores mismos, entre los autores, los textos y su contexto (Lerner, 2001, p.1).

Puntualmente, participar en una cultura académica implica apropiarse de una tradición histórica en la relación entre las prácticas de lectura y las prácticas disciplinares e interdisciplinares.

Ahora bien, al asumir que una cultura académica funciona desde unas dinámicas, características e intenciones textuales particulares y que la CE no precede sino enmarca la cultura disciplinar, se hace necesario considerar que la escuela debe reconsiderar sus prácticas para que el estudiante construya las comprensiones necesarias para la apropiación y movilización entre culturas. Concretamente, al replantear las prácticas lectoras en la escuela

se debe considerar la lectura no solo como objeto de estudio, sino también como instrumento mediador del conocimiento (Camps, 2006) para el desarrollo de nuevas comprensiones en distintas disciplinas. Asimismo, se debe tener en cuenta que el análisis de las prácticas de lectura, es responsabilidad no solo de los profesores de lenguaje y lengua castellana, sino de todos los profesores, sin importar sus campos de acción disciplinar específica, para implementar estrategias de enseñanza interdisciplinar e intertextual, que en últimas busquen minimizar los desencuentros que pueda tener el estudiante en la movilización entre la EM y la ES.

Los planteamientos anteriores, encuentran sustento en que en la escuela “las tareas de lectura se proponen en torno al uso de textos que pertenecen al género manual. Este género se revela como la herramienta discursiva por excelencia en el acceso a los contenidos disciplinares” (Soliveres, Maturano y Quiroga, 2014, p.1); revelando un abordaje no exitoso para el ingreso a la ES y por consiguiente a la cultura académica. Sumado a esto, Ramírez (2012) afirma que en la ES “Los profesores suponen que los estudiantes ya poseen las técnicas y las habilidades necesarias para leer y escribir, y que no es su responsabilidad estimular, facilitar o beneficiar su posible desarrollo o potenciación” (p.15), evidenciando la falta de armonía en las prácticas de lectura al interior de la cultura escolar en cuanto al abordaje de los textos académicos y el presupuesto de autonomía de los estudiantes en sus prácticas académicas.

En este orden de ideas, la presente investigación pretende que sus autores como

docentes de diversas áreas, parceladas por el sistema educativo colombiano - matemáticas, ciencias naturales y lenguaje - respondan a su compromiso de atender a la lectura desde sus disciplinas -, entendiendo que el propósito de la lectura de los textos académicos y disciplinares no es solo que los estudiantes comprendan las características de estos, sino que aprendan a leerlos y a desarrollar comprensiones alrededor de prácticas interdisciplinares e intertextuales para apropiarse de los saberes de sus disciplinas.

Objetivos

Objetivo General

Caracterizar las prácticas de lectura de estudiantes de educación media, a partir de una propuesta didáctica interdisciplinar e intertextual, como aproximación a la cultura académica universitaria.

Objetivos Específicos

- Identificar los criterios que debe poseer una propuesta de lectura interdisciplinar e intertextual, que permita la aproximación de los estudiantes a la CA universitaria
- Describir las características que adquiere las prácticas de lectura de los estudiantes de educación media, en el marco de una secuencia didáctica para la enseñanza de la lectura académica.
- Analizar las condiciones que favorecen una propuesta curricular en educación media vocacional que permita la aproximación a la cultura académica universitaria.

Antecedentes.

El presente apartado da a conocer información referente a la lectura y escritura de textos disciplinares y académicos en diferentes ámbitos escolares universitarios, recopilada de artículos de investigación, libros, actas y tesis de grado entre el año 2002 hasta el 2016. Los textos aquí mencionados, hacen parte de una revisión detallada de diferentes propuestas de investigación relacionadas con el desarrollo de la lectura y la escritura de textos disciplinares y académicos por parte de estudiantes y de profesores. Asimismo, se presentan distintas posturas y argumentos que dan a conocer las implicaciones de la lectura de este tipo de textos.

Para empezar, en los procesos pedagógicos que conciernen a la lectura y la escritura es importante contar con una definición que dé un acercamiento a lo que refiere el leer y escribir. En relación con lo anterior y atendiendo a la revisión teórica de diferentes investigaciones como Lerner (2001); Solé (1988); Solé y Castells (2004); Teberosky (1987); Cassany (2006), y Freire (1998), se resalta el aporte de este último con respecto al acto de leer, el cual considera que “El lenguaje y la realidad están interconectados dinámicamente. La comprensión que se alcanza a través de la lectura crítica de un texto implica percibir la relación que existe entre el texto y el contexto” (Freire, 1999, p. 94).

En este orden de ideas, la lectura y la escritura implican procesos cognitivos donde se establecen relaciones implícitas y explícitas del texto, el contexto y la realidad. Las prácticas lectoras y las posturas que surjan de esta, deben ser objeto de estudio y análisis especialmente en el ámbito educativo. Por ejemplo, el proceso de comprensión lectora es uno de los de mayor complejidad; con relación a lo expuesto, Fresneda (2016) afirma: “La comprensión

lectora es un proceso complejo donde el lector participa de manera activa poniendo en juego una serie de estrategias y conocimientos que le permiten interactuar con los significados del texto” (p.53). Así, el estudio de las prácticas de lectura y de escritura a lo largo del tiempo se ha venido intensificando y reformulando a partir de la necesidad de dar respuesta a preguntas asociadas a la enseñanza de la lectura y la escritura en diferentes escenarios educativos -media y universitaria-, donde docentes, estudiantes e investigadores a través de sus prácticas letradas, contribuyen a la construcción de marcos de referencia, que permiten abordarlas desde diferentes miradas.

A continuación, se da a conocer una serie de investigaciones y documentos de diferentes autores - en especial de Paula Carlino - que mencionan aspectos relacionados con la lectura en ámbitos universitarios y escolares, así como estrategias de lectura y escritura que se presentan en diferentes países: EE. UU, Australia, Argentina, Colombia, Chile y otros que pertenecen a Iberoamérica, y en los cuales Paula Carlino ha desarrollado un sinnúmero de aportes e investigaciones.

Lectura y Escritura en la Universidad:

Esta investigación centra su estudio en las prácticas de lectura, orientadas a procesos concernientes a la comprensión, análisis e interpretación que tienen los estudiantes al abordar textos académicos y disciplinares, así como las comprensiones que emergen de esta práctica. De esta manera, en el marco de una propuesta para el abordaje de la lectura académica desde las disciplinas, se presentan los postulados de Paula Carlino, quién se torna en un referente central en esta investigación, puesto que ha realizado sobre el tema varias investigaciones y

propuestas de intervención que han contribuido al análisis de las prácticas de lectura y escritura disciplinar en diferentes partes del mundo y principalmente en Argentina.

Las investigaciones de Carlino, abordadas en el presente texto - desde 2002 hasta el 2015 - aportan al desarrollo e implementación de la lectura disciplinar y académica en el ámbito educativo y la educación superior. Inicialmente, en el año 2002, la investigadora presentó un artículo titulado “Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué”, donde da a conocer los resultados de un estudio documental sobre los procesos de enseñanza de la escritura académica en diversas universidades privadas y públicas de los EE.UU. De esta investigación se rescatan los cursos introductorios, los cuales se centran en la escritura en las disciplinas y el análisis y producción de textos a nivel superior. En concordancia, Carlino en posteriores investigaciones (2003a, 2006, 2007, 2008a) expone que en los Estados Unidos y Australia, una o más materias obligatorias enseñan escritura académica y escritura disciplinar, teniendo en cuenta distintas orientaciones, niveles y temáticas. De esta manera resalta una fuerte tendencia institucionalizada de los procesos de escritura en las aulas.

Del mismo modo, Carlino (2002a, 2003a, 2010) establece una serie de características concernientes a la enseñanza y aplicación de la alfabetización académica dentro y fuera del aula, proponiendo que el aprendizaje de las disciplinas debe ser abordado por el profesor y no exclusivamente por el estudiante. Carlino (2003d) considera la alfabetización académica como:

El conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura

discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico (Carlino, 2003d, p. 410).

En años posteriores, atendiendo al concepto de alfabetización académica, Carlino (2005) invita a los profesores de la educación superior a alfabetizar en procesos académicos a sus estudiantes. Reafirmando, que la alfabetización académica “radica en poner en manifiesto los modos de leer y escribir, de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento” (p.14). Lo anterior, conlleva a indagar sobre las prácticas de lectura y escritura que tienen los estudiantes al terminar la educación media y verificar si responden a los requerimientos que implica la educación superior.

En contraste con las prácticas de lectura y de escritura en EE. UU y Australia, donde han implementado estrategias que involucran la lectura y escritura de textos disciplinares en el aula escolar, los cuales son benéficos para los estudiantes en relación con su actividad académica (Carlino, 2002, 2002a), en Colombia no se encuentran estudios específicos en lo concerniente a la lectura disciplinar y académica en el ámbito escolar y universitario. Por citar un ejemplo, la investigación de Córdoba (2009) tuvo como objeto de estudio el análisis de problemáticas sociales y educativas que se presentan en la educación superior en Colombia, que enmarcan y refieren a las diferencias existentes entre procesos de lectura y escritura, así como las representaciones que tienen los estudiantes y profesores sobre las mismas.

A partir de los hallazgos y resultados que presentó esta investigación se destaca la aplicación de una serie de encuestas a estudiantes de psicología, donde se establecen categorías relacionadas con la lectura y la escritura. Una de las categorías es la de “expectativas”, está indagó sobre los significados que tienen los estudiantes sobre lectura y escritura y los procesos que estos implican en la universidad. En relación con la definición de lectura, el resultado de esta investigación arrojó que los estudiantes la consideran como una forma de adquisición del conocimiento; relacionarse con la cultura y, ampliar la visión del mundo.

Así mismo, la investigación de Córdoba (2009) gira en torno al siguiente cuestionamiento que fue planteado a los estudiantes “Cuando realizas una lectura, ¿Qué cosas te llaman la atención?” la pregunta anterior, arrojó como resultado que la mayoría de los estudiantes afirman que lo llamativo en este proceso de lectura es “El título del texto y su relación con el cuerpo del mismo se me hace muy interesante. También me agrada la introducción, pues es clave para cogerle interés al texto y la conclusión porque resume las ideas principales” (Córdoba, 2009, p.40).

Del mismo modo, otra de las preguntas de la investigación responde a “¿Qué papel ha jugado la lectura en la transición del colegio a la universidad?”, donde según las encuestas, los estudiantes afirman que existen grandes diferencias entre lo que leían en el colegio y los textos universitarios, una de ellas, es que las lecturas universitarias eran más extensas y complejas. Este hallazgo, establece un paralelo con la investigación de Fernández y Carlino (2010a), enfocada a las diferencias en procesos de lectura y escritura de la universidad y la básica secundaria, estudio realizado en Buenos Aires -Argentina ; donde, al igual que en

Colombia los estudiantes argentinos mencionan que una de las diferencias de lectura de la universidad con relación a la secundaria es que “...en la universidad te exigen mucho más para leer, son muchos más los contenidos que tenés que leer y estudiar [sic]” (Fernández y Carlino, 2010a, p.9).

Otra aseveración de los estudiantes que aparece en la investigación de Córdoba (2009) es que “La lectura en el colegio no deja de ser una lectura superficial y de tipo literario, creo que no se establecen bases sólidas ni una buena preparación para la lectura ya que esta necesita de un método y una disciplina para poder llegar a comprenderse. En la universidad si he sentido lo que es leer” (p.43). Lo anterior, reafirma la idea de que la lectura universitaria es compleja en comparación a la lectura escolar, así como los contenidos y el conocimiento que se debe tener en las disciplinas. Por último, otra de las preguntas de esta investigación es “¿Qué cambios has tenido que realizar en tu forma de leer al llegar a la universidad?”; en el análisis de resultados de esta pregunta, los estudiantes afirman que al realizar lectura de la disciplina deben “utilizar nuevos mecanismos para comprender estas lecturas, ahora tiene que releer, subrayar, resumir y tratar de escribir lo que han entendido de este complejo artículo o libro” (Córdoba, 2009, p.45).

También, es relevante indagar sobre ¿Qué tipo de textos leen los estudiantes en la universidad?, ante este cuestionamiento Carlino (2003c) expone: “La mayor parte de lo que se da para leer a los universitarios que cursan ciencias sociales o humanidades son textos académicos derivados de textos científicos (por ejemplo, materiales de cátedra, manuales, libros y capítulos de libros, que tienen por fuente trabajos científicos)” (p. 3) Este aspecto hace énfasis en la problemática del necesario abordaje de textos académicos en la escuela y

muestra la importancia de la lectura académica y disciplinar en la universidad; sin embargo para que esta práctica se desarrolle en forma acertada debe existir una cultura que la preceda, es decir, un acercamiento por parte de los estudiantes hacia este tipo de textos.

En el contexto actual y a partir de las diferentes investigaciones de Carlino (2003c), es verídico que los estudiantes y egresados de la educación básica secundaria que ingresan a la universidad tienen dificultades en el encuentro con la lectura académica y disciplinar. En relación con lo anterior, Estienne y Carlino (2004) categorizan que “Los estudiantes que ingresan a la universidad provienen de una cultura lectora diferente, donde las prácticas de lectura son otras, los objetivos, las reglas y los materiales son distintos” (p. 4). Igualmente, Ibáñez (2010) hace énfasis en que “los conocimientos disciplinares específicos, que subyacen a cualquier procesamiento de un texto académico, emergen, se transforman y se transmiten a partir de la interacción psico discursiva, la que, por supuesto, varía dependiendo de cada comunidad disciplinar” (p.60). Por ende, las prácticas de lectura en este tipo de textos es responsabilidad de los diferentes agentes educativos -estudiante y profesor- dando implicaciones compartidas en dicho proceso.

Implicaciones docentes

Cartolari y Carlino (2012), presentan una revisión de 49 investigaciones anglosajonas sobre leer y escribir en la formación de docentes de secundaria publicadas entre 1985 y 2010. Estas investigaciones permitieron establecer ejes temáticos relacionados con: las concepciones y prácticas de lectura y escritura de los estudiantes; cómo enseñar a enseñar a leer y a escribir en las disciplinas; y usos de la lectura y la escritura en las prácticas de

enseñanza. En consecuencia, los ejes temáticos aportan estrategias de lectura que los futuros docentes deben implementar en los estudiantes de educación media, en pro del mejoramiento del proceso de lectura, en relación con todas las disciplinas. En el abordaje de ese objetivo, se propone a “los futuros educadores llevar a cabo la planificación y puesta en práctica de clases que integren escribir para aprender en las distintas disciplinas” (Alger, 2007; Lesley y Matthews, 2009; Olson y Truxaw, 2009; citado en Cartolari y Carlino, 2012, p. 11), de esta manera, se incentiva y reflexiona sobre la práctica y estrategias que los futuros docentes de educación media, deben realizar con sus estudiantes para que desarrollen lecturas de forma interdisciplinar.

Otras actividades relacionadas con las estrategias de lectura disciplinar e interdisciplinar que deben tener los futuros docentes, según Cartolari y Carlino (2012) consisten en “leer un texto e interpretarlo entre alumnos y docente, suministrar informaciones que contextualicen la bibliografía, realizar conexiones entre conceptos por escrito, reflexionar sobre las dificultades de comprensión junto a pares, etcétera” (p.11). En relación con lo anterior, una de las conclusiones que hace alusión a la lectura y escritura disciplinar, que sirve como sustento a la presente investigación es cuando refiere :

profesores y alumnos se ocupan de la lectura y la escritura, explorando no sólo distintos modos de aprender a leer y a escribir en las disciplinas, sino también dedicándose a la especificidad que conlleva en la educación de docentes, aparece la importancia de enseñar cómo enseñar a leer y a escribir en las materias y de reflexionar sobre las implicancias ideológicas de las prácticas de lectura y escritura (Cartolari y Carlino, 2012, p.14).

Por tanto, el profesor debe ser un agente reflexivo, en relación con lo que espera que sus estudiantes lean y comprendan al abordar textos académicos, incluso de la forma en que

estos se configuran y conciben en tanto lectores y escritores, reconociendo que es el docente quien debe generar y propiciar estrategias de acercamiento de la cultura universitaria y académica al contexto del discente.

Del mismo modo, la investigación de Cartolari y Carlino (2011) muestra resultados de una tesis de Doctorado en Educación, que lleva por título “Leer y escribir en la formación superior de docentes en Ciencias Sociales: usos y sentidos que profesores y alumnos otorgan a la lectura y la escritura”. Este estudio de caso arrojó como principal contribución la importancia de la lectura en las clases al afirmar: “incluir o no la lectura en clase repercute en otras prácticas menos visibles para la enseñanza, como sucede con la manera en que los alumnos utilizan la bibliografía de las asignaturas y sus notas para aprender los contenidos disciplinares por fuera de las aulas” (Cartolari y Carlino, 2011, p.82). Teniendo en cuenta esta afirmación, se evidencia que el uso bibliográfico por parte del docente da nuevos horizontes a los estudiantes en cuanto a posibilidades de obtener mayor información sobre el tema de interés en aspectos puntuales o específicos; así, el estudiante se involucra en el mundo académico a través de su propia indagación e investigación sobre la temática que le concierne manejar en determinadas áreas o disciplinas.

Frente al papel que tienen los docentes en el desarrollo de los procesos lectores y el acercamiento a una nueva cultura, la universitaria, diversos estudios relacionados con este tema (Carlino, 2002b, 2015a; Carlino y Martínez, 2009, 2009b; Carlino, Iglesia, Bottinelli, Cartolari, Laxalt y Marucco, 2013a; Rosli, Carlino, & Cartolari, 2013c), mencionan la importancia de que los profesores universitarios y los que se encuentran en formación, sean conscientes de que la lectura académica y disciplinar exige que los estudiantes reconozcan y

se involucren en procesos lectores académicos a través de estrategias implementadas por los mismos profesores. En cierto grado “Los profesores no solemos percatarnos de que el modo de lectura que esperamos de nuestros alumnos es propio de una cultura lectora disciplinar, que se diferencia de otras culturas” (Carlino, 2003c, p. 4). En este aspecto de su investigación, enfatiza Carlino (2002b) en la importancia del papel del docente en el proceso de enseñanza y el papel del estudiante en su proceso de aprendizaje: “los alumnos necesitan leer y escribir para aprender. ¿Acaso no es labor del docente ayudar a lograrlo?” (p.2), en este caso, es importante que el docente implemente estrategias de enseñanza que le permitan al estudiante relacionarse de una mejor manera con el mundo académico, por ende, Carlino expone que para que el estudiante se apropie de contenidos disciplinares, el docente debe implementar estrategias como: la realización de tutorías para escritos grupales, preparación del examen y elaboración rotativa de síntesis de clase.

También, diferentes trabajos e investigaciones de Carlino (2003b, 2004, 2008b, 2013b) muestran que es posible por parte del profesor universitario, incluir situaciones y propuestas pedagógicas (talleres, resumir, lectura con ayuda de guías) para promover, motivar, orientar y apropiar la comprensión de procesos de lectura y escritura enmarcados en una disciplina o asignatura universitaria. En este sentido, el texto de Soliveres, Guirado, Maturana y Quiroga (2015) tiene como objetivo la implementación de talleres orientados a profesores del ciclo básico de la educación secundaria, donde estos deben actualizar sus prácticas con relación a los textos disciplinares y la comprensión lectora de los mismos. En este orden de ideas, la propuesta se centra en la implementación de seis encuentros: la temática es orientada a procesos de introducción a la lectura disciplinar, estructura de los

textos, la prelectura, la lectura, la pos lectura y la evaluación. Lo anterior refuerza a la presente investigación, en tanto, la importancia de que el docente esté constantemente en un proceso de capacitación y actualización de sus prácticas, para que los saberes que imparte - propios de su disciplina- sean construidos por los estudiantes de la mejor forma, al dar atención a cómo ellos se aproximan a través de la lectura y son capaces de reconocer no sólo las estructuras textuales sino también los contenidos disciplinares.

Por otra parte, Jiménez y O'Shanahan (2008) en su texto: "Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa", presentan aportes de las nuevas tecnologías a la enseñanza de la lectura. Los autores afirman que "la tecnología puede ser también utilizada hoy en día como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura" (p.5), debido a que el tratamiento de la información a través de la multimedia facilita en los estudiantes la relación de imágenes con el texto; la proximidad que existe entre el texto y el contexto; además, el uso informático de la información ha implementado una serie de herramientas de autocorrección y explicación desde diferentes miradas sobre un mismo problema.

Así mismo la multimedia, facilita para los estudiantes la adquisición de forma autónoma, de vocabulario ilimitado. En la investigación y revisión de la literatura pertinente que clarifica la temática expuesta por Jiménez y O'Shanahan (2008) en su trabajo, se afirma que "el uso de ordenador para instruir en vocabulario fue más efectivo que los métodos tradicionales en unos pocos estudios" (p.10). De acuerdo a esta aseveración, podemos inferir que a través de la eficacia del uso del PC en relación con la adquisición del vocabulario, se pueden realizar acercamientos de comprensión de textos con contenidos disciplinares; a partir

de lo anterior, se implementa en la presente investigación el uso del blog, la plataforma virtual y las creaciones escritas de las estudiantes a partir de la lectura de textos con contenidos disciplinares, en pro de un acercamiento diferente a las prácticas de lectura de los estudiantes en el aula escolar.

Disciplinarietà e interdisciplinarietà.

En el proceso de revisión de antecedentes que aportan al desarrollo de esta propuesta, se encontraron las investigaciones de Solé y Castells (2004) y Salazar-Sierra, González y Peña (2015) relacionadas con la lectura disciplinar. Estas investigaciones, aportan estrategias relacionadas con el abordaje de la lectura disciplinar a partir de la implementación e indagación de las prácticas de los docentes y estudiantes. En primer lugar, Solé y Castells (2004) desarrollan la investigación titulada “Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar?”, la finalidad de este estudio era caracterizar y conocer las tareas de lectura y escritura en el aprendizaje de contenidos referentes a las Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en diversos niveles educativos. El desarrollo de la investigación tuvo como medio de obtención de datos, cuestionarios aplicados a profesores y estudiantes, los cuales ayudaron a determinar cuáles eran las diversas tareas de lectura y escritura propuestas por los docentes de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en el proceso de enseñanza.

Como resultado de la investigación, se obtuvo en un nivel alto de respuesta, que los estudiantes y profesores optan por la lectura de textos y respuestas de preguntas por escrito, así como la lectura y el subrayado. Lo anterior, para el presente proyecto de grado, da una

mirada sobre estrategias de procesos de lectura y escritura limitadas; en relación con estos resultados, cabe aclarar, que los procesos limitados en lectura y escritura responden a que los docentes de las disciplinas, en este caso ciencias naturales y ciencias sociales, implementan las estrategias mejor acogidas por los estudiantes, y aquellas que ayudan a una apropiación y desarrollo de los contenidos de la disciplina que orientan; limitando de cierta manera, el abordaje de otras estrategias que podrían ser benéficas para que los estudiantes se desenvuelvan de mejor forma en el plano interdisciplinar.

En segundo lugar, la investigación interinstitucional “Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior”, realizada en los años 2011 y 2012, donde participaron trece universidades vinculadas a la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (Redlees), aborda aspectos relacionados con la Alfabetización Académica, donde algunas universidades, entre ellas la Javeriana, realizan trabajos de lectura y escritura a través del programa “lectores y lectoras”, el cual es desarrollado en el primer año en que los estudiantes ingresan a la universidad (Salazar-Sierra, González y Peña, 2015).

A partir de este estudio se caracteriza el trabajo de los profesores disciplinares al afirmar que estos:

se centran básicamente en los contenidos de sus asignaturas, y aunque les llama la atención el nivel de lectura y escritura de sus estudiantes, no tienen planeados trabajos o guías para su desarrollo, más allá de lo que su área les permite (Salazar-Sierra, et al., 2015, p.81).

En este orden de ideas, esta investigación muestra que los docentes que trabajan específicamente en sus disciplinas, no reparan en las falencias de los procesos de lectura y

escritura que presentan los estudiantes al llegar a la universidad. Además, los profesores de las disciplinas cuando realizan lecturas, según Salazar-Sierra, et al., 2015 “[...] no se detienen a precisar o estudiar estructuras de textos narrativos, argumentativos, expositivos o descriptivos, sino que hacen uso de ellas para que los estudiantes muestren contenidos exigidos por los maestros” (p.84). A partir de esta afirmación, es evidente el reconocer que los docentes universitarios parten de una serie de supuestos sobre los conocimientos que el estudiante debería tener, obviando posibles situaciones problema referidas a la lectura en sus disciplinas, lo cual puede implicar para los estudiantes el desconocimiento del contenido del texto, la intencionalidad que tiene y puede llegar a tener el texto, las implicaciones del contenido del texto con relación a otros textos, las relaciones de contenido a futuro del texto y la intertextualidad de temáticas futuras. Lo anterior, pone en manifiesto un encuentro del estudiante con una cultura nueva, a la cual él posiblemente no puede acceder por la falta de herramientas que se supone debe tener, y por los supuestos equívocos que el docente tiene acerca del estudiante, sin darse a la tarea de diagnosticar e identificar posibles problemáticas en el abordaje de su disciplina.

Precedentes en lectura y escritura disciplinar en la universidad colombiana.

En el ámbito educativo colombiano, los procesos de lectura y de escritura en la universidad, deben estar orientados a implementar estrategias que permitan el desarrollo y abordaje de la lectura disciplinar e interdisciplinar. La investigación coordinada por Pérez y Rincón (2003) titulada “¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país”, es un estudio que se implementó

en diecisiete universidades, donde su objetivo principal refiere a caracterizar las prácticas de lectura y escritura dominantes en la universidad colombiana. De esta investigación, se abordó el apartado concerniente a ¿Qué se les pide leer y escribir a los estudiantes?, donde un aspecto importante en relación a la lectura, fue que “La lectura de textos se propone en el aula con el fin de que se construyan los conceptos más relevantes por medio de la identificación, contextualización y reconocimiento de los contenidos que se trabajan en una asignatura” (p.196). Por ende, de la lectura de los textos se generan las apreciaciones de los estudiantes, así como sus dudas e inquietudes, permitiendo para docentes y estudiantes el reflexionar sobre aspectos relacionados con la disciplina y los posibles ajustes que requiere. Del mismo modo, González y Vega (2013) presentan postulados sobre el proceso reflexivo que los docentes deben realizar en el marco de su disciplina y exponen que: “Las concepciones y referentes que apuntalan la reflexión en torno a la lectura y la escritura en Educación Superior continúan y deben continuar desestabilizándose y aún resulta urgente avanzar en una visión más integral e interdisciplinar” (González y Vega, 2013, p.196).

En otro panorama, diferentes investigaciones realizadas en algunas universidades de Colombia - Universidad del Valle, Universidad del Quindío y Universidad Sergio Arboleda - Camargo, Uribe y Zambrano(2013), González y Vega (2010) y Rincón y Gil (2012), abordan aspectos académicos relacionados con la lectura y escritura de los estudiantes al ingresar a la universidad, dichas investigaciones concuerdan en que los textos abordados en la educación superior son de carácter disciplinario y académico, “en relación con el tipo de texto que con mayor frecuencia se lee en la Universidad, se encontró que se le otorga gran importancia a la lectura de artículos de opinión y libros o tratados disciplinares” (González y Vega, 2010,

p.105).

Además, estas investigaciones mencionan que la lectura en el ámbito universitario está supeditada al profesor y, que tiene como característica común el desarrollo del currículo o syllabus de la disciplina o campo que orienta. Camargo, et al., (2013) en los resultados de su trabajo encontraron que “Los propósitos para los que se pide leer y escribir ratificaron la relación entre estos procesos y las necesidades de las asignaturas del plan de estudios y, sobre todo, pusieron en evidencia que los textos que se pide leer y escribir están usualmente relacionados con prácticas de evaluación”. Del mismo modo, Rincón y Gil (2012) exponen que las prácticas de lectura y escritura en la universidad “[...] nos indican una tendencia dominante según la cual, se lee y se escribe para realizar acciones que persiguen fines básicamente de control o comprobación de la apropiación de los conocimientos específicos de las disciplinas (p. 410).

Capítulo II: Fundamentación teórica

A partir de los elementos que conforman la presente investigación, es necesario indagar y consultar la literatura con relación a algunos conceptos que faciliten la orientación y alcance de los objetivos planteados en el desarrollo de esta propuesta. A lo largo del presente apartado se dan a conocer diferentes conceptos que abordan lo concerniente al trabajo didáctico desde el uso del lenguaje, en este caso, la lectura interdisciplinar e intertextual. A continuación, se presentan los conceptos pertinentes para el desarrollo de la presente investigación: lenguaje, lengua, didáctica, didáctica de la lengua, culturas -escolar, académica y disciplinar- texto académico, texto disciplinar, interdisciplinariedad, intertextualidad, lectura, escritura y Secuencia Didáctica (SD).

El Lenguaje y la Lengua.

El lenguaje es parte inherente al ser humano, a partir de él se desarrollan diversas tareas y actividades que competen a la actuación e intervención de las personas, es un eje fundamental que permite el establecimiento de las relaciones humanas y su puesta en práctica en diferentes ámbitos como el laboral, académico, social, político, cultural, económico, intercultural, entre otros. Con respecto al lenguaje, Echeverría (2003) enfatiza que “es, por, sobre todo, lo que hace de los seres humanos el tipo particular de seres que son. Los seres humanos, planteamos, son seres lingüísticos, seres que viven en el lenguaje” (p.31). Teniendo en cuenta, que el lenguaje está inmerso en la cotidianidad de todas las personas, juega un papel importantísimo en el desarrollo de las actividades básicas y complejas del hombre. En otras palabras:

A través del lenguaje, el hombre representa el mundo, construye conocimientos, se comunica con otros y re-crea la realidad. Por eso, el lenguaje como construcción del hombre, abarca la globalidad humana que integra las prácticas sico-sociales y culturales a través de las cuales, los sujetos hacen uso de él, para significar y vivir en el mundo. (Morales y Bojacá, 2002, p.40).

Entonces, al entender que el lenguaje "es ante todo un medio de comunicación social, un medio de expresión y comprensión" (Vygotsky, 1995, p.7), se puede considerar que el actuar del profesor está constituido por el lenguaje, y es a través de este que significa, construye, recrea y orienta tanto sus experiencias como las de los estudiantes

a partir de la utilización, fortalecimiento, y conocimiento del lenguaje y sus diferentes manifestaciones en la escuela, el niño podrá leer y recrear el mundo, experimentar y aprender de él de acuerdo al contexto que lo rodea y en el cual se encuentra inmerso (Vygotsky, 1995, p.7).

En el ámbito escolar colombiano, según los estándares básicos de competencia emitidos por el Ministerio de Educación Nacional (2006) se considera el lenguaje como "la capacidad humana por excelencia, que lleva al ser humano a apropiarse conceptualmente de la realidad que lo circunda y a ofrecer una representación de esta conceptualización por medio de diversos sistemas simbólicos" (p.19). Es decir, a partir del lenguaje y la práctica del mismo, los seres humanos tienen la capacidad de reconocer, leer e interpretar la realidad en la cual se encuentran inmersos, dándole una connotación a dichos fenómenos sociales y culturales que se hacen presentes en el entorno, a partir de las diferentes manifestaciones del lenguaje, en pro de involucrar dicha realidad al contexto donde viven y se desenvuelven a diario. Algunas de estas manifestaciones particulares del lenguaje son, la lengua oral y escrita

que a su vez se constituye en prácticas sociales y culturales. Como lo afirma el Ministerio de Educación Nacional:

gracias a la lengua y la escritura, por ejemplo, los individuos interactúan y entran en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos. En fin, estas dos manifestaciones del lenguaje se constituyen en instrumentos por medio de los cuales los individuos acceden a todos los ámbitos de la vida social y cultural (MEN, 2006, p.19).

A partir del estudio del lenguaje, se aborda el estudio de la lengua, que para autores como De Saussure, Sechehaye, Riedlinger, Alonso y Sechehaye, (1980) es “social en su esencia e independiente del individuo” (p.3). Es decir, retomando a Bajtin (1977) la lengua se fundamenta en la interacción verbal como fenómeno social. Es a través de la lengua, que el hombre expresa sus experiencias, da a conocer sus inquietudes y opiniones, reconceptualiza y reflexiona sobre su realidad. En el proceso de vincular, lenguaje y lengua, nos referimos a las funciones propias del lenguaje, que permiten “establecer las relaciones entre éstas y la significación conferida por los sujetos cuando ejecutan actos de comunicación, cognición e interpretación de la realidad” (Morales y Bojacá, 2002, p.40).

Las funciones del lenguaje refieren en primera instancia a lo cognitivo, donde el lenguaje se manifiesta en procesos y desarrollo de actividades cognitivas, permitiendo, según Morales y Bojacá (2002), “la construcción de conocimiento sobre el mundo y la organización de nuestras ideas sobre la realidad” (p. 40). Esta práctica del lenguaje, permite al hombre relacionarse de forma discursiva con el medio, posibilitando la interacción del sujeto en diferentes actividades humanas. Con relación a lo anterior, Morales y Bojacá, (2002) citan a

Bajtin (1977) para decir: “la verdadera sustancia de la lengua no está constituida por un sistema abstracto de formas lingüísticas, ni por la enunciación de monólogos aislados, ni por el acto físico-psicológico, sino por el fenómeno social de la interacción verbal [...] de esta manera, la interacción constituye la realidad fundamental de la lengua” (p.41). En segundo lugar, la función expresiva del lenguaje, según Morales y Bojacá (2002) “permite al hombre trascender de lo inmediatamente referencial, al mundo de la fantasía” (p.42), y esto le permite participar de una realidad y sus diversas posibilidades.

Didáctica y Didáctica de la Lengua

La didáctica de la lengua, se aborda como el proceso de reflexión, comprensión y acción sobre la práctica de enseñanza, según Litwin (1993) “La enseñanza como campo disciplinario es preocupación de la didáctica” (p. 200) y de transformación de prácticas de enseñanza que conduzcan a la enseñanza de la lengua. Rincón (1994) afirma con relación a la didáctica de la lengua:

Didáctica es tanto teoría o discurso disciplinar como praxis. Cumple una función descriptiva y prescriptiva, dado que posee una doble dimensión: por un lado, la comprensión y explicación de las prácticas de enseñanza de la lengua y, por otro, la generación de criterios y alternativas para orientar dichas prácticas (p. 2).

Dentro de la investigación, la didáctica como agente integrador en el proceso de enseñanza y de aprendizaje se presenta a través de una triple interrelación que existe entre contenidos, estudiantes y maestro - triángulo didáctico -; orientados y relacionados directamente con el objeto que se enseña, en este caso, las prácticas de lectura de textos interdisciplinarios, las implicaciones y limitaciones que se presentan entre estos y las

estudiantes. Con relación al objeto de la didáctica de la lengua, Rincón (2007) cita a Camps (2004), quien a su vez refiere a Boutet (1989), para “... decir que el objeto de la didáctica de la lengua, y por tanto, su campo de investigación específico es el estudio complejo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua [y de la literatura agregaríamos], con la finalidad de actuar sobre las situaciones de aprendizaje y enseñanza ” (p.2).

En consecuencia, a continuación, se sustentan las razones por las cuales la presente investigación se enmarca en los estudios de la didáctica de la lengua: En primer lugar, la investigación se enmarca en la didáctica, en tanto que reflexiona sobre la enseñanza de un objeto de la lengua, en este caso la lectura de textos académicos con comprensiones interdisciplinarias y las situaciones de enseñanza y aprendizaje que se presentan cuando las estudiantes afrontan la lectura de dichos textos. Así mismo, la investigación, aborda la lectura como objeto de enseñanza y objeto mediado, específicamente, la lectura de textos interdisciplinarios como instrumento mediador en el aprendizaje de los contenidos disciplinares.

En segundo lugar, se abordan los núcleos de complejidad del sistema didáctico, en palabras de Camps (2004), “el conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua en el aula” (p. 22). Con relación a lo anterior, las actividades de enseñanza de la propuesta investigativa están enmarcadas en considerar la lectura como un medio facilitador con el cual es posible acceder a un tipo de conocimiento propio de las disciplinas, así, la enseñanza de la lectura se convierte en el eje que permite el diálogo entre el texto, el estudiante y el maestro. En el proceso de interacción entre maestro y estudiante, como actores

de la relación didáctica, la pregunta indaga por las formas cómo el estudiante mediante la lectura accede a ciertos textos disciplinares, escogidos con intención estratégica por el maestro. Es decir, al estudiar ese cómo, se podrán evidenciar las distintas maneras y formas con las cuales los estudiantes leen los textos de clase de otras disciplinas, así como patrones de comportamiento al leer; y poder entre otros, sugerir cambios en la actividad lectora.

En tercer lugar, cuando se hace referencia, al conocimiento disciplinar existente en el texto académico -contenido a enseñar-, las comprensiones, aprehensiones, transformaciones y adecuaciones que los estudiantes pueden hacer de este en el aula y en diferentes contextos - objeto de enseñanza-, se adopta el término de transposición didáctica, donde “Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. Es el “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza” (Chevallard, 1998, citado en Rincón, 2007, p.5). Este concepto, en relación con los contenidos disciplinares presentes en los textos académicos, se establece a través de la lectura y su reconocimiento en una relación entre los preconceptos existentes en los estudiantes y las comprensiones disciplinares, que estos puedan alcanzar.

Por último, en el núcleo del sistema de actividades la investigación busca, mediante el estudio del comportamiento lector de los estudiantes y la reflexión sobre esta, implementar una situación didáctica con el propósito de modificar las prácticas lectoras de los estudiantes de educación media con el propósito de aproximarla a la cultura académica de la Educación

Superior.

Teniendo en cuenta, las diferentes modalidades de organización del trabajo didáctico, se tomó la Secuencia didáctica (SD), que Pérez, Roa, Villegas y Vargas (2013) definen como “una modalidad que organiza el trabajo en torno a un tema o un grupo de temas, con la finalidad primordial y explícita de alcanzar el aprendizaje de un saber específico y propio de la disciplina” (p. 16). En este caso, cada una de las actividades desarrolladas en la implementación de la secuencia didáctica apunta a la aprehensión de conocimientos disciplinares y la relación interdisciplinar que se puede establecer a partir de la lectura de textos académicos.

Didáctica de la lectura

Respecto a la didáctica de la lectura, es importante resaltar su funcionalidad y desarrollo en la escuela. En relación con este aspecto, Lerner (2001) expone que el propósito de la enseñanza de procesos de lectura y escritura en la escuela apunta a formar ciudadanos de cultura escrita, es decir, que la escuela involucra al estudiante en prácticas de lectura y escritura a partir de su contexto, además, menciona que “el objeto de enseñanza debe definirse tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura” (p.85). De esta manera, los propósitos de la lectura abarcan relaciones entre: situaciones de lectura, lectura con el texto y el contexto, estrategias de lectura, conexión entre el lector-texto y los nexos que se puedan establecer entre los diferentes textos, intertextualidad.

Así mismo, Ferreiro (1991) en cuanto a la lectura en el contexto educativo explicita

que “Leer es buscar significado y el lector debe tener un propósito para buscar significado en el texto” (p. 27). Así, desde los primeros grados de escolaridad, se debe buscar que el estudiante desarrolle una serie de prácticas básicas en procesos de lectura, que respondan a la tarea de interpretar, argumentar y proponer soluciones frente a una serie de planteamientos que se presentan en un texto; así mismo, se menciona que “toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura” (Ferreiro, 1991, p. 18).

En esta línea, es importante que en la escuela se intensifiquen espacios de trabajo académico con los estudiantes, donde la escritura y especialmente la lectura sean el foco análisis, propiciando la realización de procesos académicos que involucren la lectura de forma directa en cada una de las disciplinas que se orientan, y sobre todo que se aborde particularmente la enseñanza de la lectura de textos disciplinares.

Según Lezcano se asume:

Disciplinar a todo texto de circulación en las aulas y que tiene como objetivo informar acerca de un fenómeno o acontecimiento. En general, en estos casos, el emisor busca crear una ilusión de objetividad, pues la explicación se presenta como una verdad no abierta al debate. Por lo tanto, su objetivo no es discutir, sino hacer saber, conocer o comprender, de la manera más clara y accesible, un conocimiento que se considera importante. Este tipo de texto permite a sus lectores organizar los conceptos acerca del mundo real o posible (Lezcano, 2009, p.1).

Por consiguiente, es preciso mencionar que las actividades académicas, los contenidos disciplinares, los conceptos y la interacción de estos con los estudiantes en el aula de clase, permiten el acercamiento de los últimos a un proceso de culturización académica. Con

relación a lo anterior, Gómez (1998) afirma: “El estudiante, al introducirse en la cultura escolar, adquiere los conceptos que le son necesarios para desenvolverse satisfactoriamente entre las demandas de dicha comunidad y de dicha cultura” (p. 254). De la misma manera, Ferreiro menciona en cuanto a la lectura:

Hay un único proceso de lectura para leer cualquier tipo de texto, independientemente de su estructura y del propósito que tenga el lector en el momento de leer. Este único proceso de lectura debe ser suficientemente flexible para permitir diferencias en las estructuras de las lenguas que difieren en sus ortografías, en las características de diferentes tipos de textos, y en la capacidad y propósito de los lectores (Ferreiro, 1991, p.17).

A partir de lo anterior, la secuencia didáctica implementada y las actividades allí propuestas, apuntaron al reconocimiento de estrategias que permitieron a las estudiantes el acercamiento a una cultura, poco referenciada para ellas, la cual presenta unas particularidades y características propias; así mismo, dicho acercamiento propende por establecer un puente entre la nueva cultura - académica- , contenidos interdisciplinarios e intertextuales con las comprensiones que se den a partir de la lectura de las estudiantes de textos que respondan a la terminología y propósitos de la disciplina como campo de estudio.

Textos académicos, textos disciplinares y textos escolares.

A nivel escolar, como menciona Cassany et al. (2003), se ha utilizado la palabra texto aludiendo a un escrito como un cuento o un poema, o en general a escritos de autores reconocidos, sin embargo, considera que la acepción moderna de esta palabra significa “cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación” (p. 313).

Es decir, texto alude a: las producciones escritas y discursos orales de los profesores, las conversaciones y expresiones entre estudiantes o las noticias por cualquier medio de comunicación. En general, Bernárdez (1982, citado por Cassany et al. 2003, p.310) destaca tres ideas fundamentales en relación a las definiciones más contemporáneas sobre el texto, considerando que el texto tiene un carácter comunicativo, pragmático y debe estar estructurado.

A su vez los textos conservan características propias según el ámbito donde se desarrollan, al respecto Cassany et al. (2013) mencionan los ámbitos que se relacionan a continuación:

Tabla 1. *Clasificación de textos según su ámbito de uso.*

TEXTOS SEGÚN EL ÁMBITO DE USO	
Ámbito personal	<p>textos para uno mismo, que no leerá o escuchará nadie más; de temas generales, con lenguaje coloquial, muy libres.</p> <p>Oral: monólogos, grabación en cassettes, etc.</p> <p>Escrito: diario personal, notas, agenda, comentarios en lecturas, cuentas, apuntes, etc.</p>
Ámbito familiar y de amistades	<p>textos del círculo familiar e íntimo; de temas generales, con lenguaje medianamente coloquial o poco formal.</p> <p>Oral: conversaciones, diálogos, recitación de poemas, parlamentos breves en situaciones formales y sociales (aniversarios, nacimientos, casamientos, etc.), conversaciones telefónicas, etc.</p> <p>Escrito: cartas, postales, invitaciones, felicitaciones, participaciones, dedicatorias en regalos, etc.</p>
Ámbito académico	<p>textos de la escuela y de las actividades de formación; todo tipo de temas y de lenguajes, con tendencia a la especialización y la formalidad.</p> <p>Oral: exposiciones, exámenes orales, entrevistas, diálogos, conferencias, lectura en voz alta, etc.</p> <p>Escrito: redacciones, exámenes, resúmenes, recensiones, reseñas, esquemas,</p>

	trabajos, apuntes, tests, murales, comentarios de texto, fichas, etc.
Ámbito laboral	textos del mundo del trabajo; de temas especializados, con lenguaje específico y formal. Oral: exposiciones, entrevistas, parlamentos breves, conversaciones telefónicas. etc. Escrito: informes, cartas, currículums, notas, memorias, etc.
Ámbito social	textos públicos, para audiencias numerosas y heterogéneas; medios de comunicación de masas. Oral: intervenciones en la radio y la televisión, parlamentos en público, reuniones, debates, intervenciones en actos públicos, etc. Escrito: anuncios, cartas en la prensa, artículos en revistas, notas públicas, avisos, etc.
Ámbito gregario	relaciones con organizaciones públicas y privadas (administraciones, colegios, asociaciones, etc.); temas generales o específicos, lenguajes especializados (comercial, administrativo, etc.) Escrito: instancias, currículums, formularios, impresos, peticiones, cartas, bandos, leyes, reglamentos, etc.
Ámbito literario	ámbito del ocio; finalidades lúdicas, temas y lenguaje variados. Oral: tradición oral popular, chistes, películas, teatro, canciones etc. Escrito: géneros tradicionales de la literatura (poesía, novela, etc.), historieta, etc.

Tomado de Cassany et al. 2003, (p. 333-334)

A partir del cuadro anterior, se observa que en el ámbito académico los textos se relacionan con las actividades de formación enmarcadas en prácticas propias de la escuela, como la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Particularmente, en la educación media se infiere que los textos son de tipo académico ya que presentan una tendencia a la especialización y a la formalidad.

Por otro lado, la delimitación de los textos en: narrativos, expositivos, argumentativos y descriptivos, es una tipología que se utiliza tradicionalmente en la escuela para enmarcar la

lectura escolar, derivada de las propuestas de Werlich y Adams (1985) (citado por Cassany et al. 2003, p. 335). Esta primera propuesta se da a conocer en la siguiente tabla:

Tabla 2. *Tipología textual.*

Tipo textual	Tema
Descripción	hechos en el espacio
Narración	hechos o conceptos en el tiempo
Exposición	análisis o síntesis de ideas o conceptos
Argumentación	ideas y manifestaciones del hablante
Instrucción	comportamiento futuro del emisor o el receptor

Tomado y adaptado de Cassany et al. 2003, (p. 335)

Por su parte Adams incluye tres tipos más de texto: conversacional, predictivo y retórico, y adicionalmente, el estudio del texto por parte de Cassany (2003) propone cinco propiedades que debe tener toda manifestación verbal para ser considerada un texto - adecuación, coherencia, cohesión, estilística y presentación-. En síntesis, un texto puede circular en varios ámbitos y tener una predominancia en su tipología, pero debe cumplir con las propiedades mencionadas anteriormente. Así, si un texto no observa alguna de estas, seguramente, habrá algún inconveniente en términos de comprensión de lo que se quiere exponer, es decir, en el acto de comunicación que se pretende.

Hasta el momento, se puede inferir que el ámbito de uso, la predominancia tipológica y el carácter que le dan las propiedades a un texto lo pueden catalogar o renombrar, así, podemos mencionar textos literarios, textos periodísticos, textos analíticos, textos informativos, textos psicológicos, entre otros. Puntualmente, la actividad académica está cimentada en los llamados textos académicos, los cuales según Cassany et al. (2003) “reúnen unas características específicas muy diferentes al resto de discursos orales o escritos” (p. 334). Además, propone un esquema donde hace evidente, que se requieren acciones y estrategias de carácter cognitivo y organizacional en los textos académicos que la distancia de otros tipos de texto.

Tabla 3. *Características de los textos académicos en relación con otros textos.*

Textos académicos	Otros textos
Ex.: trabajos, exámenes, apuntes, Resúmenes, esquemas, exposiciones, etc.	Ex.: cartas, postales, avisos, conversaciones, diálogos, etc.
1. El propósito general de los textos es demostrar conocimientos (evaluación) o exponer los resultados de un trabajo (investigación). Énfasis en el tema.	El propósito de los textos es muy variado: informar, agradecer, pedir, recordar, etc. Tiene un componente interactivo y expresivo importante.
2. El contenido de los textos proviene de otros textos o de actividades académicas (conferencias, exposiciones, experimentos, etc.). Este tipo de contenido exige una elaboración epistemológica de la información.	El contenido proviene de la experiencia personal del autor.
3. El texto se descontextualiza totalmente del entorno inmediato y de la realidad del alumno.	El texto se genera en el entorno inmediato del alumno y se vincula a un contexto real y concreto
4. Utilizan un lenguaje objetivo,	Utilizan un lenguaje general.

con léxico preciso y específico.	
5. Tienen una estructura abierta, poco tipificada, que ha de elaborar el alumno.	Las rutinas sociales determinan las pautas comunicativas (diálogo, conversación) y la estructura de los textos. El alumno tiene que ajustarse a ellas.
6. El destinatario de los textos es casi siempre el profesor y éste tiene poca presencia o ninguna en el texto. Utilizan un registro formal.	El destinatario es variado y específico, según el tipo de texto. El registro se adecúa al destinatario y, por lo tanto, puede ser muy variado.
7. Suele haber limitaciones importantes sobre el proceso de composición de textos: tiempo, obligación de hacerlo en un lugar determinado, sin libros de consulta, individualmente, etc.	No suele haber limitaciones de esta clase.

Tomado de Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). Enseñar lengua. Graó. p.338-339

Con relación a lo anterior, se entiende por textos académicos aquellos que comparten un propósito comunicativo y son utilizados en un contexto donde su ámbito de uso es el académico por participantes en situaciones comunicativas académicas. Ahora bien, al considerar la escuela y la universidad como contextos académicos, se puede inferir la existencia de textos académicos escolares y disciplinares, estos últimos haciendo alusión a la universidad y su organización disciplinar.

Así, el texto disciplinar tiene como propósito convencer a un especialista disciplinar acerca de un determinado planteamiento teórico, metodológico o ideológico, dependiendo de la disciplina en que éste circule, (Venegas, 2008), y variables contextuales que funcionan como estructuras de conocimiento determinando rasgos fundamentales del texto, no solo a nivel léxico gramatical, sino también a nivel de su organización de argumentación. Y el texto escolar, se diferencia del disciplinar porque su contenido -disciplinar- ha sido expuesto y

utilizado pedagógicamente para apoyar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Relaciones disciplinares e interdisciplinariedad

En el año 2010 Jairo Cifuentes, definió como categorías organizacionales las disciplinas, que a su vez emergen del conocimiento y saber científico, originando las divisiones disciplinares que responden a los diversos dominios de los que se ocupan las ciencias. Además, Morín (1998) manifiesta “que no puede hablarse de disciplinariedad sin aclarar la complejidad de las relaciones de comprensión que se dan en la realidad del conocimiento disciplinar, ni de interdisciplinariedad sin la interconexión de los saberes disciplinares necesarios para reconocer la realidad.” (p.15). También, en este sentido, Williams (s.f.) propone que en un proceso disciplinar, las preguntas y los métodos que se usan para responderlas determinan las respuestas; sin embargo, cuando las disciplinas por separado no proporcionan las preguntas y respuestas adecuadas a los problemas, es que entra en juego la interdisciplinariedad. En relación, Marta Álvarez argumenta en el 2001 que:

la interdisciplinariedad debe apreciarse como un atributo del método que permite dirigir el proceso de resolución de problemas complejos de la realidad a partir de formas de pensar y actitudes sui generis asociadas a la necesidad de comunicarse, cotejar y evaluar aportaciones, integrar datos, plantear interrogantes, determinar lo necesario de lo superfluo, buscar marcos integradores, interactuar con hechos, validar supuestos y extraer conclusiones (Álvarez, 2001, p. 2).

En efecto, este proceso está mediado por la lectura, comprendida como la práctica integradora que permite entender y aumentar las relaciones entre disciplinas ya existentes con otras que emergen en el proceso, basándose, en la evidente relación dialéctica entre

disciplinaria e interdisciplinaria que propone Álvarez (2001), autor que enfatiza “... no puede hablarse de interdisciplinaria sin saberes disciplinares, ni de disciplinaria sin desentrañar la compleja madeja de relaciones que se dan en la realidad” (p.3).

Lo planteado se relaciona al entender lo interdisciplinario -además de una forma del pensamiento- como un movimiento de entregas y de pérdidas, de lo nuevo en lo común, de la multiplicidad como unidad, de lo complejo (Morín, 2003) frente a lo simple, como una intrínseca faceta de la lectura, donde tal movilidad requiere un sujeto que desde su contexto académico particular esté más allá de su disciplina dispuesto -por ejemplo- a pensar desde otra disciplina un problema de su “propia” disciplina. Un sujeto que en el ir y venir y en ese movimiento, se expande al desestructurar para siempre la estructura.

Del mismo modo, este sujeto entiende que la interdisciplinaria no es -en primer lugar- una simple relación entre disciplinas, donde existe una intención por mantener sus parcelas de saber sin permitir que surja algo nuevo o distinto a su especialidad; y -en segundo lugar- no es pasar de una disciplina a otra, al abordar una problemática para mirar después qué ocurre. Lo anterior conlleva a que el sujeto de la interdisciplinaria no se fundamente en una sola disciplina, ni se especialice en muchas disciplinas, por el contrario, su pensar se caracteriza por ser complejo, es decir, inter-retroactivo, que va y viene siempre, solidario, brumoso -aunque no confuso-, hecho de incertidumbre y de contradicción. Remolina (2010), subraya que “Son muchas las "formas" de actuar interdisciplinariamente; y existen también diversos "niveles" de colaboración e intercambio entre las disciplinas” (p.60); sin embargo, el propósito de esta interacción no ha de ser el surgimiento de una nueva disciplina.

En el plano pedagógico una visión desde la interdisciplinariedad busca contribuir al saber integral y a la formación de prácticas de lectura e investigación en los estudiantes, para que puedan realizar abordajes desde la óptica de varias disciplinas, posibilitando el asumir actitudes críticas, diversas y académicas ante las problemáticas -por ejemplo- del entorno en que habitan. Así, desde la pedagogía, la interdisciplinariedad no puede ser tomada como un proceso de visión natural; particularmente, desde la lectura debe ser considerado como estrategia al interior de la enseñanza y del aprendizaje, como una práctica compleja e integradora sobre la toma de posición de la realidad que adquiere el sujeto que aprende.

Textualidad e Intertextualidad: La complejidad de lo real.

Hablamos de textualidad, cuando un texto cumple con un carácter comunicativo, pragmático y estructural. Así entendemos por textualidad las propiedades que debe cumplir un texto para que sea comprensible. Cassany, Luna y Sanz (2000) afirman que estas propiedades son necesarias para que el escrito sea un mensaje eficaz en una situación comunicativa. Es decir -en palabras de estos autores- un texto que cumple con tales propiedades es aceptado e identificado por los miembros de la comunidad a la que pertenece. En este sentido, la textualidad permite concebir el texto como un todo.

Por otro lado, el concepto de Intertextualidad, es utilizado por primera vez por Kristeva (1967, citado por Marinkovich, 2004, p.731) señalando que las comprensiones de los textos aparentemente simples, necesitan algo más que el solo conocimiento del contenido semántico. De esta forma, para su comprensión el lector ha de tener vasta experiencia acerca de todo un conjunto de discursos o textos que conforman algunos sistemas de conocimiento en el amplio espectro de la cultura. En este sentido, De Beaugrande y Dressler, (1981); citado

por Marinkovich, (2004), proponen que la intertextualidad ha de ser una característica del texto para ser considerado como tal, implicando para la lectura del mismo, depender del conocimiento - lectura- de otros textos. Paralelamente, estos autores, describen a la intertextualidad como:

la relación de dependencia que se establece entre, por un lado, los procesos de producción y recepción de un texto determinado y, por otro, el conocimiento que tengan los participantes en la interacción comunicativa de otros textos anteriores relacionados con él (Marinkovich, 2004, p.731).

En el campo de la educación Marinkovich (2004), cita a Bloome y Egan-Robertson (1993), quienes al estudiar el aprendizaje de la lectura y escritura, proponen una perspectiva que centra la intertextualidad en el estudiante como lector y escritor, en una postura cognitivo-lingüística, ya que al leer un texto los estudiantes emplean su experiencia como lectores de otros textos y, a su vez, como escritores usan sus prácticas de escritura y sus lecturas previas (p.733).

Finalmente, Marinkovich, (2004), cita a Fairclough y Wodak (1998) quienes postulan que el concepto de intertextualidad está siempre conectado a otros discursos que se produjeron antes, como también a aquellos que se produjeron sincrónica y posteriormente (p.734). En este sentido, el concepto de intertextualidad adquiere características socioculturales y contextuales, que se aplican perfectamente al ámbito del discurso especializado -el disciplinar e interdisciplinar-, en donde se suscita la confluencia de diferentes tipos de conocimiento e ideologías, diferentes formas de apreciar un fenómeno y diferentes posibilidades de acercarse a éste según las disciplinas y comunidades

interpretativas.

Relaciones e interdependencias entre culturas.

Las prácticas culturales, sociales, económicas, académicas y personales en las cuales se desarrollan y movilizan las personas están mediadas por la cultura escrita; en estas, las personas asignan significados a lo que leen o escriben en relación con el contexto, logrados mediante formas diversas y heterogéneas, convirtiendo - a la cultura escrita- en una construcción múltiple (Street, 2003). En esta medida, la cultura escrita se evidencia en interacciones entre personas en diversos escenarios y situaciones a través de textos escritos. Al respecto, Kalman señala la existencia de culturas escritas- en plural- ya que sus eventos” ocurren en escenarios institucionales y sociales específicos, en el contexto de las relaciones de poder e involucran la circulación de distintas tradiciones discursivas” (Kalman, 2008, p. 113).

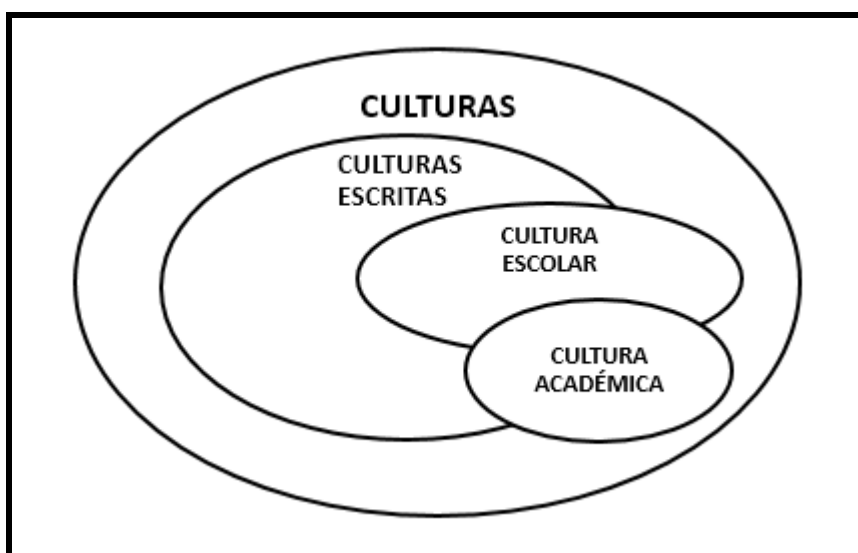


Imagen 1. Relación de culturas escritas. Elaboración propia del equipo de investigación.

Al mismo tiempo que se puede hablar de las existencias de diversas culturas escritas, existen culturas como la escolar, la académica y la disciplinar que están inmersas total o parcialmente por la particularidad de sus prácticas en la cultura escrita, es decir, pueden ser catalogadas como una de las culturas escritas.

La Cultura escolar una intersección de culturas

Al hablar de Cultura Escolar, diferimos con Pérez (1998), quien plantea que ésta se define por un proceso dinámico y ecológico de cruce de culturas, entre la cultura crítica propuesta por las disciplinas, y la cultura académica determinada en la propuesta curricular, ya que consideramos que la cultura académica hace parte de la cultura escrita, como a su vez la disciplinar de la académica. Sin embargo, estamos de acuerdo con entender por cultura académica “el conjunto de significados y comportamientos cuyo aprendizaje se pretende provocar en las nuevas generaciones a través de la institución escolar” (p. 253), donde esta adquiere funciones asignadas a la escuela como son: la socializadora, la instructiva y la educativa. Particularmente, el ingreso de un estudiante a una institución de educación implica según Peña (2008) para el estudiante

una iniciación a los lenguajes propios de las disciplinas, las cuales están constituidas no sólo por un corpus de conceptos y modelos metodológicos, sino también por un repertorio de prácticas discursivas históricamente construidas que se traducen en diferentes modos de hablar, de leer y de escribir, sin las cuales estaría desarmado para hacer parte de una cultura Académica (Peña, 2008, p.2).

Además, entendemos por institución educativa a la escuela, el colegio, la universidad y toda institución dentro del sistema educativo en donde se logran las comprensiones de esta

cultura.

Prácticas Lectoras.

Hacen referencia a aquellos espacios en los cuales entre el lector y el texto se establece avenencia, reflejada en el desarrollo de varios procesos mentales tales como, la abstracción de ideas, la decodificación, la interpretación, la imaginación, la interacción, el razonamiento, y la comprensión. Ya que es allí, en estas prácticas lectoras donde implícitamente el verbo “leer” significa determinar el tipo de comprensión que cada individuo realice, o sencillamente el viaje imaginario, frente a un texto y su contexto determinado. Para este caso, leer implica un acercamiento profundo al análisis de las culturas para, interpretarse y ubicarse socioculturalmente en el mundo de las ideas. En este sentido, López, G. (2006, p. 16), relaciona la funcionalidad del texto dentro de la prácticas de lectura, para lo cual cita a Fairclough, (2004) “ El texto funciona ideacionalmente en la representación de la experiencia y el mundo, interpersonalmente en la constitución de la interacción social entre los participantes en el discurso, y textualmente al conectar las partes del texto en un todo coherente”. De lo anterior se genera que el sujeto lector, confronta, discute, interpreta, repara, reconstruye y construye sentido de lo que lee, mediante el desarrollo de una tarea cognitiva compleja en la cual realiza una relación de episodios textuales con marcos contextuales de significación que le permite comprender aquella realidad que ha leído.

Capítulo III: Método

Población

La presente investigación se realizó en el Colegio Técnico Menorah I.E.D. Institución educativa que se encuentra ubicada en el barrio Eduardo Santos de la Localidad Mártires (14) del Distrito Capital, el cual fue fundado en 1974. La población estudiantil está conformada por 1740 niñas y mujeres jóvenes, matriculadas entre los grados desde el preescolar a undécimo, en las jornadas mañana y tarde. Es una población estudiantil diversa conformada por jóvenes provenientes de distintas regiones del país, que viven en diferentes localidades de la ciudad y que poseen recursos económicos limitados. Sus familias en su mayoría son nucleares, compuestas por papá, mamá e hijos, aunque en algunos casos viven con uno solo de los padres o con otros familiares como los abuelos.

En el colegio, actualmente se implementan varios programas y proyectos promovidos por la Secretaría de Educación del Distrito Capital, entre ellos: la política de Educación por ciclos, el proyecto Currículo para la excelencia, Jornada escolar ampliada y el Programa de Articulación de la educación media con la educación superior -a través del SENA que ofrece formación técnica a las estudiantes durante grado 10º y 11º, con énfasis en Gestión contable o financiera, y Gestión administrativa-. Lo que significa que al graduarse las estudiantes pueden acceder al nivel tecnológico con un año más de preparación. Adicionalmente, la organización escolar y proyecto curricular tienen integradas las áreas de ciencias naturales y matemáticas con el propósito de complementar proyectos bajo una perspectiva por ciclos.

Puntualmente, el grupo con el que se realizó el trabajo de investigación fue el curso

10-01 de la jornada de la mañana, conformado por 31 estudiantes cuyas edades estaban entre los 14 y 16 años. Las cuales pertenecían al componente de Gestión contable o financiera.

Marco metodológico

Esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo debido a que evidencia características propias de este enfoque, al considerar que se sabe poco acerca del tema de investigación y esto, en los planteamientos de Morse (2003), indica el hecho de que se recurre al concepto de investigación cualitativa, cuando “el fenómeno no es cuantificable, cuando la naturaleza del problema no está clara o cuando el investigador supone que la situación ha sido concebida de manera restrictiva y el tema requiere ser reexaminado” (Morse 2003, citado en Vasilachis 2006, p.31). Con relación a lo anterior, el tema de investigación refiere establecer cuáles son las relaciones entre la lectura académica y las comprensiones disciplinares de estudiantes de media vocacional; dando a conocer que este no es abordado desde las disciplinas, ni trabajado para el beneficio o acercamiento de los estudiantes hacia la cultura académica universitaria, por lo cual es motivo de análisis y revisión en la presente investigación.

Del mismo modo, lo planteado por Hernández y otros (2010), quienes observan en el paradigma cualitativo, un dinamismo biunívoco entre los hechos y su interpretación. En esta investigación, este dinamismo se evidencia en las relaciones entre didáctica, lectura, texto disciplinar y aprendizaje disciplinar.

Se asume también, una aproximación global de las situaciones educativas, su

exploración, descripción y comprensión, al tomar a Maxwell (2004), quien propone una estrategia inductivo hermenéutica del conocimiento vivencial de los sujetos involucrados en la situación didáctica misma y no un hipotético ideal teórico de comprobación.

Además, se comprende el proceso investigativo como resultado de una mirada holística donde no siempre la secuencia es la misma y su propósito consiste en reconstruir la realidad a partir de las interacciones y su análisis; de esta manera, este proceso se construye a medida que avanza la investigación, dando oportunidad a reestructurar, replantear, modificar o agregar información pertinente que ayude a entender lo que afecta y transforma el objeto de estudio. En específico, el conocimiento con relación al objeto de estudio es el eje que permite esta horizontalidad, que en nuestro caso son las prácticas lectoras como objeto de enseñanza e instrumento mediador del conocimiento disciplinar; en donde como docentes investigadores, nos introducimos en las experiencias de los participantes, construyendo el conocimiento de forma recíproca entre estudiantes y profesores, entablamos una relación horizontal en el proceso de enseñanza por medio de la lectura de textos académicos con contenidos disciplinares.

Estas acciones dan sentido a que “la investigación cualitativa es pragmática, interpretativa y está asentada en la experiencia de las personas. Es una amplia aproximación al estudio de los fenómenos sociales, sus varios géneros son naturalistas e interpretativos y recurre a múltiples métodos de investigación” (Marshall y Rossman, 1999, citado por Vasilachis, 2006, p. 26), en especial, en la experiencia de los estudiantes y su recorrido de inmersión en una cultura académica más exigente.

Así, se considera que la rigurosidad de la investigación cualitativa refleja un manejo exhaustivo, interpretativo y reflexivo de la información, en contraposición a efectuar mediciones numéricas o de análisis estadístico. Esta investigación reconoce en Strauss y Corbin (1990) que la recolección de datos debe hacerse a partir de perspectivas y puntos de vista de los participantes - experiencias con lectura de textos científicos-, y la posterior relación de interacción con esta clase de textos en un contexto de mayor exigencia académica, donde se demuestra, los procesos analíticos e interpretativos de los datos y la resignificación de los mismos en los informes finales en la fundamentación teórica de los hallazgos y su correlación con el problema real y significativo de los participantes (Miles y Huberman,1994;10).

Esta investigación, se basa en planteamientos como el de Esterberg (2002) quien menciona cómo el investigador examina su contexto social y en este proceso desarrolla una teoría coherente con los datos de acuerdo con lo que observa. Por lo tanto, se desarrolla la lógica de la investigación cualitativa al explorar, describir y luego generar perspectivas teóricas. Lo anterior se relaciona, con la idea de Maxwell (1996, p. 17 - 20, citado por Vasilachis, 2006), quien menciona como una finalidad de la investigación cualitativa “identificar fenómenos influencias no previstos y generar nuevas teoría(s) fundamentadas en ellos” (p.31).

Ahora bien, partiendo de que el investigador cualitativo es partícipe del acto investigativo, se introduce en las experiencias de los participantes y junto a él construye el conocimiento, la reflexión de cada uno de estos actos por parte del investigador, la convierte

en mediador entre ellos, tal como lo señala Mertens (2005) “En las investigaciones cualitativas, la reflexión es el puente que vincula al investigador y a los participantes” (citado en Hernández-Sampieri, 2006, p.18).

Por otra parte, Flick (1998) menciona como rasgo de la investigación cualitativa la flexibilidad del investigador y de la investigación “a diferencia de la investigación cuantitativa, la investigación cualitativa toma a la comunicación del investigador como el campo y con sus miembros como una parte explícita de la producción de conocimiento” (citado por Vasilachis 2006, p. 27). Es decir, el investigador cualitativo responde a una posición explícita -hace parte del estudio- y no a una posición neutral. En este caso, los investigadores cualitativos “observan, interactúan con, transforman y son transformados por otras personas, su actividad es relacional y la situación, la experiencia o el fenómeno que investigan pueden afectarlos. (Gilgun, 2005:260, citado por Vasilachis 2006, p.34).

Desde el punto de vista de Gutiérrez (citado en Candela y otros, 2012), se propone explicitar “el punto de partida del investigador al establecer comparaciones” (p.20). Se entiende que normalmente se utilizan normas establecidas en las prácticas determinando factores dominantes que no han sido estudiados. En este caso, se determinan cuáles son estos patrones en la lectura de textos disciplinares, para luego realizar una intervención mediante una secuencia didáctica, y así poder, observar e inferir cambios en el comportamiento lector.

Sumado a esto, se asume un enfoque holístico-inductivo- ideográfico en esta investigación, porque estudia la realidad en su globalidad, sin fragmentar, ni descontextualizar. Las categorías, explicaciones e interpretaciones se elaboran partiendo de

los datos y no de las teorías previas, y se centra en las peculiaridades de los sujetos más que en el logro de leyes generales (Arnal, del Rincón y LaTorre, 1992).

Tipo de investigación: Descriptivo

Esta investigación es de tipo descriptivo, de acuerdo con Sampieri (2010), quien adopta la clasificación de Dankhe, que a su vez clasifica los tipos de investigación en: exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos. Así, se considera tiene un alcance descriptivo porque “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de las personas, grupos, comunidades, procesos objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Danhke, 1989 citado en Sampieri, 2006, p.102), que aplicado a esta investigación, pretende describir las transformaciones que se presentan en las prácticas lectoras de las estudiantes a través de la implementación de una secuencia didáctica en la que se privilegia el uso de textos disciplinares e intertextuales

Ruta Metodológica

La ruta metodológica en esta investigación se compuso de cuatro fases:

- Fase I. Diagnóstico.
- Fase II. Diseño Metodológico.
- Fase III. Reflexión y descripción.
- Fase IV. Triangulación

Fase I. Diagnóstico.

En la Fase I, luego que una vasta indagación acerca de los distintos significados del texto y sus tipos, el texto disciplinar y las acciones que normalmente llevan a cabo las estudiantes en el proceso lector, se diseñó una encuesta con el propósito de tener un primer acercamiento a las condiciones en las que se llevaba este proceso en las estudiantes y sus percepciones sobre el texto, sus tipos y su relación con la lectura. Esta encuesta fue previamente revisada por pares académicos y expertos en lenguaje para su aplicación. Los datos de estas encuestas permitieron el diseño de una propuesta didáctica pertinente, flexible y auténtica para el abordaje de la lectura académica, basada en los aprendizajes y necesidades de las estudiantes.

Fase II. Diseño Metodológico.

En esta fase, a partir de las reflexiones sobre la fase anterior, en el campo didáctico, se diseñó e implementó una secuencia didáctica (SD) con la cual fue posible la recolección de datos por medio de distintos instrumentos: audio-grabaciones, videograbaciones, fotografías, y textos escritos. Así, al ir desarrollando la SD se fueron realizando algunos cambios en la misma, a partir de la forma en que las estudiantes reaccionaron con ella y en la utilización de los instrumentos que fuesen más indicados para seguir recolectando datos.

La secuencia didáctica (SD) tiene como nombre Leo, Entiendo y Aprendo (**LEA**), está compuesta por una serie de actividades dispuestas por sesiones. Para su construcción se retomaron los planteamientos de Pérez et al. (2013) donde se entiende por actividad "un sistema

de acciones articuladas para la consecución de un propósito didáctico, que se busca por la mediación de un objeto de saber disciplinar" (p.12), que, para este caso, pretende posibilitar aprendizajes disciplinares en ciencias naturales y matemáticas a través de esta SD.

Asimismo, consideramos que "una actividad se caracteriza por:

1. Tener un propósito de enseñanza (propósito didáctico).
2. Ocuparse de un objeto de saber (disciplina/lenguaje).
3. Ser de carácter colectivo (social).
4. Estar compuesta por acciones que tengan una conexión coherente y se organicen en una secuencia progresiva.
5. Conducir a un producto académico que manifiesta la conquista del propósito de enseñanza." (Pérez et al, 2013, p.12)

De las distintas modalidades de organización del trabajo didáctico se tomó la SD como la principal, constituida a su vez por actividades particulares en su interior, además de actividades independientes y talleres. Para esta elección se tomaron los cinco criterios considerados por Pérez et al. (2013), que constituyen cualquier propuesta didáctica, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 4. Criterios que se deben tener en cuenta en la elaboración de cualquier propuesta didáctica.

Criterio	Secuencia Didáctica	Actividad Independiente	Taller
<i>Actividad</i>			
<i>Interés temático</i>	Es una decisión del docente	Es una decisión del docente	Es una decisión del docente
<i>Planeación</i>	La realiza el docente	La realiza el docente	La realiza el docente
<i>Saberes (Conocimientos y saberes-hacer)</i>	Un proceso del lenguaje ligado a un género	Un proceso específico de lenguaje que se trabaja de forma periódica	Un proceso específico del lenguaje ligado a un hacer
<i>Profundidad en el tratamiento de los contenidos</i>	Alta	Alta	Muy alta
<i>Rol/protagonismo</i>	El docente asume la gestión del proceso / rol protagónico	El estudiante / docente asume la gestión del proceso / rol protagónico	El docente asume la gestión del proceso / rol protagónico

Tomado y adaptado de Pérez, et al. (2013, p. 14).

Sumado a lo anterior, se consideraron los elementos mínimos que estas modalidades deben cumplir para ser consideradas de carácter didáctico, como lo son: la intencionalidad, la sistematicidad, la complejidad y el producto académico (El diseño de esta secuencia se puede ver en el anexo 1).

Esta SD, presentó como objetivo el estudio de las prácticas de lectura de estudiantes de Educación Media como propuesta interdisciplinar e intertextual y aproximación a la cultura académica, particularizado en las características que esta adquiere.

Como se mencionó anteriormente la SD se titula Leo-Escribo-Aprendo (LEA) y está compuesta adicionalmente por dos modalidades de intervención didáctica en su interior: el taller y la actividad independiente. Además, se desarrolla en 10 actividades presenciales -cada una de dos sesiones de una hora- donde las estudiantes interactúan al desarrollar trabajos individuales y grupales. Sumadas a estas 10 actividades, la SD también es desarrollada en

espacios fuera de la institución - extraclase y extramural- cuando las estudiantes realizan consultas e investigaciones solicitadas en el desarrollo de la SD.

La SD se implementó con un grupo de estudiantes que cursaban el grado décimo que corresponde al primer año de la educación media vocacional-en el Colegio Técnico Menorah. Estas estudiantes, paralelamente realizan estudios técnicos en Comercio - en articulación con El Servicio Nacional de Aprendizaje SENA- como inicio de la cadena de formación para obtener un título profesional en el área comercial.

El desarrollo de cada una de las sesiones está compuesta por tres momentos: trabajo preliminar a la sesión, trabajo durante la sesión y trabajo posterior a la sesión. Se entiende, por trabajo preliminar las tareas que se deben llevar a cabo para el trabajo de sesión, y el trabajo posterior, como tareas de nivelación, profundización y terminación del trabajo realizado en la sesión. Adicionalmente, el trabajo de cada sesión, contiene conductas de entrada como: llamado de lista, recuento del trabajo de la sesión anterior, organización de los elementos de trabajo, entre otros.

En el aspecto investigativo y profesional, la SD se relaciona como instrumento fundamental en la recolección de datos para la investigación, fue revisada, analizada y estudiada por pares académicos disciplinares en educación, los cuales realizaron aportes para correcciones y ajustes de la SD.

A continuación, se presenta una de las planeaciones de cada una de las actividades y sus respectivas sesiones.

Actividad 3. SESIÓN 5

Duración 45 minutos.

Lugar: Aula de matemáticas.

Objetivo de la sesión 5.

Las estudiantes identificarán las características fundamentales, función y uso de los textos, para reconstruir una concepción propia sobre el texto.

Actividades preliminares:

- Las estudiantes harán una búsqueda acerca del texto y tipos de texto. Para ello se les recomienda los siguientes enlaces(Se les enviará el trabajo con anticipación por plataforma):

-Blog1:https://issuu.com/jaimegar/docs/teor_a_clasificaci_n_textos_y_g_neros_12-13/3?e=4798709/2720471

- Blog 2: <http://es.slideshare.net/lenguaprofe/tipologa-textual-12704742>

- Mapa conceptual de Estructuras lingüísticas: <http://cmap.upb.edu.co/rid=1MKBQYDJ2-J3K7LN-1ZP/Estructuras%20ling%C3%BC%C3%ADsticas.cmap>

- Las estudiantes elaborarán una herramienta conceptual donde describen los textos y los tipos de texto.

Actividades durante la sesión:

1. Sensibilización:

<https://www.youtube.com/watch?v=pf0teoZFPbs>

2. Las estudiantes se reunirán en grupos de tres personas, con la intención de tener una idea más amplia de textos y tipos de textos, aportando a sus propios trabajos, sintetizando las ideas principales de las definiciones consultadas. (acompañamiento por parte del profesor para que se concrete el trabajo asignado)

3. Discusión en torno a la pregunta: ¿Qué diferencias y semejanzas encuentra entre lo que sabía del texto y sus tipos con la búsqueda y presentación realizada? (cada niña dará a conocer una diferencia y una semejanza con lo cual se construirá una tabla grupal, luego en la discusión se llegará a acuerdos) (Grabación de voz)

4. Presentación a las estudiantes de las características fundamentales de la función y uso de los textos. (participación comentada: el profesor podrá ampliar o complementar algunas de las ideas expuestas durante la presentación)

Ver http://prezi.com/ewm-njwruaci/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

Actividades posteriores a la sesión:

- Las estudiantes individualmente propondrán ejemplos que les permitan explicar algún tipo de texto.

En la siguiente tabla se muestra una síntesis de la SD, donde se expone una

descripción de cada actividad en sus sesiones, en cuanto su propósito, alcances y logros, aprendizajes esperados de las estudiantes y productos.

Tabla 5. Síntesis de la SD implementada en la propuesta actual.

SECUENCIA DIDÁCTICA		
ACTIVIDAD	SESIÓN	DESCRIPCIÓN Y PROPÓSITO
1	1	<ul style="list-style-type: none"> · Exposición a las estudiantes las generalidades del proyecto, plataformas y programas que se utilizarán (Edmodo, correo electrónico, moodle, etc.). Presentación de la SD y las actividades que la componen, invitación a las estudiantes a participar del desarrollo de la SD. Explicación de la metodología de la SD, socialización de los objetivos, propósitos, fases, etapas y normas (acuerdos) de la SD. · El propósito general de la actividad fue identificar y reconocer las fases de la SD, definir acuerdos y normas de forma conjunta y comprender el objetivo de la realización de la SD por parte de los estudiantes. - Se logró identificar y reconocer las fases de la SD, definir acuerdos y normas de forma conjunta y comprender el objetivo de la realización de la SD por parte de los estudiantes. · Productos de las estudiantes: Abrir cuenta de correo electrónico por parte de las estudiantes. · Fecha: octubre de 2016
	2	<ul style="list-style-type: none"> · Aplicación de la Encuesta por googleforms. La encuesta está compuesta por 30 preguntas que hacen referencia a las actividades y acciones que realizan las estudiantes al iniciar, durante y al final de la lectura. · El propósito de la sesión fue un primer encuentro con la plataforma y responder la encuesta prácticas de lectura. - Se logró que las estudiantes diligenciarán la encuesta sobre la percepción que tiene sobre su prácticas de lectura. · Productos de las estudiantes: Encuesta Prácticas de lectura y evaluación de la actividad (Ev_Act 1_Sesión "). · Fecha: octubre de 2016

2	3	<ul style="list-style-type: none"> · Conversatorio acerca de la importancia del agua, más allá del bajo consumo resaltando el daño que le causamos. Se trabaja con el prólogo del texto “Un Estudio Nacional del Agua para apoyar el desarrollo sostenible del país Avance en profundidad”. Lectura del texto para un acompañada de unas preguntas sobre el mismo. · El propósito fue una primera aproximación a la prácticas de lectura que tienen las estudiantes. - Se logró que las estudiantes realizarán la lectura de un texto escrito para evidenciar algunas de las acciones que normalmente realizan en estas prácticas. Además, las estudiantes reconocieron las actividades y rutinas propias en la acción de sus prácticas lectoras. Finalmente, las estudiantes se aproximaron al concepto y Complejidad del objeto de estudio, El Agua. · Productos de las estudiantes: Investigación acerca del uso de un prólogo en un texto escrito. · · Fecha: octubre de 2016
	4	<ul style="list-style-type: none"> · Respuesta por plataforma a las preguntas planteadas para el texto y encuesta con las acciones de lectura que realizaron las estudiantes en el momento de leer el texto. · El propósito de la sesión fue tener datos acerca de los hábitos y maneras de abordar la lectura de un texto por parte de las estudiantes. - Se logró que las estudiantes respondieran algunas preguntas referidas al texto escrito del prólogo. Además, de una encuesta donde identificarán sus prácticas usuales al leer. · Productos de las estudiantes: Textos subrayados prólogo y cuestionario de acciones habituales de lectura. · · Fecha: octubre de 2016
3	5	<ul style="list-style-type: none"> · Recomendaciones y sugerencias brindadas por parte del profesor, las estudiantes harán el reconocimiento de las tipologías textuales; se ejemplifica a través de información de la web recomendadas. · El propósito es el reconocimiento de las tipologías textuales. - Se logró que las estudiantes identificaran las características fundamentales, función y uso de los textos, para reconstruir una concepción propia sobre el texto. Además, que se apropiaran del concepto de texto, identificaran tipologías textuales, características y función. · Productos de las estudiantes: Herramienta conceptual. Grabación de estudiantes diferencias y semejanzas de sus saberes en relación al texto. · · Fecha: noviembre de 2016

	6	<ul style="list-style-type: none"> · Consulta por parte de las estudiantes de los enlaces acerca de los textos académicos y no académicos sugeridos por el docente, luego se hará una puesta en común para reconocer las diferencias entre estos textos. · El propósito fue reconocer y diferenciar los textos académicos y no académicos. - Se logró que las estudiantes reconocieran las diferencias entre los textos académicos y otros tipos de texto, desde la contextualización de estos en actividades académicas y sociales. También, identificaron los propósitos, contenidos, estructura y lenguaje utilizado en textos académicos y otros textos. · Productos de las estudiantes: Grabación voz. ¿Cómo reconocer o saber que un texto es académico? · · Fecha: noviembre de 2016
4	7	<ul style="list-style-type: none"> · Lectura. “La calidad del agua”, las estudiantes comentaran sus sentires. Además, se hará un análisis del texto. · El propósito fue reconocer el texto como académico e identificar entre otros el vocabulario disciplinar necesario para su comprensión. - Se logró que las estudiantes determinarán que tipo de texto es el escrito “6. La calidad del Agua”, a partir de las comprensiones logradas en relación al texto y los tipos de texto. Además, las estudiantes identificaron la tipología textual del texto en el texto. Por otro lado, relacionaron conceptos disciplinares como actividades antrópicas, volumen y capacidad. · Productos de las estudiantes: Primer análisis del texto. · · Fecha: noviembre de 2016

	8	<p>Lectura de los textos disciplinares recomendados por el docente y otros buscados por las estudiantes, para la comprensión del texto escrito base, y así realizar una nueva lectura que permita un mayor entendimiento del mismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> · El propósito fue abordar el texto con una preparación disciplinar. <p>Se logró abordar la lectura del texto académico “6. La calidad el Agua” desde las nuevas comprensiones disciplinares. En tanto, comprenderán aspecto relevante para la calidad del agua, además de diferenciar volumen y cap. Paralelamente, las estudiantes comprendieron la importancia del contexto disciplinar y su comprensión en la lectura académica.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Productos de las estudiantes: Síntesis calidad del agua. Grabación sentir luego de investigar y texto escrito calidad del agua. · Fecha: noviembre de 2016
5	9	<p>Lectura Texto 3 ENA Elementos conceptuales y modelo de evaluación de calidad del agua. lectura del texto y texto disciplinares, desde la nueva perspectiva de abordaje en la lectura académica. Siguiendo pautas propuestas por el docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> · El propósito fue que las estudiantes profundicen en la temática de la calidad del agua en aspectos conceptuales y para ello deberán recurrir a una lectura disciplinar e interdisciplinar. - Se logró abordar el texto escrito “6.1.2. Elementos conceptuales”, valorado desde una perspectiva académica. Es decir, desde las subjetividades construidas bajo el texto académico e identificando las condiciones de calidad del agua y su alteración en las relaciones de Sostenibilidad. · - Productos de las estudiantes: Ampliación mapa conceptual. Grabación voz. - video. Síntesis escrita del texto de lectura. · Fecha: noviembre de 2016.
	10	<ul style="list-style-type: none"> · Lectura de textos disciplinares recomendados para la comprensión del texto escrito base, para realizar una nueva lectura que permita un mayor entendimiento del mismo. · El propósito fue evidenciar en qué medida las estudiantes recurren a acciones en la lectura que le permita una mejor lectura académica. - Se logró que las estudiantes abordaran la lectura del texto como una trabajo cooperativo e investigativo para su comprensión. Mediante la valoración del contexto disciplinar y su comprensión en la lectura académica, y particularmente, comprendiendo aspectos relevantes para la calidad del agua. · Productos de las estudiantes: Texto escrito (unión de las dos síntesis realizadas). Grabación voz y video · Fecha: noviembre de 2016

6	11	<p>Texto 4 ENA. Elección particular de cada estudiante o grupo. Teniendo en cuenta las dos lecturas anteriores se elige una a temática para profundizar en grupo, a partir de un texto base - capítulo 6 ENA 2014- para ello, realizando actividades enmarcadas en la propuesta de prácticas de lectura presente.</p> <ul style="list-style-type: none"> · El propósito fue el involucrar investigativamente a las estudiantes, para la aplicación de sus comprensiones en lectura y disciplinares hasta el momento. - Se logró que las estudiantes eligieran un tema de profundización para ampliar sus comprensiones disciplinares e interdisciplinares en su proceso de lectura, evidenciando la apropiación y construcción la prácticas de lectura disciplinar. · Productos de las estudiantes: Herramienta conceptual donde describen las relaciones entre términos y conceptos de investigación. · Fecha: noviembre de 2016
	12	<ul style="list-style-type: none"> · Presentación del proceso de lectura que llevaron a cabo las estudiantes para la profundización y comprensión disciplinar. · El propósito giro alrededor de la motivación en tanto las estudiantes podrán profundizar y aplicar sus construcciones del tema. - Se logró que las estudiantes profundizaran términos y conceptos disciplinares como parte de su proceso de lectura al reconocer el contexto disciplinar y su comprensión en la lectura académica. · · Productos de las estudiantes: Escrito borrador del tema de profundización elegido. · · Fecha: noviembre de 2016
7	13	<p>Realizar una investigación en textos disciplinares para aportar a su tema de investigación.</p> <p>El propósito fue que las estudiantes migren sus prácticas lectoras para aportar a sus temas de investigación desde la comprensión.</p> <p>Se logró que las estudiantes consolidaran términos y conceptos disciplinares logrados en su proceso de lectura, relacionando los conceptos disciplinares investigados, en su producción textual.</p> <p>Productos de las estudiantes: Escrito borrador profundización del tema elegido. Grabación de los estudiantes de los referentes disciplinados.</p> <p>Fecha: noviembre de 2016.</p>

	14	<p>Consolidar el texto de profundización del tema escogido.</p> <p>El propósito fue que las estudiantes migren sus prácticas lectoras para aportar a sus temas de investigación desde la comprensión.</p> <p>Se logró aportar desde su contexto local a su tema de profundización, ya sea buscando literatura al respecto recolectando datos que les permita tener una visión más amplia del tema.</p> <p>Productos de las estudiantes: Escrito borrador profundización del tema elegido Grabación de los estudiantes de los referentes disciplinados.</p> <p>Fecha: noviembre de 2016</p>
8	15	<p>Recomendaciones de escritura, normas APA y plagio.</p> <p>Se logró que las estudiantes infieran del proceso de lectura realizado las características que deben tener sus textos escritos para ser académicos, así como la importancia de la escritura académica.</p> <p>Productos de las estudiantes: Redacción de un solo texto escrito a partir de las producciones individuales y grupales.</p> <p>Fecha: noviembre de 2016</p>
	16	<p>Primer borrador Texto borrador -Aportes clase.</p> <p>Presentación del texto corregido luego de las retroalimentaciones para luego elegir los mejores, estos serán publicados(Blog) retroalimentación de nosotros.</p> <p>Se logró que las estudiantes profundizaran en la escritura de los textos grupales y reconocieran la importancia de los derechos de autor y normas de escritura.</p> <p>Productos de las estudiantes: Retroalimentación del texto final a partir de las observaciones de clase y mejorará su escrito.</p> <p>Fecha: noviembre de 2016</p>

Por otro lado, en términos investigativos, respecto a los instrumentos de recolección de datos en el desarrollo de la investigación, retomamos a Hernández-Sampieri, et al. (2014),

quién nos dice que “los instrumentos no son estandarizados, sino que se trabaja con múltiples fuentes de datos, que pueden ser entrevistas, observaciones directas, documentos, material audiovisual, etc.” (p.397). entonces, fue necesario hacer una revisión teórica sobre los diferentes tipos de instrumentos utilizados en el desarrollo de investigaciones enmarcadas en un enfoque cualitativo.

Desde esta perspectiva, el grupo investigador hizo un exhaustivo pero detallado análisis de cada uno de los posibles instrumentos de recolección de información que podrían ser útiles en la presente propuesta de investigación, obteniendo como resultado la selección y sustento teórico de los siguientes instrumentos:

En primer lugar, se optó por la observación en investigación cualitativa, que Hernández-Sampieri et al (2014) la definen como un proceso en el que debemos “adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones. (p.398). Este instrumento permite, en la presente investigación, analizar situaciones particulares que presentan las estudiantes al enfrentarse a la lectura de textos académicos con contenido disciplinar en relación a su comprensión. Esto, facilita al grupo investigador registrar comportamientos y experiencias de las estudiantes al abordar la lectura de textos académicos. Por ende, en el transcurso de la investigación “el investigador describe los elementos concretos de la situación y refiere textualmente las afirmaciones de los sujetos observados” (Monje, 2011, p.154).

Además, se implementa el proceso de observación en el aula, donde según Gutiérrez (2008), se delimita, el qué observar, para qué y de qué manera; esto nos lleva a contextualizar

la particularidad del objeto a observar y definir el campo de interacción e influencia del observador, porque, la observación que realiza un profesor en el aula es directa y participante, ya que está en contacto personal con el hecho observado; es decir, el docente- investigador recoge una información de campo, desde el interior de la clase; o puede observar individual e introspectivamente, a un docente en sus prácticas o formando un equipo de trabajo.

Como segundo instrumento a utilizar, se escogió la encuesta, debido a que esta es una técnica de investigación que consiste en una interrogación verbal o escrita que se les realiza a las personas, con el fin de obtener determinada información necesaria para una investigación. Cuando la encuesta es verbal, se suele hacer uso del método de la entrevista; y cuando la encuesta es escrita se suele hacer uso del instrumento del cuestionario, el cual consiste en un documento con un listado de preguntas, las cuales se les hacen a las personas a encuestar (Martínez, 2007, p.58).

En este caso, las técnicas de encuesta son dos: la entrevista y el cuestionario, que operan a través de la formulación de preguntas por parte del investigador y de la emisión de respuestas por parte de las personas que participan en la investigación. Habitualmente, la información que se trata de obtener con estas técnicas tiene que ver con aspectos profesionales, personales o sociales de las personas que forman parte de la investigación, que se concreta en dos tipos fundamentales de datos: los primeros, relacionados con características socio demográficas como la edad, niveles académicos o profesionales, sexo, etc. Y, en segundo lugar, las opiniones, actitudes, intereses, motivaciones, intenciones, deseos o conductas, personales de los sujetos que responden, que es la información que realmente

necesita el investigador (Visauta, 1989: 259, citado en Hernández, M., Cantin, S., López, N., & Rodríguez, M., 2014, p.4).

Así mismo, se recurre a las encuestas por Internet, las cuales consisten en ubicar un cuestionario en una página web o en enviarlo a los correos electrónicos de un grupo predefinido. En este caso el entrevistado completa el cuestionario directamente y no existirá comunicación directa entre el encuestado y el encuestador. El número de preguntas que se formulan debe ser breve, y las preguntas cerradas y sencillas de responder (Hernández, et al, p.16). Dentro de sus ventajas, tenemos: La falta de intermediario entre el cuestionario y el entrevistado, ya que hace que los sondeos sean más objetivos, porque, evita que el entrevistador condicione al entrevistado; la rapidez en la recogida y análisis de datos; así, como la amplia cobertura y la flexibilidad de tiempo para el entrevistado que ofrece mayor calidad a la información, además, favorece el anonimato.

Con relación a lo anterior, donde se expone las características de este instrumento, se ha decidido su implementación con el fin de reconocer diferentes aspectos o intereses que tienen las estudiantes sobre la lectura de los textos disciplinares, así con la aplicación de la encuesta, se recogieron datos con relación a las prácticas y estrategias de lectura que tiene las estudiantes al abordar un texto disciplinar, así mismo, se indaga por comportamientos de lectura (al iniciar, durante y al final de la lectura) y escritura disciplinar.

La entrevista cualitativa, fué el tercer instrumento seleccionado, que Hernández-Sampieri et al. (2014) definen como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (p.403).

Del mismo modo, Pino (s.f) con relación a la función de la entrevista en procesos investigativos, menciona que “es también un medio importante y efectivo para contrastar información y posibilita la puesta en marcha de indicadores de mejora” (p.37). Así, la entrevista en la investigación actual, ayuda a obtener mayor información sobre los conceptos y aseveraciones que tienen las estudiantes con relación a la lectura de textos disciplinares, permitiendo contrastar datos obtenidos por la implementación de otros instrumentos de recolección de información.

Sumado a lo anterior, para lograr mayor profundidad en la indagación de las experiencias de los estudiantes con la lectura de textos disciplinares, se implementó la técnica del grupo focal bajo la modalidad de una entrevista grupal semi estructurada, porque es una técnica de recolección de datos, que gira alrededor de una temática propuesta por el investigador y permite profundizar en ésta (Escobar y Bonilla, 2009). Además, consideramos esta técnica pertinente, a diferencia de una entrevista grupal, porque se centra en la interacción dentro del grupo y los datos que se producen se basan en dicha interacción. Lo anteriormente propuesto, se relaciona con lo afirmado por Gordo y Serrano (2008), ya que mediante la espontaneidad del grupo se pretende dar oportunidad a que emerja una conversación grupal, que puede ser analizada. Ahora bien, el uso de una entrevista grupal semi estructurada como complemento a la entrevista se debe a que “las entrevistas semi estructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández-Sampieri, 2014, p.403).

Por último, se recurre al uso de la grabación en video, porque se considera, que es especialmente adecuada para la fase inicial de observación y permite mayor facilidad para identificar problemas y aspectos en progresión. Con respecto a lo anterior, Penn-Edwards (2004, citado en Orellana y Sánchez, 2006) menciona que “el uso del video en la actividad investigadora, permite capturar/obtener la información espontánea y transitoria que se presenta en la situación de estudio” (p. 212). Así mismo, este instrumento de recolección de datos presenta varias ventajas, algunas de ellas según Quintana (2008) radican en que:

A diferencia de otros instrumentos, no recoge recuerdos e interpretaciones extraídas de anotaciones, sino acontecimientos en sí mismos. Por otro lado, al ser una técnica que permite el movimiento, consciente elegir a los protagonistas de la grabación y registra detalles del aula y de los participantes no observables por otros medios (Quintana, 2008, p.614).

Particularmente, las grabaciones en video permiten al investigador acercarse a los acontecimientos y situaciones que se presentan en la vida real, tal como ocurren de forma natural, además se puede analizar en varias ocasiones la misma situación, facilitando al investigador enfocarse en aspectos relevantes de mayor interés e importancia en el momento del análisis de la situación. Por ende, se retoma los planteamientos de Quintana (2008), quien hace alusión a las múltiples ventajas del uso del vídeo en muchos casos, tanto en procesos de formación de profesores, proyectos de observación y autoobservación, contribuyendo de forma puntual en la toma de conciencia sobre el propio trabajo en el aula.

Fase III. Reflexión y descripción.

En relación con lo descrito en el diseño metodológico, en esta fase se aborda la descripción y

reflexión de la SD. Para ello, se tuvo en cuenta los referentes teóricos y metodológicos descritos anteriormente, sumados a las comprensiones logradas por el grupo investigador, para lograr así la reflexión y descripción a partir de los datos. En este proceso, se reconstruyen las decisiones y acciones realizadas para la implementación y desarrollo de la SD, corroborándolas y reinterpretándolas, por lo cual, fue necesario en la SD hacer ajustes antes y durante las sesiones, por resultados no previstos. Por último, se encuentra una descripción más detallada de la SD en el Anexo 1 del presente escrito.

Fase 4. Triangulación.

En esta fase se sustenta teóricamente la construcción de las categorías de análisis y su construcción en la práctica.

En el proceso de análisis de datos cualitativos se tienen en cuenta las siguientes consideraciones como: la recolección y análisis de datos se realizan en paralelo, los datos son variados y no estructurados, se deben organizar de tal manera que los investigadores le den una estructura; y por último, los datos provienen de la observación de los investigadores, y de las actividades enmarcadas en la aplicación de la SD, tales como, las narraciones de las estudiantes logradas en grabaciones, textos escritos, videos, participación en la plataforma, y las narraciones del investigador como diario de observación.

Por ende, es necesario dar sentido a los datos y enmarcarlos de forma estructurada, donde se evidencie la secuencialidad y relaciones entre los mismos; así, retomamos los propósitos centrales del análisis cualitativo que se centra en:

1) explorar los datos, 2) imponerles una estructura (organizándose en unidades y categorías), 3) describir las experiencias de los participantes según su óptica, lenguaje y expresiones; 4) descubrir los conceptos, categorías, temas y patrones presentes en los datos, así como sus vínculos, a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema; 5) comprender en profundidad el contexto que rodea a los datos, 6) reconstruir hechos e historias, 7) vincular los resultados con el conocimiento disponible y 8) generar una teoría fundamentada en los datos (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2014, p. 418).

En este orden, se recurre a la codificación de datos cualitativos, donde en este proceso Hernández-Sampieri et al. (2014) afirman: “el investigador considera segmentos de contenido, los analiza y compara. Si son distintos en términos de significado y concepto, de cada uno induce una categoría; si son similares, induce una categoría común” (p. 426). Al agrupar los datos en categorías, continuamos con Hernández-Sampieri et.al. (2014), se toman como: “conceptualizaciones analíticas desarrolladas por el investigador para organizar los resultados o descubrimientos relacionados con un fenómeno o experiencia humana que está bajo investigación” (p.426), así, facilita al investigador su análisis y organización; del mismo modo, se etiquetan dichas categorías a través de códigos.

Categorías de análisis

La presente investigación en el análisis e interpretación de los datos retoma postulados referentes a la teoría fundamentada. Charmaz (citada en Denzin y Lincoln, 2013) la define como el proceso que “consiste en la recolección y análisis simultáneos de datos que, a lo largo del proceso de investigación, se moldean y focalizan recíprocamente” (p.271). En contraste, Strauss y Corbin (2002) mencionan que la teoría fundamentada refiere a “una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un

proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí” (p. 21). Teniendo en cuenta estos postulados, el grupo investigador soporta sus acciones de análisis y confrontación de datos a partir de la codificación y categorización de los datos recolectados, donde “la codificación le brinda al investigador un andamiaje analítico sobre el cual construir” (Charmaz, 2013, p. 293).

En el proceso de construcción de categorías y códigos que emergieron de los datos, se tuvo en cuenta las siguientes características de la teoría fundamentada:

1. Capacidad de mirar de manera retrospectiva y analizar las situaciones críticamente.
2. Capacidad de reconocer la tendencia a los sesgos.
3. Capacidad de pensar de manera abstracta.
4. Capacidad de ser flexibles y abiertos a la crítica constructiva.
5. Sensibilidad a las palabras y acciones de los que responden a las preguntas.
6. Sentido de absorción y devoción al proceso del trabajo (Strauss y Corbin, 2002, p.16).

Así, las características anteriores permitieron sustentar las actividades desarrolladas por el grupo de investigación en relación a las acciones realizadas con los datos: (a) cuestionar los datos (b) contrastar los datos; (c) establecer igualdad o diferencia entre los datos; (d) moverse libremente entre las diferentes categorías extraídas de los datos; (e) y, extraer nuevos datos a partir de los ya existentes.

Lo expuesto anteriormente, está respaldado en que “la teoría fundamentada es un método comparativo con el cual el investigador compara datos con datos, datos con categorías y categorías con categorías” (Charmaz, 2013, p.293).

	S 9 act 9	Nosotras, consideramos que en realidad, los textos abarcan una gran variedad de áreas, que están tanto explícitamente, como implícitamente;	2_C_b	Reconoce e infiere el uso de conceptos de diferentes disciplinas en un texto.
	S 17 act 17	Después de realizar el proyecto y de realizar distintas lecturas y consultas, nos concientizamos...	2_A_c	Expresa relaciones del texto con el proceso de comprensión, al dar cuenta de lo entendido:
	S 18 act 18	Fue una experiencia demasiado espléndida, ya que por medio de este proyecto adquirimos conocimientos que eran desconocidos para nosotras y aprendimos a expresar nuestras ideas mediante escritos y esquemas;	2_D_b	Infiere búsqueda y reconocimiento de otros textos para la comprensión y aplicación del proceso de lectura de un texto.
C5	S 5 act 2	lo que se me dificultó, fue hacer la "herramienta de comprensión" para todo el contenido,	2_A_c	Expresa relaciones del texto con el proceso de comprensión, al dar cuenta de lo entendido:
C8	S 18 act 18	Los textos permiten establecer los vacíos que se tienen respecto a un tema específico	2_A_c	Al dar cuenta de lo entendido, expresa relaciones del texto con el proceso de comprensión.
C10	S 15 act 15	yo no hago como lectura y un resumen de lo que entendí, sino que copio al pie de la letra o algunas veces solo le cambio algunas palabras	2_B_b	Indica estrategias pertinentes a la comprensión, del texto, durante su lectura.
	S 6 act 3	se asemeja a los ámbitos que común vemos en el colegio como historia o lenguaje y es fácil reconocer unos por su vocabulario científico o sea los de ciencias o matemáticas, ya sea por sus símbolos o diferentes expresiones.	2_C_b	Indica el reconocimiento y uso de conceptos de diferentes disciplinas y relaciona escuela secundaria y texto académico.

Imagen 2. Ejemplo de matriz diligenciada a partir de los audios de las estudiantes. Categoría Acciones de lectura.

En general, se plantearon varias categorías y de cada una de ellas se analizaron los datos obtenidos de la SD, luego se separaron en carpeta por estudiante y transcribieron los audios y videos; a partir de ello, se realizó la lectura minuciosa de cada uno y se seleccionaron las expresiones o comentarios, que a juicio estaban relacionados con los subcódigos planteados en la rejilla de cada una de las categorías, analizando uno a uno el subcódigo de posible pertenencia; posterior a ello, se estableció una hipótesis de relación o planteamiento, así como posibles interrelaciones entre diferentes aspectos o aseveraciones de las estudiantes (tal como se puede apreciar en la columna de categoría en la imagen 1). Al finalizar, se plantearon hipótesis deductivas de acuerdo a los datos, donde se relacionaron con las categorías y códigos propuestos, así como con los referentes del marco conceptual, base de esta investigación.

Capítulo IV: Análisis e interpretación de los datos

Este apartado, presenta las acciones y procesos que se realizaron en esta investigación, sus resultados y la relación con la consecución de los objetivos planteados y el tema abordado desde la pregunta de investigación.

A continuación, se da a conocer el proceso de análisis e interpretación de los datos abordados desde la codificación, categorización y triangulación de la información tomada de los diferentes instrumentos de recolección de información y la aplicación de las diferentes actividades planteadas en la SD. Así mismo, el análisis de la información describe procesos de relación e interrelación que se presentaron entre el maestro, las estudiantes y el contenido de cada una de las lecturas abordadas en el proceso de implementación de la SD, y que sirvieron como objeto de estudio y de enseñanza de aprendizajes académicos disciplinares; como también, las relaciones interdisciplinarias e intertextuales que surgieron de las mismas.

A partir del análisis de los datos obtenidos en la implementación de la SD, a saber: grabaciones de clase, audios de las estudiantes, encuestas a las estudiantes y la observación participante de los investigadores; se plantearon las siguientes categorías: (1) concepciones y percepciones de lectura; (2) relaciones de comprensión textual; (3) comportamiento lector; y (4) posicionamiento.

Categoría 1. Concepciones y percepciones de lectura.

A partir, de la primera categoría del ejercicio de análisis de datos - ***Concepciones y percepciones de lectura*** - se establecieron los códigos y subcódigos que ayudaron a enfocar y explicitar las apreciaciones de las estudiantes. A continuación, se presenta el esquema general

de la categoría en mención:

Tabla 6. *Categoría Concepciones y Percepciones. Códigos y subcódigos. Elaboración del equipo de investigación*

CÓDIGOS	SUBCODIGO	DESCRIPCIÓN
(A) Producción textual escrita	(a) Concepción de texto escrito	Consideración de los aspectos necesarios que debe contener una producción para ser considerada un escrito.
	(b) Concepción de Texto Académico	Consideración de los aspectos necesarios que debe contener una producción para ser considerada un texto académico.
	(c) Lugar de la lectura	Consideraciones acerca de qué es y para qué sirve la lectura. -una herramienta, un medio, una posibilidad de expresión, un mecanismo de memoria, etc-
	(d) Lugar de la escritura	Consideraciones acerca de qué es y para qué sirve la escritura. - General / Personal .
(B) Relaciones durante la práctica lectora	(a) Antes	Concepciones a realizar antes de iniciar la lectura de un texto escrito.
	(b) Durante	Relaciones de la lectura de un texto escrito con otros textos
	(c) Despues	Conexiones disciplinares posteriores a la lectura del texto.

El análisis de datos en la categoría, se aborda con los códigos y subcódigos, que muestran la relación de las diferentes sesiones y actividades propuestas en la SD, se refieren, según Rincón (2007) a “un ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado hacia la realización de una tarea, para lo cual se diseñan ciertas actividades articuladas en un determinado período, con el propósito de lograr unos objetivos concretos” (p.7); En esta categoría, las sesiones son:

Sesiones de la SD que aportaron a la construcción de la categoría Concepciones y percepciones y sus diferentes códigos:

En la realización de este análisis se tienen en cuenta las sesiones y actividades correspondientes a las preguntas, que permitieron observar de manera directa, las percepciones de las estudiantes sobre: texto, tipología textual, texto académico y sus características y relaciones durante las prácticas lectoras (PL); por ejemplo:

¿Qué diferencias y semejanzas encuentra, entre lo que sabía del texto y sus tipos, con la búsqueda y la presentación sobre tipología textual (Sesión 5)

¿Cómo reconocer o saber que un texto es académico? (Sesión 6).

¿Qué sintieron al leer el texto "La calidad del agua" por primera vez? (Sesión 7).

¿Qué saberes son necesarios para entender el segundo documento: "Elementos conceptuales"? (Sesión 9).

¿Cómo fue su experiencia de lectura y escritura? (Sesión 18).

Tabla 7. *Sesiones de la SD que aportaron a la construcción de la categoría.*

Número de sesión	Actividad	Propósito	Código - Subcódigo
Sesión 5	Textos y tipos de textos	Reconocimiento de las tipologías textuales	A_a y A_b B_b y B_c
Sesión 6	Textos académicos y no académicos	Reconocer y diferenciar los textos académicos y no académicos.	A_a, A_b A_c y A_d
Sesión 7	Lectura texto 2 ENA	Reconocer el texto como académico e identificar entre otros el vocabulario disciplinar necesario para su comprensión.	B_a
		Profundizar en la	

Sesión 9	Lectura texto 3 ENA	temática de la calidad del agua recurriendo a una lectura disciplinar e intertextual.	B_c
Sesión 18	Conversatorio	Aprendizaje disciplinar: Valoración de aprendizajes disciplinares	A_b, A_c, A_d B_c

Las sesiones mencionadas anteriormente establecen criterios que aportaron a la construcción de la categoría *Concepciones y percepciones*” y sus diferentes códigos.

Resultados encontrados a partir de las actividades implementadas en la SD en relación con la categoría planteada:

Ante las actividades concebidas para la presentación y consideración de los aspectos necesarios que debe contener una producción para ser considerada un texto, sus características y tipología; se encontró que la mayoría de estudiantes reconoció la temática como presentada en clases, probablemente de español o lenguaje, en años anteriores y con una conceptualización básica:

“Consideramos que los conocimientos que teníamos sobre el texto eran muy básicos, ya que no contaban con información completa acerca de los rasgos lingüísticos y otros aspectos” (C18 y C22 en sesión 5, actividad 2, transcripción de audio).

De igual forma, las estudiantes en un trabajo colaborativo exponen:

“La verdad, todas las integrantes del grupo, teníamos un concepto muy superficial acerca del texto, a pesar, de ser un elemento que utilizamos diariamente, ya sea oral o escrito, simplemente nos centramos en leer sin analizar y profundizar sobre el tema” (C10, Sesión 5, actividad 2, transcripción de audio).

En donde, se señala la presencia de unas bases insuficientes para el trabajo disciplinar

y académico a realizar. En este sentido, recordamos las palabras de Carlino, (2003c) citadas anteriormente, donde le solicita a los docentes hacer conciencia sobre las características de los textos y de la nueva cultura a la que aspiran los estudiantes, y que también hagan explícito estos dos saberes tácitos frente a sus alumnos” (p.17).

En el abordaje de un texto académico, las estudiantes comprendieron que los textos provienen de diferentes ámbitos académicos debido a su complejidad y estructura. La siguiente cita, expresa la capacidad de inferir las posibles representaciones de texto académico:

“Un ejemplo claro de un texto académico es una charla o conversatorio donde se traten temas educativos para los receptores”. (estudiante C3 S6 act 3).

Esto, les permitió identificar la procedencia temática de los textos, para establecer criterios desde los cuales podían ser abordados.

“nos enfrentamos a una lectura de conocimientos ya adquiridos anteriormente.” en donde la estudiante C3, en la sesión 5 actividad 2,

Vemos, que se relaciona la existencia de textos que generan conocimientos académicos y otros que no, haciendo referencia a la temática de tipología textual trabajada en la SD y a su capacidad de clasificar y contextualizar los textos

“...dándonos la oportunidad de tener una mayor capacidad a la hora de interpretar y contextualizar un texto” (C3 S5 act 2).

Esta cita, expresa capacidad para clasificar los textos, estableciendo relaciones con nuevas comprensiones sobre estos y sus características.

Además, las estudiantes al abordar inicialmente con dificultad el texto académico, reconocieron la importancia de realizar análisis de estructura y de contenido del texto para establecer posibles relaciones entre los conceptos disciplinares, reconocidos como vocabulario técnico y el aporte de otros textos que les ayudarán a clarificar y entender la tesis expuesta en el texto. Ejemplo de esto, es la percepción:

“Después de leer los demás artículos y consultar los términos desconocidos, pude entender de mejor forma el texto. Se redujo totalmente la dificultad para entender el texto y fue más fácil explicarlo y analizarlos más a fondo” (Estudiante C3 en Sesión 8, actividad 8).

Así mismo, las estudiantes interiorizan como idea, el que deben abordar los textos con contenidos disciplinares a partir de la indagación y consulta en diferentes fuentes sobre terminología y vocabulario propio de la disciplina de la que trata el texto. A partir de lo anterior, Camilloni afirma que “Las disciplinas académicas, las profesiones y los oficios son culturas. Los estudiantes no pueden aprender los conceptos sin aprender las culturas” (2007, p.29).

Las estudiantes al realizar la lectura del texto sobre el ENA 2014, presentaron una modificación de sus estrategias básicas de abordaje de la lectura, ya que al principio solo realizaban lectura global del texto sin ningún proceso de análisis, ni indagación. Y luego, de la implementación de las actividades de la SD, las estudiantes adquirieron un proceso nuevo de análisis de lectura disciplinar-se puede afirmar, que transformaron sus prácticas lectoras-basado en los cambios de estrategias de lectura como: relectura del texto, resaltado y consulta del significado de palabras claves, identificación de la estructura global del texto, elaboración de mapas conceptuales para desglosar la información, relacionar el contenido del texto con

otros textos; Situación que se puede apreciar cuando la estudiante C3 en la Sesión 5, actividad 2, interpreta la existencia de relaciones intertextuales, al afirmar:

“al terminar de leer este texto, nos damos cuenta, que debemos ir más allá, para comprender los conceptos expuestos aquí” y posteriormente complementa “...ya que lo que trae el comprender un texto va más allá del sólo leerlo.”

A decir de Zayas (2012), “el ir más allá de” implica desarrollar la lectura como una práctica discursiva en la búsqueda de comprender el contexto donde surge esta”. En este orden, le compete a la escuela “ir más allá” de la idea que los estudiantes tengan una competencia lectora, debe posibilitar que la lectura les permita a los estudiantes apropiarse de una cultura académica, interactuar en esta e ir modificándose como sujeto a partir de sus acciones (p. 19).

En el análisis, del lugar de la lectura, encontramos que la mayoría de las estudiantes expresan la existencia de una práctica asociada con la comprensión de lectura. El proceso de comprensión paso, desde el identificar la lectura como herramienta para una tarea y su sustentación:

“Se redujo totalmente, la dificultad para entender el texto y fue más fácil explicarlo y analizarlos más a fondo para posteriormente realizar la exposición y sustentación” (C3,9,13. en S8 act 6),

pasando por la asociación con los procesos de relación de la lectura como medio de expresión:

“nosotras aprendimos a expresar nuestras ideas mediante escritos y esquemas” (C3,9,13 en S18 act 18)

Y llevándola hasta relacionar la lectura como una práctica de aprendizaje y comprensión:

“la lectura debe ser un poco más objetiva y detallada para poder comprender las palabras técnicas que se manejan y las diferentes características que llevan” (C3,9,13 en S9 act 9) , o expresado de otra forma: “los textos permiten establecer los vacíos que se tienen respecto a un tema específico” (C8 S18 act 18)

Que expresado de otra forma:

“los textos permiten establecer los vacíos que se tienen respecto a un tema específico” (C8 S18 act 18)

En este sentido, retomamos a Zayas (2012) quien afirma, sobre la lectura, que “incluye destrezas muy complejas, necesarias para interactuar en todos los ámbitos de la vida social. Ser lector competente es mucho más que reconocer palabras y acceder al significado literal de los enunciados” (p.19).

Los anteriores conceptos, se desarrollaron durante las prácticas lectoras, en momentos espacio temporales categorizados en un “Antes”, que establece concepciones previas a realizar al iniciar la lectura de un texto escrito:

“fue en un principio confusión y se me hizo tedioso el texto, quizás porque en el momento no estaba predispuesta y concentrada para leerlo. Esto hizo que no pudiese entenderlo de la mejor forma y que perdiera el interés en él” (C16, sesión 7, actividad 4).

Por ello, Ferreiro (1991) hace notar que: “toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura, depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura” (p. 18).

En un “Durante”, que establece las posibles relaciones de la lectura de un texto escrito con otros textos: Así, el proceso de comprensión lectora es uno de los de mayor complejidad; En donde, según Fresneda (2016), “el lector participa de manera activa poniendo en juego

una serie de estrategias y conocimientos que le permiten interactuar con los significados del texto” (p.53).

“Al leer nuevamente el texto, contando con material de apoyo, se me facilitó conocer la idea central del texto” (C 22 S8 act 6)

Esta idea, aparece reforzada en investigaciones en donde los estudiantes afirman que al realizar lectura desde la disciplina deben “utilizar nuevos mecanismos para comprender estas lecturas, ahora tiene que releer, subrayar, resumir y tratar de escribir lo que han entendido de este complejo artículo o libro” (Córdoba, 2009, p.45).

Y en un “Después,” que permite ver las posibles conexiones disciplinares posteriores a la lectura del texto; lectura, comprendida como la práctica integradora que permite entender y aumentar las relaciones entre disciplinas ya existentes con otras que emergen en el proceso, basándose, en la evidente relación dialéctica entre disciplinariedad e interdisciplinariedad que propone Álvarez, (2001) cuando enfatiza que “ ... no puede hablarse de interdisciplinariedad sin saberes disciplinares, ni de disciplinariedad sin desentrañar la compleja madeja de relaciones que se dan en la realidad” (p.3). Tal como lo muestra la estudiante C22 cuando plantea:

“Para entender el texto de “elementos conceptuales”, es necesario traer conocimientos acerca de: agua, biología, química, matemáticas y estadística, recurso hídrico, cuerpos de agua, cargas contaminantes, entre otras más”. ” (C8 S9 act 9)

Categoría 2. Relaciones de comprensión textual.

Para el análisis de los datos en la categoría se establecieron los siguientes códigos y subcódigos:

Tabla 8. *Categoría Relaciones de comprensión textual: Códigos y subcódigos.*

CÓDIGOS	SUBCODIGO	DESCRIPCIÓN	ESCALA DE ESTIMACIÓN		
			TOTAL	PARCIAL	NULA
(A) TIPOLOGIA TEXTUAL	(a) TRATAMIENTO DISCIPLINAR	En un texto académico se distingue en su contenido el uso de conceptos disciplinares e interdisciplinares.	El texto esta compuesto por variados conceptos propios de la disciplina que facilita la comprensión del mismo.	El texto menciona algunos conceptos disciplinares, hace falta profundización sobre la tematica vista.	El texto no contiene conceptos disciplinares.
	(b) REFERENTES	En el uso adecuado de fuentes se reconoce el contenido de otro texto, donde se relaciona y	En el desarrollo del texto se aprecia el uso de fuentes de informacion que apoyan lo planteado.	Poco se aprecia el uso de alguna fuente de informacion que apoya lo planteado en el texto	En el texto no se aprecia el uso de alguna fuente de informacion que apoye lo que se dice o afirma.
	(c) TIPO DE TEXTO	La estructura e intención de un escrito responde a un tipo de texto: expositivo,descriptivo o argumentativo	Se reconoce en el texto el tipo de estructura que lo fundamenta, así como las ideas que sustentan el desarrollo de la idea central.	En el texto no es claro su estructura, presenta dificultad al definir claramente los apartados del escrito.	El texto no cumple con ninguna estructura textual. Es decir, no cumple con desarrollo conceptual ni delimitación de argumentos.
	(d) ORGANIZACIÓN	En un texto académico se distingue un hilo conductor desde el inicio hasta el final como parte de su estructura	Usa una variedad de oraciones completas y párrafos desarrollados con ideas creativas, claras y bien sustentadas. Tiene una secuencia lógica de las ideas.	La organización del texto presenta falencias en relación al sustento de ideas, desarrollo de las mismas y estructura del escrito en general.	El texto no presenta secuencialidad ni cohesión entre el desarrollo de ideas.

(B) ESTRUCTURA TEXTUAL	(a) COHERENCIA(COHESIÓN)	Un texto es coherente cuando la relación lógica entre sus párrafos aporta al cumplimiento de un propósito determinado	El texto es coherente porque tiene un propósito que se puede identificar y cada uno de los párrafos aporta a este de manera distinta.	El texto no es totalmente coherente porque alguno de sus párrafos aborda un tema distinto o está desarticulado de los otros.	El texto no tiene coherencia.
	(b) ESTRUCTURA	Un texto escrito académico posee una estructura donde se identifica con claridad inicio, desarrollo y final.	El texto tiene una estructura definida, la cual se identifica de forma fácil y entendible.	La estructura del texto presenta algunas inconsistencias relacionadas con el desarrollo ideas y postulados.	El texto no presenta estructura definida
	(c) CONECTORES LÓGICOS	Los conectores lógicos permiten establecer relaciones entre ideas. Su uso variado y pertinente contribuye a la cohesión y coherencia del texto	Existe variedad en el uso de conectores	Tiende a utilizar muy pocos conectores, afectando la cohesión y coherencia del texto	Falta utilizar conectores lógicos
	(d) CLARIDAD Y COHERENCIA	Un texto es coherente cuando la relación lógica entre sus párrafos aporta al cumplimiento de un propósito determinado	Es claro y coherente pues se nota fácilmente el sentido del Texto	Falta coherencia debido a que algunos de los párrafos no están relacionados de forma clara	El texto no tiene coherencia, carece de relación entre ideas y secuencia en las premisas secundarias que refuerzan la tesis principal.
	(e) NORMAS INTERNACIONALES	En un texto académico se identifica en su estilo el uso de normas internacionales .	Se observa en el texto el uso de normas internacionales	Solo en partes del texto se aprecia el uso de normas internacionales	No se aprecia en el texto el empleo de normas internacionales

(D) COMPRENSIÓN EN LA SITUACIÓN DISCURSIVA	(a) CONTENIDO Y TEMÁTICA	Un texto escrito desarrolla en su contenido una temática principal, por medio de ideas principales y secundarias debidamente organizadas.	El tema fue cubierto ampliamente; la idea principal y las ideas secundarias fueron desarrolladas organizadamente a través del plan textual.	Algunas ideas principales requieren de mayor desarrollo conceptual.	El tema del texto es confuso, no se comprenden las ideas principales que desarrollan el contenido del texto.
	(b) ADECUACIÓN A LA SITUACIÓN COMUNICATIVA	El texto se ajusta a la situación comunicativa planteada, en donde, se desarrolla el tema propuesto según el propósito: informar, describir o argumentar ajustando registro y tono.	Se reconoce propósito el registro y tono.	Se reconoce propósito, pero no corresponde al registro y tono adecuados al temáticas y situación comunicativa.	No se reconoce el propósito del texto.
	(c) ANÁLISIS/SÍNTESIS	El texto escrito académico debe mostrar las temáticas e ideas de manera clara y concisa, evitando extenderse innecesariamente.	Tiene bloques temáticos o de ideas pertinentemente relacionadas y jerarquizadas.	Tiene bloques temáticos, pero las ideas no están pertinentemente relacionadas y jerarquizadas.	No tiene bloques temáticos o de ideas pertinentemente relacionadas y jerarquizadas.
	(d) ORACIONES	Las oraciones son estructuras gramaticales compuestas por un sujeto y un predicado (verbo y complemento).	La estructura de la oraciones es adecuada (sujeto, verbo, complemento).	Algunas de las oraciones tienen estructura adecuada. En otras la puntuación que afecta el sentido estas.	Las no tiene estructura interna adecuada, además la puntuación no es adecuada. esto hace perder el sentido de la oración.
	(e) PÁRRAFOS	Un párrafo es un conjunto de oraciones articuladas entre sí temáticamente.	En cada uno de los párrafos se desarrolla una sola idea claramente	En la mayoría de los párrafos se desarrolla una idea clara.	Se encuentran párrafos son confusos y les falta sentido
	(f) EXPRESIÓN DE UNA comprensión PERSONAL	En un texto académico se identifica una postura intencional de la temática que contiene.	Muestra de forma clara la posición personal frente al tema que se trata en el texto	existe una posición personal en el texto pero no se presenta de forma clara	No se observa en el texto una posición clara frente al tema

Esta tabla presenta los códigos y subcódigos de la categoría de relaciones de comprensión textual, así como su respectiva descripción.

Actividades relacionadas con la categoría *Relaciones de comprensión textual*.

7. Construcción de un párrafo (10 a 15 líneas) que sintetice el texto la calidad del agua (Sesión 8).

10. Borrador 1 que sintetice o resuma el documento 2." Elementos conceptuales" (Sesión 10).

12. Escrito borrador de su tema escogido basado en el ENA_2014-incluidos gráficos y tablas (Sesión 13).

17. Primer borrador del trabajo final, con las siguientes partes (Sesión 17):

1. Introducción,
2. Calidad del agua,
3. Elementos conceptuales,
4. Tema escogido,

5. Propuesta de aplicación. (Qué van a aplicar, cómo lo van a aplicar y para qué),
6. Conclusiones y reflexión,
7. Referencias bibliográficas. Para cada parte de este escrito - aunque en principio son resúmenes o síntesis del ENA (2014) los textos, pueden ser enriquecidos con sus búsquedas adicionales, sin perder las ideas principales de cada parte. Para ello, se podían hacer las citas necesarias - textuales o parafraseo - según APA.
19. Texto final (Sesión 18).

Esta categoría, permite ver que los textos escritos circulan con una función en donde, los textos disciplinares tienen objetivos del mismo orden, con el fin de socializar los contenidos académicos, que según Venegas, (2008) están “caracterizados por tener un sentido y una lógica en su uso, propios de su tipología, ámbito y propiedades” (Citado por Cassany, Luna y Sanz, 2003).

Se hace necesario aclarar que para la revisión de la categoría *Relaciones de comprensión textual*, se empleó una escala de estimación con tres niveles: **nulo, parcial y total**, en donde, estos niveles guardan una relación de dependencia inversa, implicando, que mientras disminuye el nivel nulo, aumentarán los niveles parcial y total, De otro modo, mientras disminuyen los niveles parcial y nulo, aumentará el nivel total.

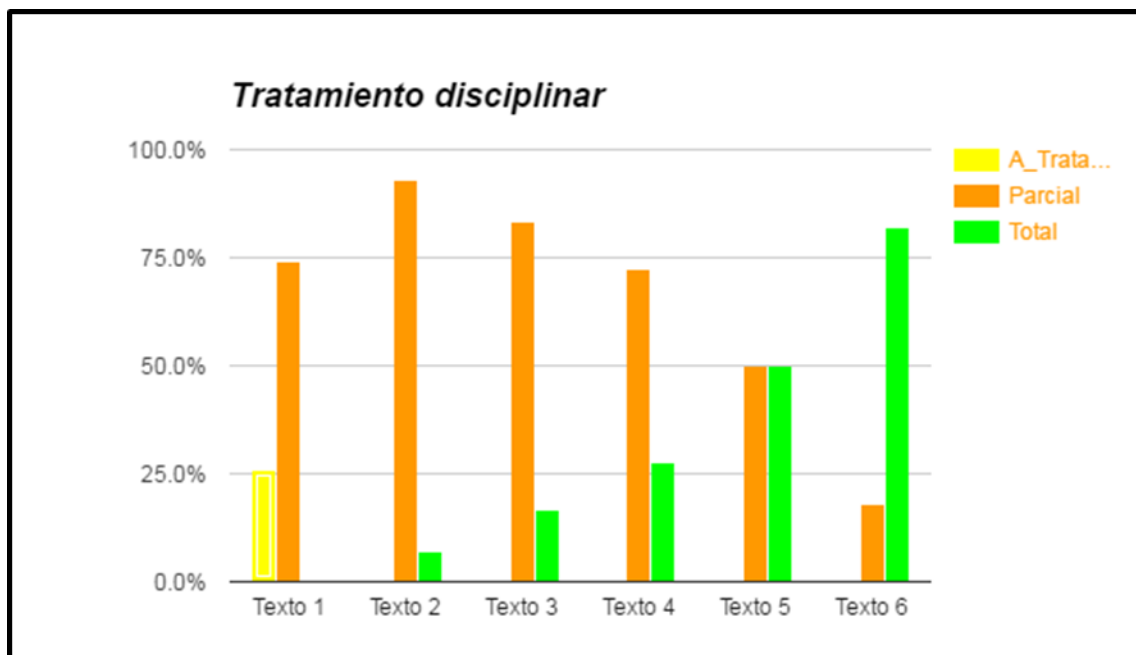
Código Tipología textual:

En su análisis se tienen en cuenta el estudio de los siguientes subcódigos:

Subcódigo **Tratamiento disciplinar**: En donde, se buscó analizar la comprensión de un texto académico y el manejo de la temática en su contenido, además, del uso de conceptos

disciplinares e interdisciplinares aplicados a la redacción de los trabajos escritos de los estudiantes.

Tabla 9. *Código Tipología textual. Subcódigo de Tratamiento disciplinar.*



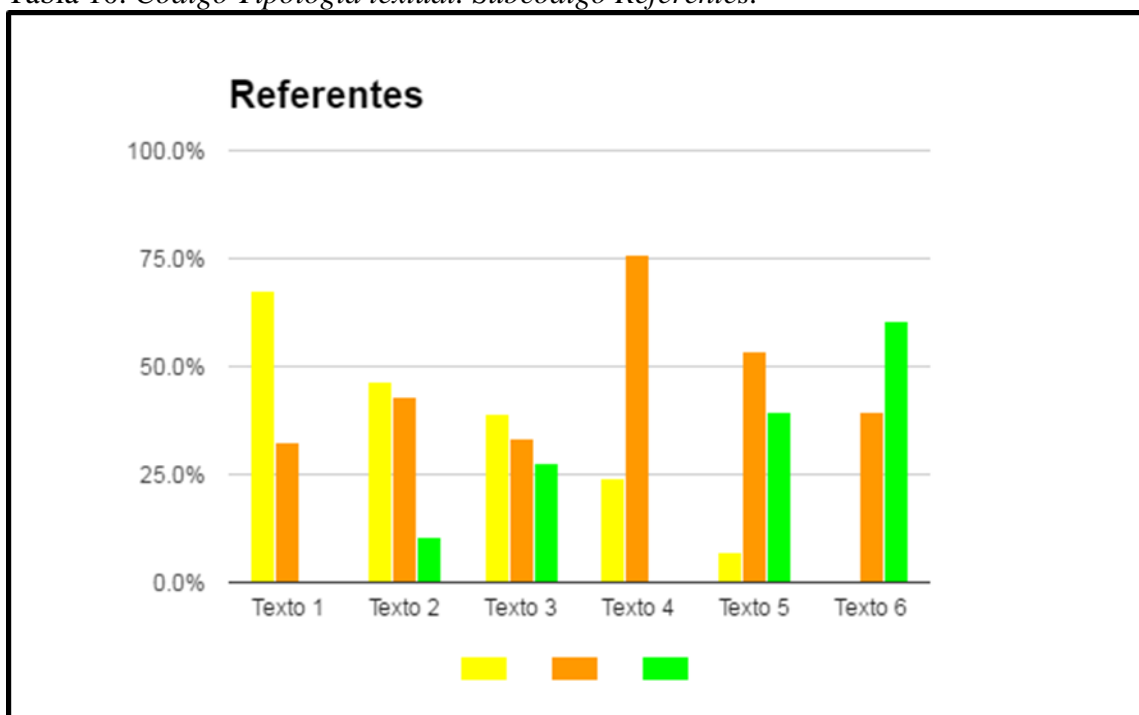
En el proceso de construcción de los textos, el tratamiento disciplinar mostró que la mayoría de estudiantes inició con un bajo reconocimiento de conceptos disciplinares, que luego se superó en parte por el trabajo de la secuencia didáctica, las intervenciones del maestro y los textos complementarios, que permitieron alcanzar un adecuado manejo de conceptos disciplinares, sin embargo, para algunas estudiantes, hace falta profundización sobre la temática vista.

Este enfoque, permitió definir, de acuerdo con Carlino (2006) que “nadie aprende una disciplina solo, precisa entablar un diálogo con quienes ya participan en las comunidades disciplinares, para que estos le muestren su quehacer y comenten cómo marchan los intentos

de aproximación al principiante. Los profesores han de auspiciar estas situaciones” (p.156) y generar los espacios adecuados para que el estudiante participe de esta construcción y de esta comunidad.

Subcódigo **Referentes**: se observa en su análisis, el uso adecuado de fuentes de información, en donde se reconoce el contenido de otro texto, porque permite percibir cómo se puede relacionar y contrastar la información con la obtenida de otras fuentes.

Tabla 10. *Código Tipología textual. Subcódigo Referentes.*



En este apartado recordamos a Carlino, donde expone que:

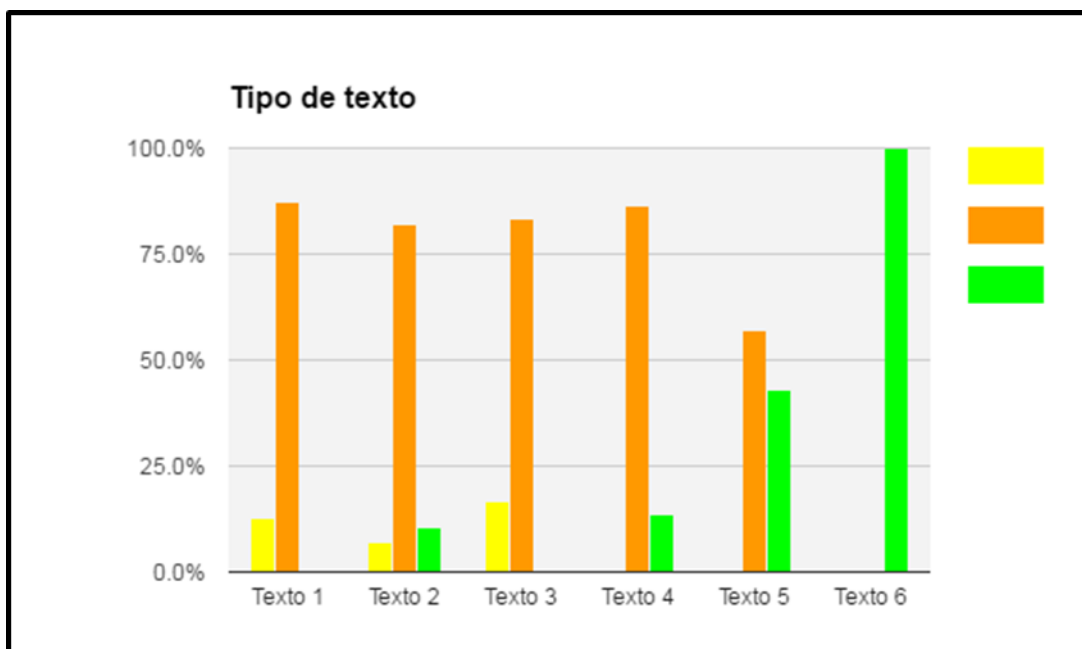
Muchos textos del nivel secundario borran del todo la polémica, han

suprimido la naturaleza argumentativa del conocimiento científico y presentan sólo una exposición del saber. Estos textos omiten los métodos con los que se han producido los conceptos y silencian la controversia de la que han emergido. Tratan el conocimiento como ahistórico, anónimo, único, absoluto y definitivo (2003c, p.9).

Porque en relación al uso de referentes, se aprecia que a medida que se avanza en la producción de los textos escritos, estos se van incluyendo, debido al trabajo en equipo y la retroalimentación enfocada en la toma de postura ética del escritor; de esta manera, los textos finales presentan no solo el uso de referentes, sino, la forma de emplearlos para dar soporte a las ideas.

Subcódigo **Tipo de texto:** En su análisis, se observó la comprensión de la relación de estructura e intención de un escrito y su correspondencia con un tipo de texto y sus características.

Tabla 11. *Código Tipología textual. Subcódigo Tipo de texto.*

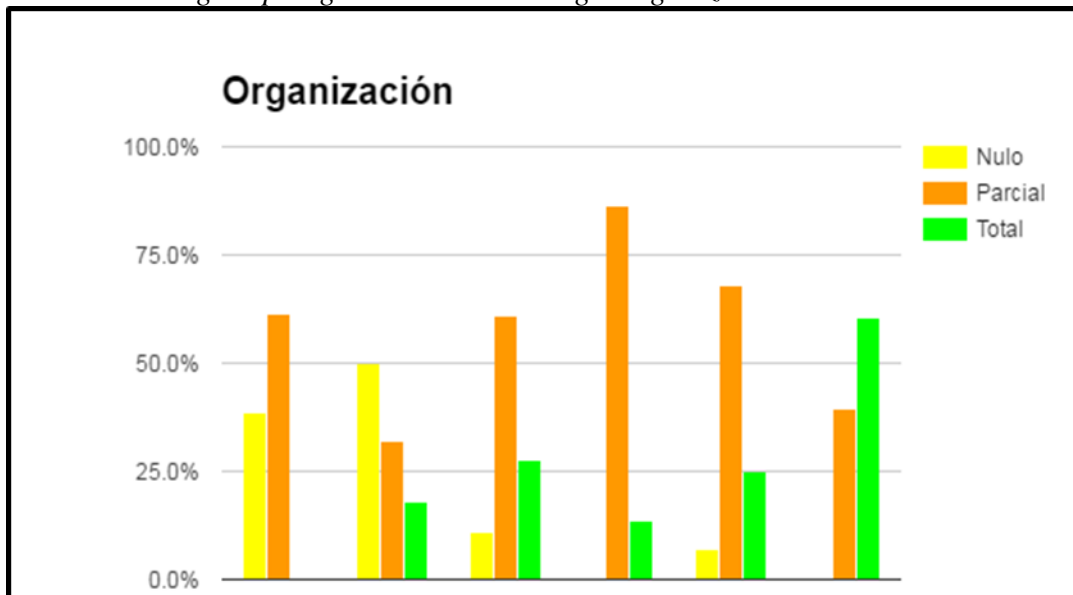


Este subcódigo referencia una fuerte presencia del nivel parcial durante los cinco primeros textos de las estudiantes, implica el manejo teórico de los elementos conceptuales que les permite exponer de modo aceptable sus argumentos, esta tendencia mejora con la aplicación de dichos conceptos, apropiada a través de discusiones grupales, y evidente en los escritos finales. A propósito recordamos a Ferreiro (1991) cuando plantea que “la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita es una labor que se desarrolla principalmente en la escuela, donde se alfabetiza a los estudiantes para ingresar en esta nueva sociedad del conocimiento, una sociedad alfabetizada en la que hay dos formas de lenguaje - oral y escrita - que son paralelas entre sí” (p.16), De allí, que en el último escrito se refleja un alto nivel de manejo conceptual, mostrando que el total de estudiantes, ya presenta los conceptos y usos correspondientes a este nivel; es decir, se logra el cumplimiento y aplicación de la estructura textual establecida que lo fundamenta, así como las ideas que sustentan el desarrollo de la

idea central, y la definición de una postura que refleja su intencionalidad.

Subcódigo **Organización**: En su análisis, se observa que un texto académico se distingue por contar con un hilo conductor desde el inicio hasta el final como parte de su estructura.

Tabla 12. *Código Tipología textual. Subcódigo Organización.*



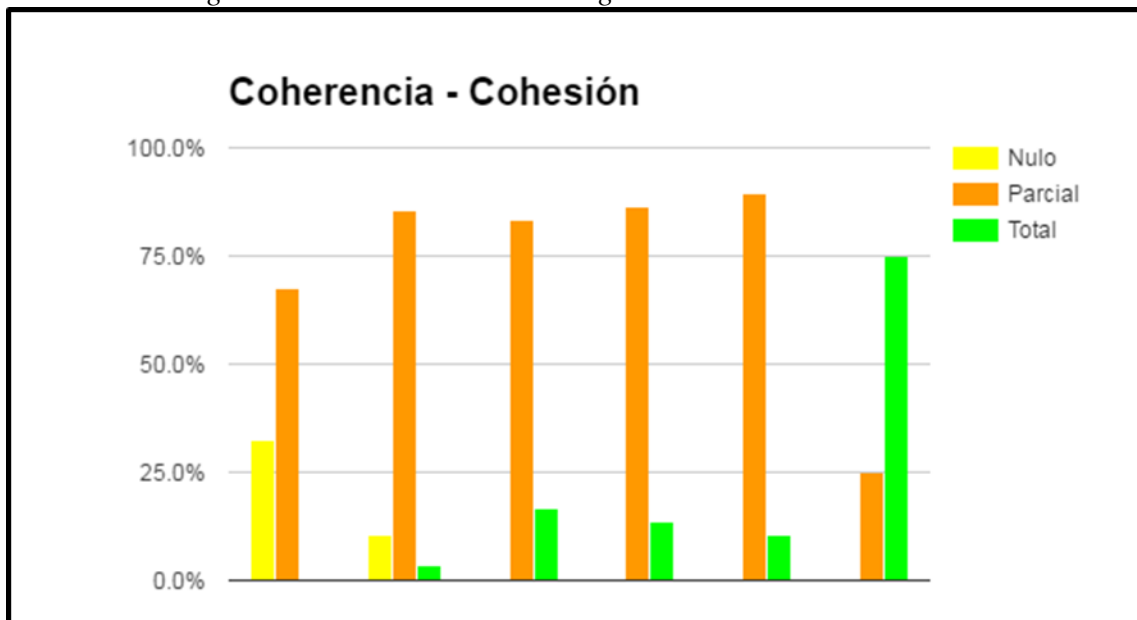
Al hacer lectura de los niveles nulo y parcial, se puede decir que la organización de los textos, presenta falencias en relación al sustento de ideas y desarrollo de las mismas, es decir, no presentan secuencialidad ni ilación, a pesar de existir el conocimiento en las estudiantes, la dificultad de organización textual es evidente en toda la práctica. En cuanto al nivel total, refleja que los escritos en general presentan una variedad de oraciones completas y párrafos desarrollados con ideas creativas, algunas de ellas claras y bien sustentadas, con una secuencia lógica, que logran un hilo conductor en el escrito final. Ramírez (2012) afirma

que en la ES “Los profesores suponen que los estudiantes ya poseen las técnicas y las habilidades necesarias para leer y escribir, y que no es su responsabilidad estimular, facilitar o beneficiar su posible desarrollo o potenciación” (p.15). Por ende, es necesario reiterar que es responsabilidad no solo de los profesores de lenguaje y lengua castellana, sino de todos los profesores, sin importar sus campos de acción disciplinar específica, el análisis de las prácticas de lectura y específicamente su relación con las prácticas de escritura, para implementar estrategias de enseñanza interdisciplinar e intertextual, que en últimas busquen minimizar los desencuentros que puedan tener en estos dominios, el estudiante.

Código Estructura textual:

Su análisis se refiere a la composición del texto, donde se responde a criterios como: coherencia y cohesión, macroestructura, uso adecuado de conectores gramaticales en la consecución de las ideas y aplicación de normas APA. A partir del reconocimiento de uso y progreso de los criterios expuestos anteriormente, se da a conocer uno por uno el análisis de los siguientes subcódigos:

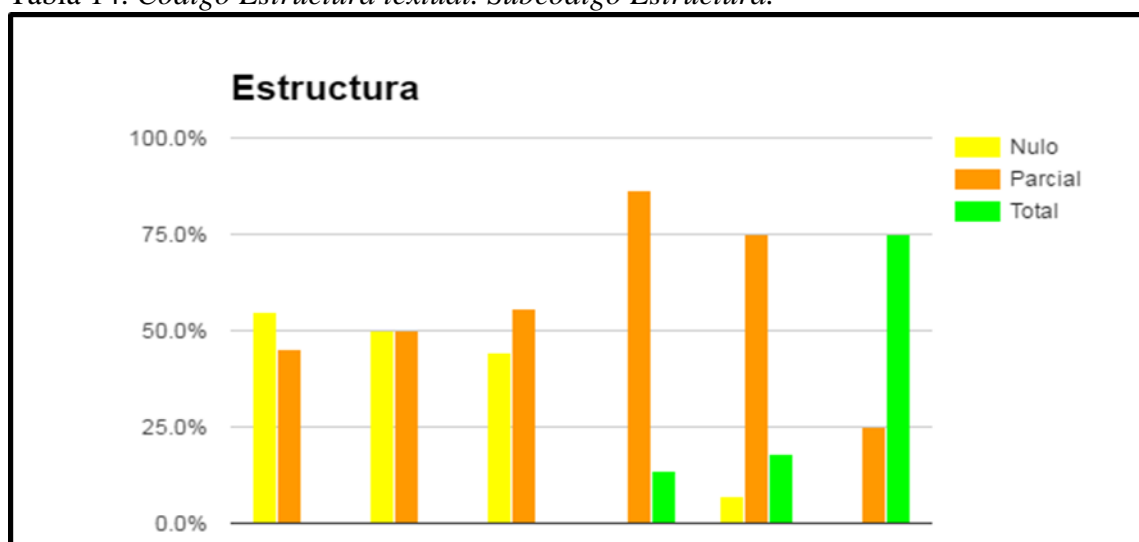
Subcódigo **Coherencia y Cohesión**, define que un texto es coherente cuando la relación lógica entre sus párrafos aporta al cumplimiento de un propósito determinado.

Tabla 13. *Código Estructura textual. Subcódigo Coherencia - Cohesión.*

El resultado observado en la gráfica arroja una tendencia hacia el nivel parcial, que es indicador de la búsqueda de la presentación de un texto coherente y con un intencionalidad, porque se entiende el propósito del concepto, pero su aplicabilidad sólo se logra como resultado de un trabajo de relectura y reescritura colectiva en su mayor parte; por ello, los escritos iniciales, no son totalmente coherentes, porque alguno de sus párrafos aborda un tema distinto o está desarticulado de los otros; por ejemplo, en el trabajo final las conclusiones se presentan desarticuladas del texto y de las actividades allí planteadas. En este momento, debemos retomar a Carlino (2005) cuando nos invita a los profesores a alfabetizar en procesos académicos a nuestros estudiantes, a reflexionar sobre la alfabetización académica “como aquella que radica en poner en manifiesto los modos de leer y escribir, de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento” (p.14). Es un tema que se debe trabajar con mayor profundidad.

Subcódigo **Estructura**: Su análisis observa que un texto escrito académico posee una macroestructura donde se identifica con claridad inicio, desarrollo y final.

Tabla 14. *Código Estructura textual. Subcódigo Estructura.*



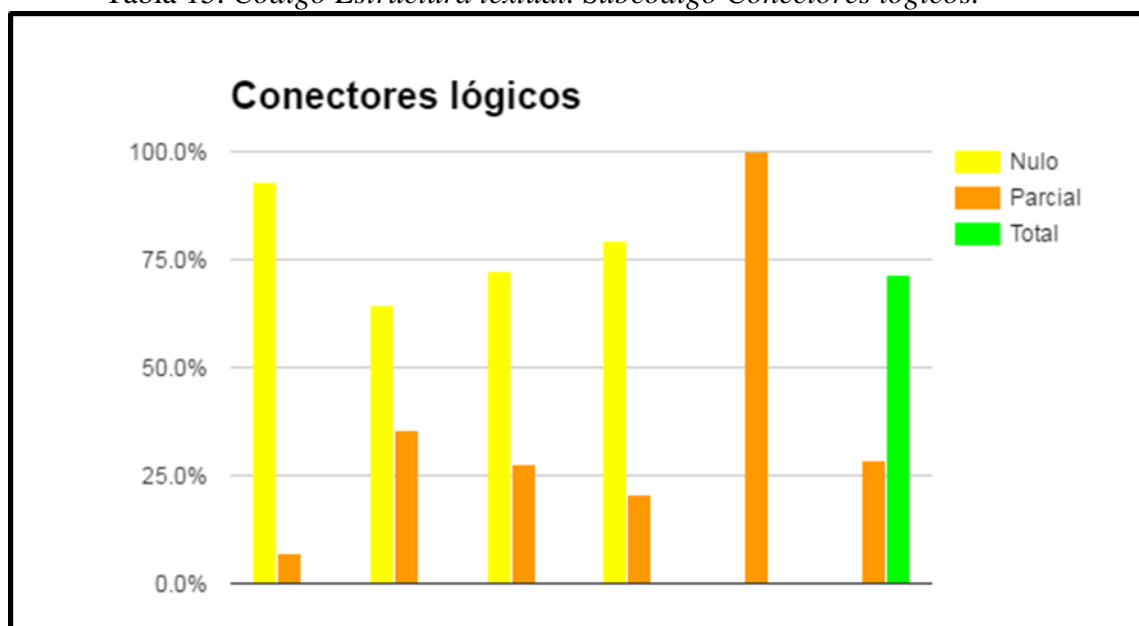
Este subcódigo, para la mayoría de estudiantes, se ve marcado por una dificultad inicial en definir una estructura textual, evidente en el desarrollo de ideas y postulados, razón de la tendencia media alcanzada en el nivel nulo. Los conceptos sobre la identificación de inicio, desarrollo y final son difíciles de plasmar en el texto, debido en cierta forma a su trabajo en grupo, evidencia de esto, es la fluctuación del nivel parcial, Y aún en el nivel denominado total, se percibe la falta de claridad en la estructura del texto final, pues, presenta algunas inconsistencias relacionadas con el desarrollo ideas y postulados en las conclusiones.

Lo anterior, parte del hecho que las estudiantes no están relacionadas en cierta manera con textos de índole académico, por esta razón su dominio conceptual y estructural se ve

relegado a un proceso de estructuración básico. Aquí, Carlino (2003c) afirma: “para que esta práctica se desarrolle de forma adecuada debe existir una cultura que la preceda, es decir, un acercamiento por parte de los estudiantes a este tipo de textos” (p.3). Por ello, a través de la implementación de la SD, se buscó la inmersión de las estudiantes en el ámbito académico, apuntando a mejorar las prácticas de lectura en la escuela por medio del uso de textos propios de una disciplina,

Subcódigo **Conectores lógicos**: se observa la facilidad de establecer relaciones entre ideas. Su uso variado y pertinente contribuye a la cohesión y coherencia del texto.

Tabla 15. *Código Estructura textual. Subcódigo Conectores lógicos.*

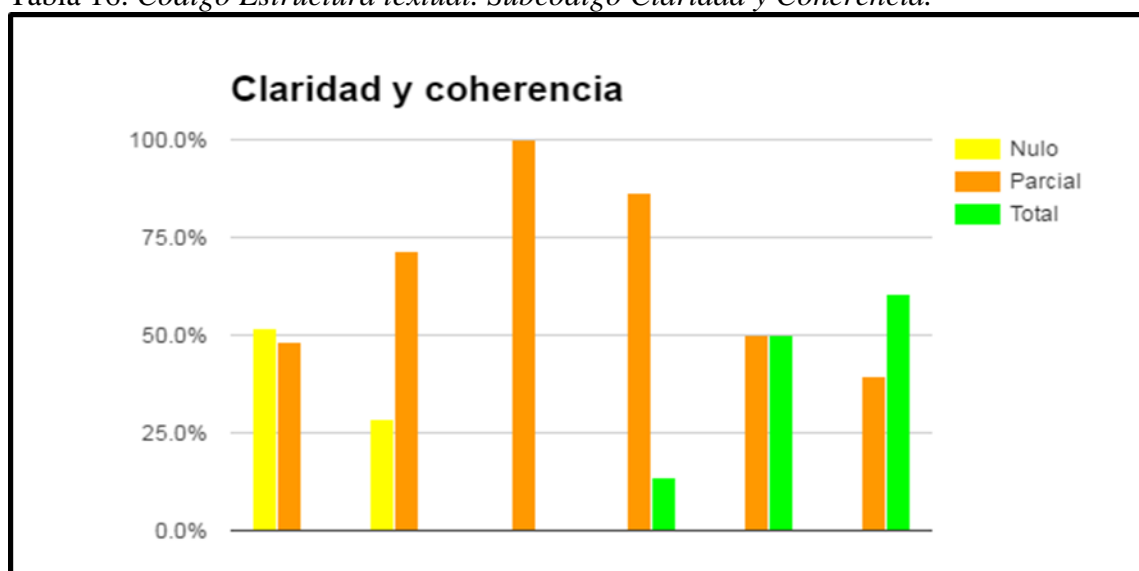


Esta gráfica muestra inicialmente un desconocimiento casi total en el uso de conectores, afectando la cohesión entre párrafos y la coherencia del texto; Se denota una muy

alta tendencia de porcentajes en los niveles nulo y parcial, que demuestra la dificultad en entender y aplicar el conocimiento presentado sobre ellos. Sin embargo, pasa a reflejar un uso básico en los textos posteriores y en el texto final aparece una mejora sustancial, que permite ver una mayor actitud de cuidado y trabajo al escribir; Carlino (2006) al respecto menciona que es “dado que los intereses y la autoconfianza de un sujeto no son innatos y, en cambio, se generan en interacción con el mundo y con los otros, los docentes no son ajenos a crear contextos que favorezcan el interés de aprender de los estudiantes y su creencia en que lo conseguirán finalmente”(p.159). No debemos olvidar que nadie aprende por imposición sino únicamente si se interesa en hacerlo y si confía en sí mismo para lograrlo.

Subcódigo **Claridad y Coherencia**, refiere a que un texto es coherente cuando la relación lógica entre sus párrafos aporta al cumplimiento de un propósito determinado.

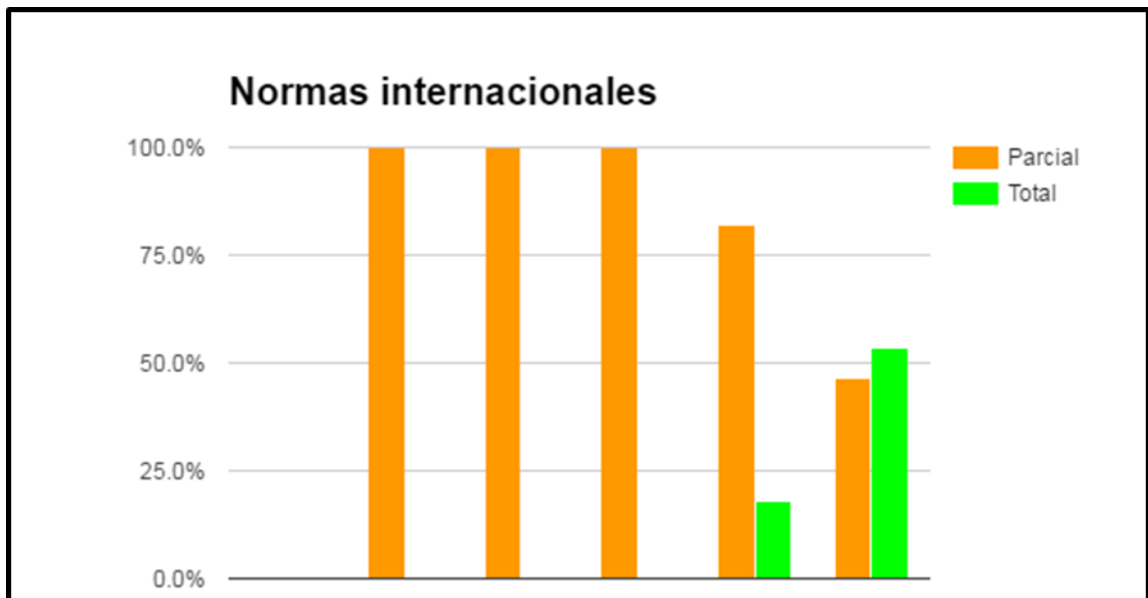
Tabla 16. *Código Estructura textual. Subcódigo Claridad y Coherencia.*



El nivel nulo, en los escritos iniciales está indicando una falta de coherencia en el texto, ya que estos primeros escritos carecen de relación entre ideas y secuencia en las premisas secundarias que refuerzan la tesis principal; situación que una vez entendida entra en proceso de apropiación y aplicación en los demás textos. En cuanto al nivel parcial, denota quizás que la falta de coherencia en los textos se debe probablemente a la dificultad de elaborar párrafos, según los diferentes tipos de escritos, ya que, en los textos más largos, algunos de los párrafos no están relacionados de forma clara. Ahora bien, en el nivel total, se advierte hasta el escrito final, la dificultad en encontrar coherencia en el texto, debido a que la relación lógica entre sus párrafos no aporta al cumplimiento de un propósito determinado. Aquí, Carlino (2002b) hace énfasis en la importancia del papel del docente en el proceso de enseñanza y el papel del estudiante en su proceso de aprendizaje: “los alumnos necesitan leer y escribir para aprender. ¿Acaso no es labor del docente ayudar a lograrlo?” (p.2). Lo cual, muestra la falta de enfocar el trabajo en la enseñanza y aprendizaje de los párrafos en los diferentes tipos de textos.

Subcódigo **Normas Internacionales**, se observa que en un texto académico se identifica en su estilo el uso de normas internacionales, tal como las normas APA.

Tabla 17. *Código Estructura textual. Subcódigo Normas Internacionales.*



Carlino (2006) asegura: “...es necesario lean bibliografía; no basta con los apuntes que toman. Y es preciso que lo hagan de forma comprometida, en recurrentes instancias, aprendiendo lo *importante* que tienen los textos *para* una determinada asignatura” (p.67-68). Este subcódigo nos permite reflexionar acerca de una de las temáticas que se descuidan en la enseñanza de cualquier asignatura o disciplina y que son básicas para el acercamiento a una cultura académica superior.

El nivel parcial de la gráfica, demuestra que fue constante la dificultad, para manejar adecuadamente en el texto el uso de normas internacionales; aún con el énfasis dado en la SD, no por desconocimiento del tópico, sino por falta de apropiación y aplicabilidad, en sus prácticas de escritura.; Aún al final de la actividad, su uso fué irregular, se demuestra en que solo en partes del texto se aprecia el uso de normas internacionales; aproximadamente para la mitad de las estudiantes, fue difícil usar la normatividad APA en sus textos; razón que obliga

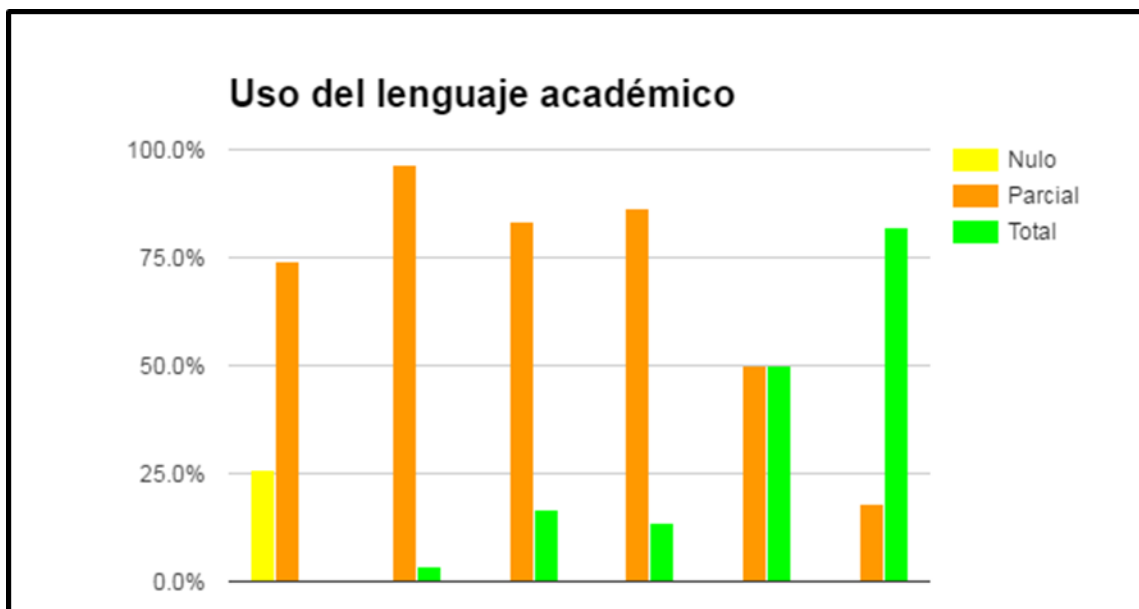
a un mayor trabajo. Se hace así primordial, la afirmación de Cartolari y Carlino (2011) “incluir o no la lectura en clase repercute en otras prácticas menos visibles para la enseñanza, como sucede con la manera en que los alumnos utilizan la bibliografía de las asignaturas y sus notas para aprender los contenidos disciplinares por fuera de las aulas” (p.82). Reiteramos que el uso bibliográfico por parte del docente da nuevos horizontes a los estudiantes; así, el estudiante se involucra en el mundo académico a través de su propia indagación e investigación sobre temática que le concierne manejar en determinadas áreas o disciplina. También, trae consigo, una mayor intervención del docente y una reflexión que busca definir la toma de posición ética de las estudiantes como escritoras.

Código Terminología:

Aquí, se analizaron subcódigos relacionados con el uso del lenguaje académico y la presencia del lenguaje disciplinar en las producciones escritas, este aspecto fue relevante en lo concerniente a relaciones establecidas entre un lenguaje cotidiano y el acercamiento al lenguaje técnico propio de las diferentes disciplinas.

Subcódigo **Uso del lenguaje académico**, se observa que el texto académico presenta unas convenciones propias de su ámbito, diferentes al uso cotidiano.

Tabla 18. *Código Terminología. Subcódigo Uso del lenguaje académico.*



En este ítem, se puede apreciar lo expresado por Carlino (2006) sobre el manejo de términos y conceptos académicos en el aula:

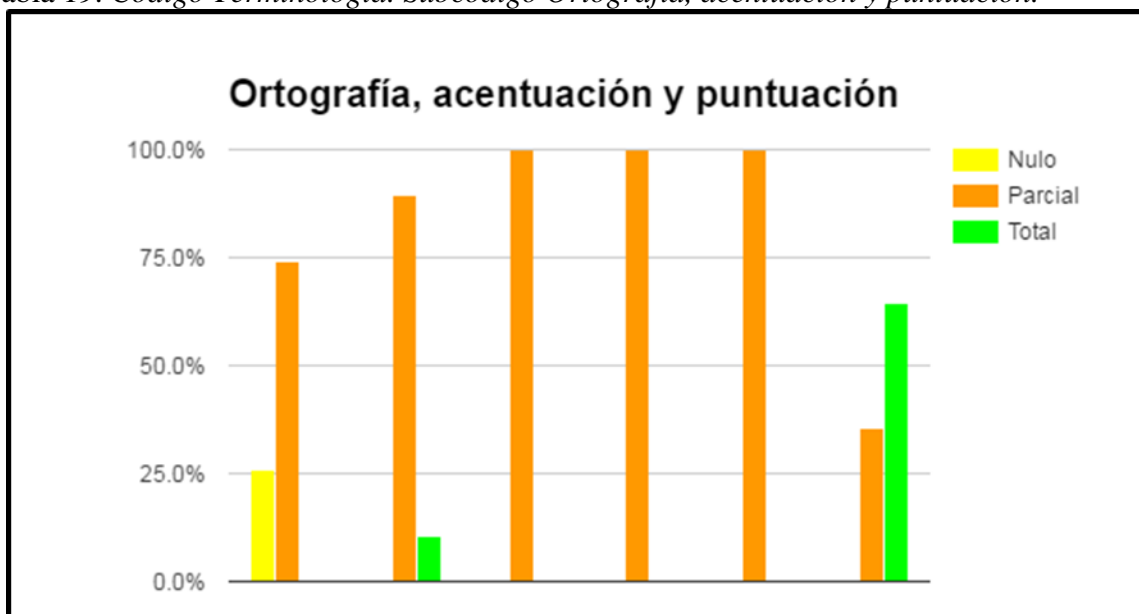
En tanto miembros de una cultura académica, los docentes participan de sus prácticas como si éstas fueren naturales. Pero para los alumnos no lo son y, muchas veces, su desorientación proviene del carácter implícito de las expectativas de los profesores, forjadas dentro de la lógica de un determinado campo de estudio. para ingresar a éste, los estudiantes necesitan explicación y guía” (p.164).

Esta cita, se evidencia en este subcódigo, cuyos resultados en el nivel nulo indican que las estudiantes en sus textos reflejan un uso de un lenguaje académico y disciplinar medianamente diferente al cotidiano. De la misma forma, en el nivel parcial, se observa que las estudiantes en su mayoría manejan un lenguaje que comprenden es disciplinar, que no es muy riguroso y que mezclan en con opiniones y comentarios personales no apoyados en argumentos académicos. Y el nivel total, refleja un manejo cuidadoso de vocabulario técnico

y disciplinar en la mayoría de los textos de las estudiantes, luego del trabajo de intervención sobre el tema y en parte debido a la explicación dada por los expertos.

Subcódigo **Ortografía, acentuación y puntuación**, se observa que un texto académico escrito permite la claridad y la comprensión de lo que se quiere comunicar.

Tabla 19. *Código Terminología. Subcódigo Ortografía, acentuación y puntuación.*



Para este subcódigo el nivel nulo inicia con un 25,8% que refiere a estudiantes que normalmente cometen errores ortográficos de acentuación y puntuación, en repetidas ocasiones; tendencia que mejora en los restantes escritos. En el nivel parcial se muestra un mejor manejo ortográfico; sin embargo, presenta una fuerte disminución en el escrito final con un 35,7% que posiblemente se debe a la falta de relectura y revisión del texto a presentar.

Esto hace reflexionar sobre la cita de Carlino (2006) que expone: “Nadie aprende por

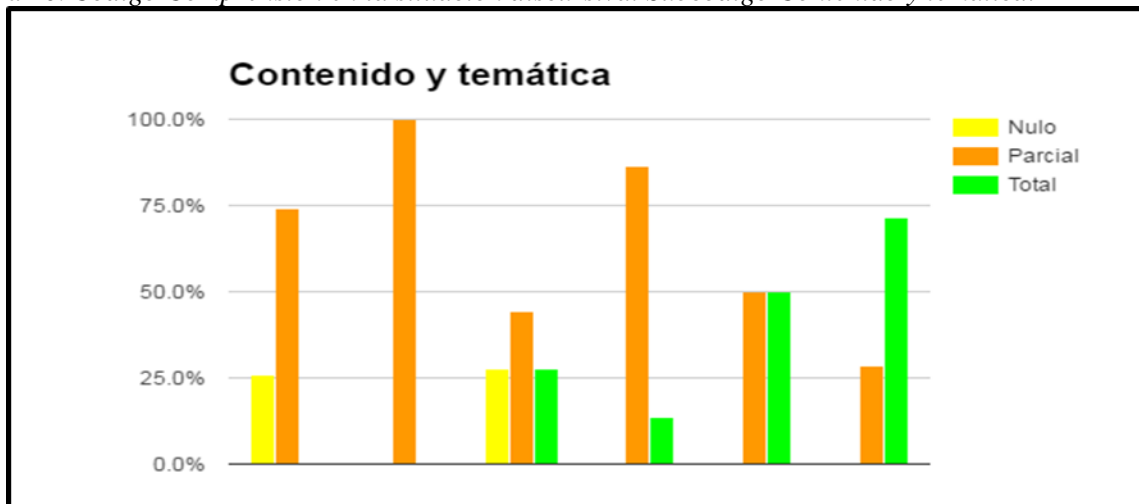
recepción pasiva: para apropiarse de un saber colectivo, los alumnos han de transformarlo. Los docentes tienen que prever esta acción cognitiva del sujeto y propiciarla” (p.153).

Ahora bien, la falta de un cuidadoso trabajo colectivo, permite entender que el nivel total, en el escrito final alcanza solo un 64,3% dejando ver un uso básico de la puntuación, porque los errores cometidos en repetidas ocasiones restan claridad y comprensión de lo que se quiere comunicar. Y deja claridad, sobre el trabajo y las prácticas de evaluación formativa a desarrollar sobre escritos y su retroalimentación en las diferentes disciplinas o asignaturas escolares.

Código Comprensión en la situación discursiva:

Se observa la apropiación y generación de conocimiento, el concepto de lenguaje, su comprensión y la posición al categorizar el mundo. Por esto se observaron los subcódigos:

Subcódigo **Contenido y temática:** un texto escrito desarrolla en su contenido una temática principal, por medio de ideas principales y secundarias debidamente organizadas.

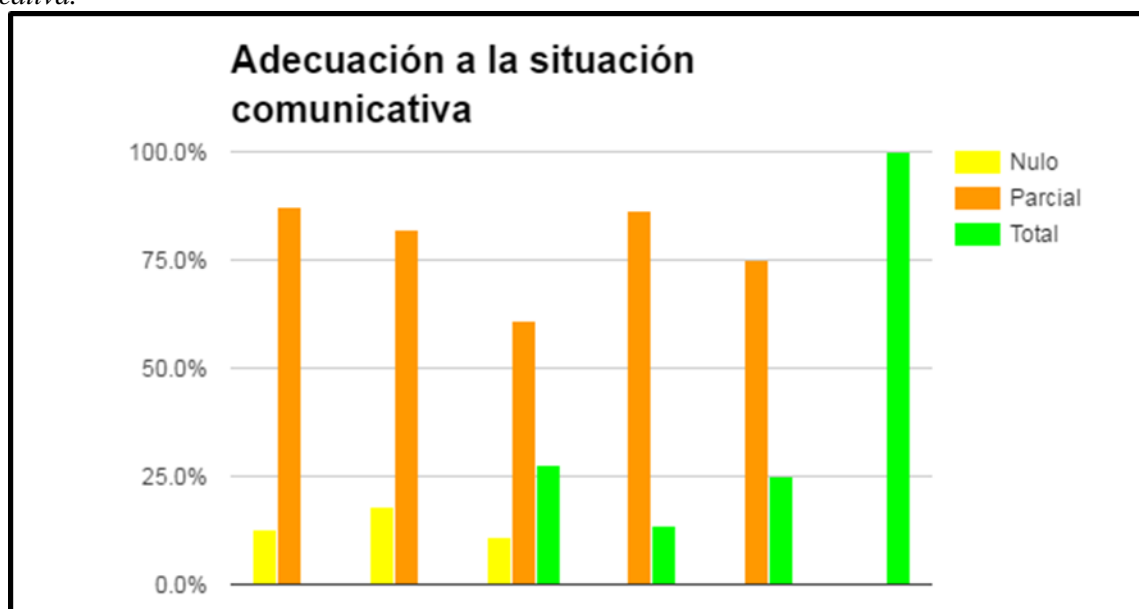
Tabla 20. *Código Comprensión en la situación discursiva. Subcódigo Contenido y temática.*

En el nivel nulo se plantea que inicialmente el tema fue confuso pero que se logró un buen desarrollo conceptual, sin embargo, algunas ideas principales requieren de mayor desarrollo. El nivel parcial indica que el tema fue cubierto ampliamente, la idea principal y las ideas secundarias fueron desarrolladas organizadamente a través del plan textual; en los siguientes escritos se presentó un mayor trabajo sobre las dificultades encontradas en el desarrollo conceptual de ideas; sin embargo, en el escrito final, algunas ideas principales requieren de mayor desarrollo. El nivel total, denota, nuevamente que el tema del texto es confuso, no se comprenden las ideas principales que desarrollan el contenido del texto, en parte, por el enfoque personal y la dificultad en seleccionar la temática y su planteamiento; en el escrito final, es posible reconocer más fácilmente el tema, la idea principal y las ideas secundarias fueron desarrolladas organizadamente a través del plan textual. En este sentido, Ibáñez (2010) hace énfasis en que “los conocimientos disciplinares específicos, que subyacen a cualquier procesamiento de un texto académico, emergen, se transforman y se transmiten a

partir de la interacción psico-discursiva, la que, por supuesto, varía dependiendo de cada comunidad disciplinar” (p.60). Por ende, el proceso de lectura y escritura de este tipo de textos es responsabilidad de los diferentes actores educativos -estudiantes y profesor- dando implicaciones compartidas en dicho proceso.

Subcódigo **Adecuación a la situación comunicativa**, se observa que el texto se ajusta a la situación comunicativa planteada, en donde, se desarrolla el tema propuesto según el propósito informar, describir o argumentar ajustando registro y tono.

Tabla 21. *Código Comprensión en la situación discursiva. Subcódigo Adecuación a la situación comunicativa.*

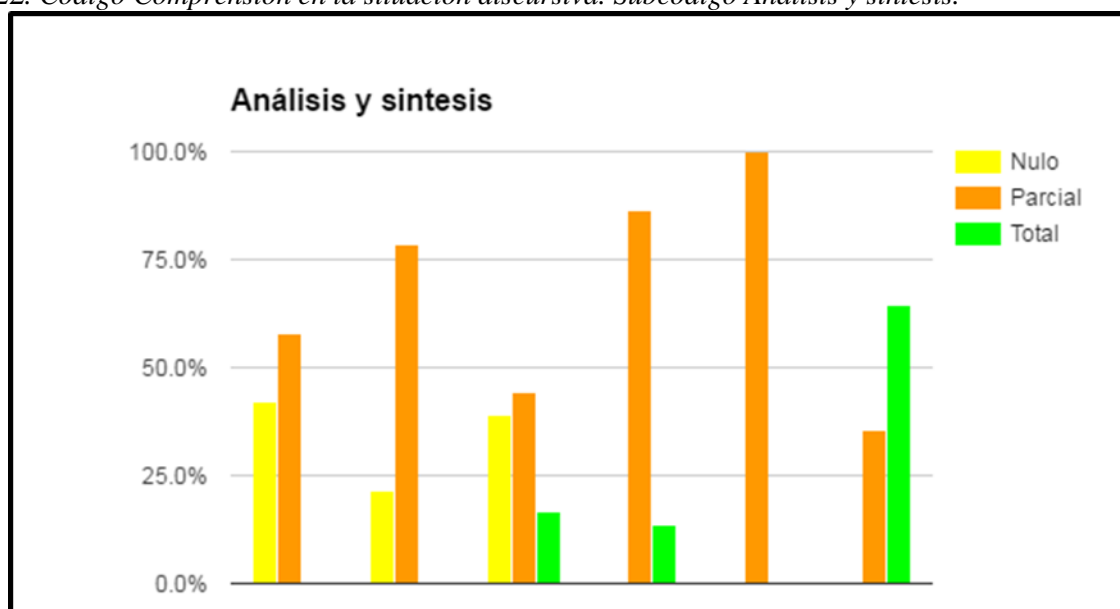


Para este subcódigo, se puede decir que se reconoce el propósito de los escritos, pero no corresponde al registro y tono adecuados a las temáticas y situación comunicativa. Sin

embargo, el texto final deja ver un trabajo más cuidadoso en su formalidad y adaptación al nivel académico en el que se desarrolla el escrito, esto permite entender su propósito; Esto se comprende bajo la afirmación de Ferreiro (1991) quien plantea “Leer es buscar significado y el lector debe tener un propósito para buscar significado en el texto” (p. 27). Así, se debe buscar que el estudiante desarrolle una serie de prácticas básicas en lectura y escritura, que respondan a la tarea de interpretar, argumentar y dar propósito y solución a una serie de planteamientos que se presentan en un texto.

Subcódigo **Categoría de Análisis y síntesis**, se observa que el texto escrito académico debe mostrar las temáticas e ideas de manera clara y concisa, evitando extenderse innecesariamente.

Tabla 22. *Código Comprensión en la situación discursiva. Subcódigo Análisis y síntesis.*

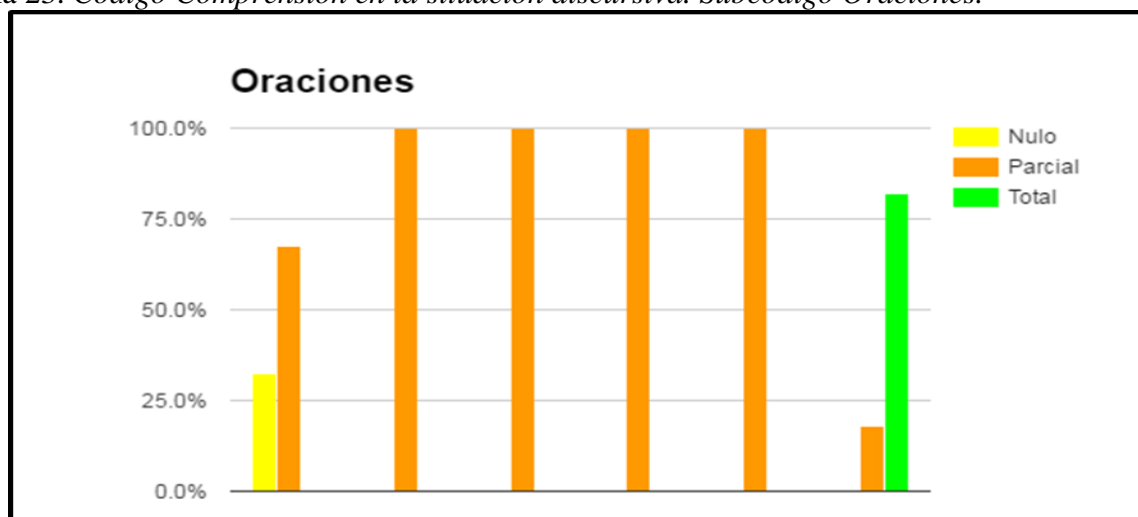


En este subcódigo, el nivel nulo refleja escritos que no tienen bloques temáticos, ni ideas pertinentemente relacionadas y jerarquizadas entre sí; lo cual obliga a que en los

siguientes escritos se atiende a estas falencias; para que en los textos finales se puedan lograr ideas más claras, concisas y jerarquizadas. El nivel parcial, denota las dificultades en la expresión clara y concisa de ideas, quizá debido a la exposición de una buena cantidad de ideas personales, creativas y flotantes en el texto. Lo cual nos recuerda a Marinkovich (2004) en su cita de Bloome y Egan-Robertson (1993), quienes, al estudiar el aprendizaje de la lectura y escritura, proponen una perspectiva que centra la intertextualidad en el estudiante como lector y escritor, en una postura cognitivo-lingüística, ya que al leer un texto los estudiantes emplean su experiencia como lectores de otros textos y, a su vez, como escritores usan sus prácticas de escritura y sus lecturas previas (p.733). Esta afirmación, muestra la necesidad de un mayor y cuidadoso trabajo de retroalimentación sobre bloques temáticos y jerarquización de ideas, que permita superar el 64.3% que muestra el nivel total del escrito final.

Subcódigo **Oraciones**, se observa que las oraciones son estructuras gramaticales compuestas por un sujeto y un predicado -verbo y complemento-.

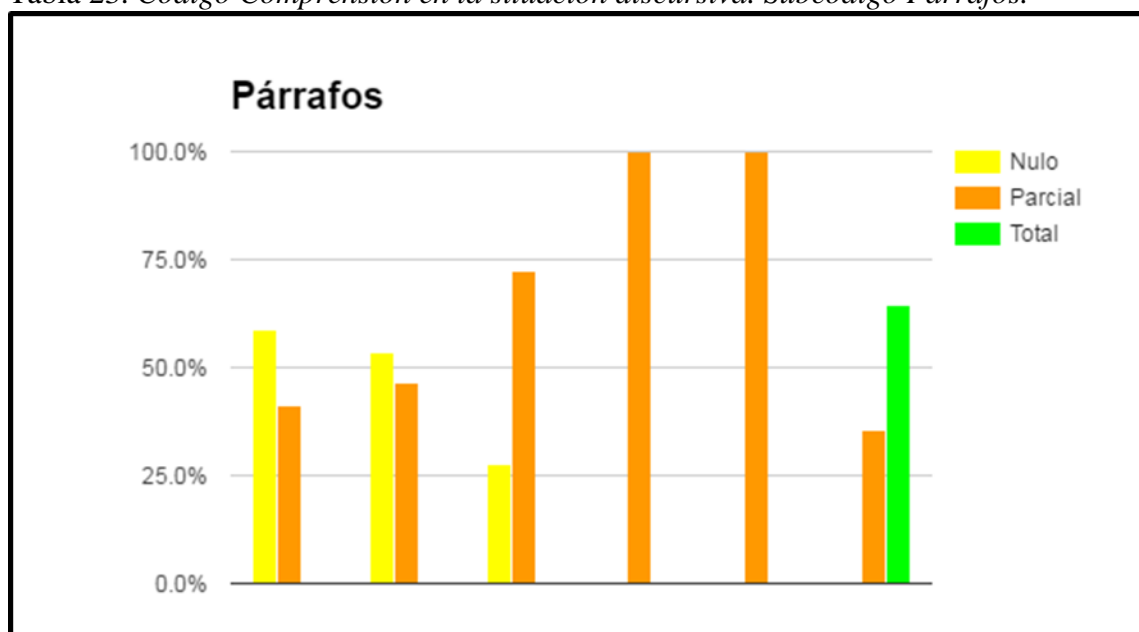
Tabla 23. *Código Comprensión en la situación discursiva. Subcódigo Oraciones.*



Este subcódigo, hace evidente que el cumplimiento del contrato didáctico por parte del estudiante lo lleva a demostrar con actitudes de trabajo responsable y consciente, el querer formar parte de una cultura académica; en este caso (Ivanic, 2001) afirma: “Para llegar a pertenecer a estas culturas, los alumnos - entre otras cosas- deberán cambiar su identidad como pensadores y analizadores de texto” (citado por Carlino, 2006, p.59). De esta forma, este ítem demarca un trabajo cuidadoso y consciente sobre las oraciones, su estructura, puntuación y sentido del texto. Inicialmente, se indica la falta de cuidado en la revisión de la estructura interna y puntuación del trabajo presentado; pero, este valor cambia de manera positiva en el escrito final llegando a demostrar un mayor manejo de oraciones y puntuación.

Subcódigo **Párrafos**, se observa que un párrafo es un conjunto de oraciones articuladas entre sí temáticamente.

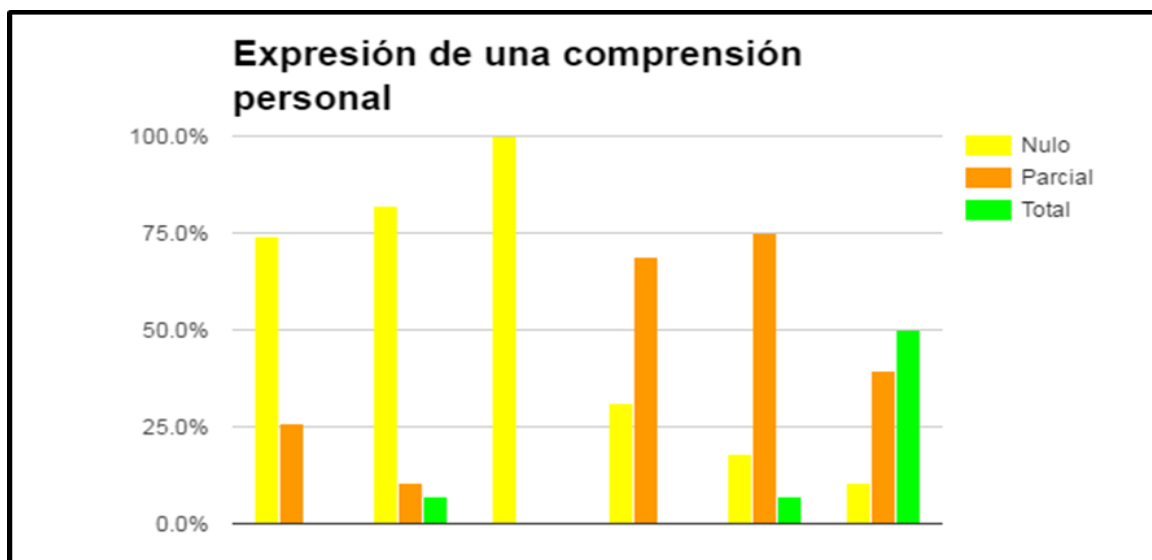
Tabla 23. Código *Comprensión en la situación discursiva*. Subcódigo *Párrafos*.



El nivel nulo, expone aquí, que en los escritos iniciales se encuentran párrafos confusos a los cuales les falta sentido; esta falencia se trabaja colectivamente y se logra desarrollar en cada párrafo al menos, de forma clara, una idea; de tal modo que los escritos van ganando en comprensión. El nivel parcial, indica un manejo básico de los párrafos, a pesar de entender el concepto con claridad; Sobre el concepto de párrafo, Cassany et al. (2003) resalta que estos: “Presentan un esquema sobre el perfil del buen escritor, en donde, éste utiliza estrategias variadas para construir el mensaje escrito; se marcan objetivos de redacción, se imaginan lo que quieren escribir, buscan y ordenan ideas, hacen borradores, los leen, los valoran y los reescriben, seleccionan un lenguaje compartido con el lector, etc” (p.262); esto definiría un apropiado desarrollo de ideas en los escritos; sin embargo, en el escrito final se encontró, falta de un adecuado desarrollo y claridad de las ideas usadas en un párrafo. El nivel total, es claro en la demanda de un mayor trabajo escolar sobre el desarrollo de párrafos e ideas claras en los textos.

Subcódigo **Expresión de una comprensión personal**, se observa que en un texto académico se identifica una postura intencional de la temática que contiene.

Tabla 24. *Código Comprensión en la situación discursiva. Subcódigo Expresión de una comprensión personal.*



Carlino (2006) afirma que enseñar a leer y escribir a los estudiantes es ayudarlos a aprender; es generar en ellos la toma de una posición respecto a lo que se comprende; Y en este sentido, Cassany, Luna, Sanz (2003), afirman que la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema: “El proceso de formular y verificar hipótesis es la esencia de la comprensión, es la interacción entre lo que ya sabemos y lo nuevo que nos dice el texto. Es un proceso instantáneo y activo, que trabaja durante toda la lectura”(p. 205). Así vemos, que en este subcódigo, los niveles de estimación nulo y parcial indican que ya existe una posición personal de comprensión en el texto, pero no se presenta de forma clara; esto sugiere, que debe darse un mayor aprendizaje en la forma de expresión de la intencionalidad del autor, en el texto.

Además, se debe asumir que, desde la pedagogía, la lectura y la escritura tienen que ser consideradas como estrategias al interior de la enseñanza y del aprendizaje, como una práctica compleja e integradora sobre la toma de posición ante la realidad, que adquiere el sujeto que aprende.

Categoría 3. Comportamiento lector:

Para el análisis de los datos en la Categoría - ***Comportamiento lector*** - se establecieron los siguientes códigos y subcódigos:

Tabla 25. *Categoría: Comportamiento lector. Códigos y subcódigos. Elaboración del equipo de investigación.*

CÓDIGOS	SUBCODIGO	DESCRIPCIÓN
(A)Proceso Lector	(a) Antes	aquello que alude a lo que se hace antes de abordar un texto
	(b) Durante	Acciones que realizan mientras desarrollan la lectura. Expon táneas, replicadas o dirigidas.
	(c) Después	Actividades que se realizan una vez se ha leído un texto escrito. Relacionadas a dar cuenta de lo entendido: aplicaciones, generalizaciones, inferencias, etc.
(B) Acciones de lectura.	(a) Antes	Acciones a realizar antes de iniciar la lectura de un texto escrito.
	(b) Durante	Procesos o estrategias pertinentes durante la lectura de un texto escrito.
	(c) Después	Acciones necesarias a realizar cuando se finaliza la lectura de un texto escrito.
(C) Límites académicos	(a) Límites entre disciplinas	Reconocimiento y uso de conceptos disciplinares en la exposición de una idea.
	(b) Límites entre interdisciplinares	Reconocimiento y uso de conceptos de diferentes disciplinas en la exposición de una idea.
(D) Conexiones	(a) Personas	Busqueda, reconocimiento y relación cooperativa con otras personas para la lectura de un texto.
	(b) Textos	Busqueda y reconocimiento de otros textos para la lectura de un texto.
	(c) otras	Busqueda y reconocimiento de otros contextos para la lectura de un texto.

Actividades de la SD que aportaron a la construcción de la categoría - Comportamiento lector - y sus diferentes códigos:

Tabla 26. Sesiones y actividades que aportaron a la construcción de esta categoría.

Número de sesión	Actividad	Propósito	Código - Subcódigo
------------------	-----------	-----------	--------------------

Sesión 6	Textos académicos y no académicos	Reconocer y diferenciar los textos académicos y no académicos.	B_b C_a y C_b D_c
Sesión 7	Lectura texto 2 ENA	Reconocer el texto como académico e identificar entre otros el vocabulario disciplinar necesario para su comprensión.	A_a, A_b, A_c B_b C_a
Sesión 8	Textos disciplinares	Abordar los textos con contenido disciplinar	A_b, A_c B_b, A_c D_a, D_b
Sesión 9	Lectura texto 3 ENA	Profundizar en la temática de la calidad del agua recurriendo a una lectura disciplinar e intertextual.	A_b B_b C_b
Sesión 15	Lectura de textos académicos	Reconocer la importancia de la escritura académica	B_b D_c
Sesión 17	Socialización de escritos	Retroalimentación a partir de los aportes de las compañeras	A_c
Sesión 18	Conversatorio	Aprendizaje disciplinar: Valoración de aprendizajes disciplinares	A_b, A_c C_a, C_b D_a, D_b, D_c
Sesión 19	Conversatorio	Presentación de textos finales en grupo	C_a D_b, D_c

Resultados encontrados a partir de las actividades implementadas en relación con la

categoría planteada:

Esta categoría, permite nuevamente confirmar lo expuesto por Soliveres, Maturano y Quiroga, (2014), en relación a que en la ES “Los profesores suponen que los estudiantes ya poseen las técnicas y las habilidades necesarias para leer y escribir, y que no es su responsabilidad estimular, facilitar o beneficiar su posible desarrollo o potenciación” (p.15), evidenciando la falta de sincronía en las prácticas de lectura al interior de la cultura académica escolar en cuanto al abordaje de los textos académicos y el presupuesto de autonomía de los estudiantes en sus prácticas académicas.

Por ende, se debe establecer el estado real de la manera como las estudiantes adelantan sus prácticas lectora e identificar y caracterizarlas en los momentos espacio-temporales de un *Antes*, como el reconocimiento de estrategias cognitivas, pre-conceptos, métodos y actitudes o disposiciones ante la lectura de un texto. Un *Durante*, que alude a las acciones, procesos y estrategias espontáneas, replicadas o dirigidas y pertinentes que se realizan mientras el desarrollo de la lectura. Y a un *Después*, que expresa las acciones y actividades necesarias que se realizan una vez se ha leído un texto escrito y que están relacionadas a la realización de trabajos: aplicaciones, generalizaciones, inferencias, etc.

Se hace necesario aclarar que para la revisión de la categoría ***Comportamiento lector*** se empleó el análisis sobre los siguientes códigos:

Código (A). *Proceso Lector:*

En este código, uno de los principales hallazgos es que las estudiantes crearon conciencia y reconocen lo que implica abordar la lectura de un texto de tipo académico; como

se puede observar en lo mencionado por la estudiante C18 en una de las sesiones:

“Reconocer un texto académico ya que este está vinculado a una ciencia o un campo, tiene un lenguaje preciso y claro, estos también tienen una estructura definida y por lo general usan normas de referencias bibliográficas y fuentes citadas” (sesión 15, actividad 7 - Transcripción de Audio).

A partir del análisis de este enunciado, se analiza que las estudiantes establecieron relación entre lo que es el texto, sus características y tipología, así, como la diferencia del texto académico y los aspectos que se deben tener en cuenta al abordar la lectura de este tipo de textos. Esta tarea de comprensión, se desarrolla a lo largo de las sesiones, en donde las estudiantes fueron identificando algunas de las estrategias, acciones y actividades que tenían que llevar a cabo para comprender los textos, como se puede observar en los siguientes enunciados:

“La verdad no lo entendí mucho, me perdí en la lectura ya que había bastantes palabras o siglas que realmente no entendía ya que no sabía su definición, gracias a esto fue que me perdí en el texto y no se me hizo tan importante” (Estudiante C15 - Sesión 7, actividad 4 - Transcripción de Audio).

“No entendía muchas palabras ya que eran desconocidas para mí y eran importantes para entender el texto” (Estudiante C3 - Sesión 7, actividad 4 - Transcripción de Audio).

Estas dificultades, llevaron a las estudiantes a la conclusión de algunas de las modificaciones, que debían realizar en su comportamiento lector para mejorar sus prácticas de lectura; por ejemplo, la búsqueda de terminología en otros textos, como lo enuncia la estudiante 18:

“[...] también es importante investigar sobre los términos desconocidos en el texto, ya que sin conocer de esto sería imposible entender el documento y a la vez causar desinterés en el mismo” (Sesión 9, actividad 5).

Así, al indagar por términos desconocidos, las estudiantes se remitieron a investigar en otras fuentes aspectos relacionados con el texto abordado, esto mejoró la comprensión del mismo y permitió dar otra mirada al texto inicial. Es decir, intertextual. Por ejemplo, la estudiante C3 afirma que

“Después de leer los demás artículos y consultar los términos desconocidos, pude entender de mejor forma el texto. Se redujo totalmente la dificultad para entender el texto” (Sesión 6, actividad 3 - Transcripción de Audio).

Lo anterior, implícitamente da a conocer que al establecer relaciones intertextuales se puede mejorar la comprensión del texto. En este aspecto, es importante que las estudiantes reconocieron que existe interdisciplinariedad e intertextualidad en el abordaje de los textos; en el caso de la estudiante C3 menciona que

“Nosotras, consideramos que en realidad los textos abarcan una gran variedad de áreas, que están tanto explícitamente, como implícitamente” (Sesión 18, actividad 9 - Audio).

De forma paralela a la revisión de los términos del texto, otra estrategia que se implementó como resultado del trabajo de investigación y que ayudó a la comprensión de textos académicos por las estudiantes fue el proceso de relectura e identificación de la superestructura, macroestructura y microestructura de los textos. Según Cassany, Luna, Sanz (2003):

Cualquier texto escrito vehicula información a distintos niveles y los alumnos deben estar preparados para captar cualquier dato, sea al nivel que sea, según sus objetivos de la lectura. Esto significa que tienen que poder comprender las ideas principales, pero también la estructura o la forma del texto, así como leer entre líneas, según convenga (p. 219).

En este aspecto, fue resultado del subrayado de conceptos claves, ideas principales y secundarias de cada uno de los párrafos, así como la realización de herramientas de conceptualización, que ayudaron a una mejor comprensión del texto (figura 1).

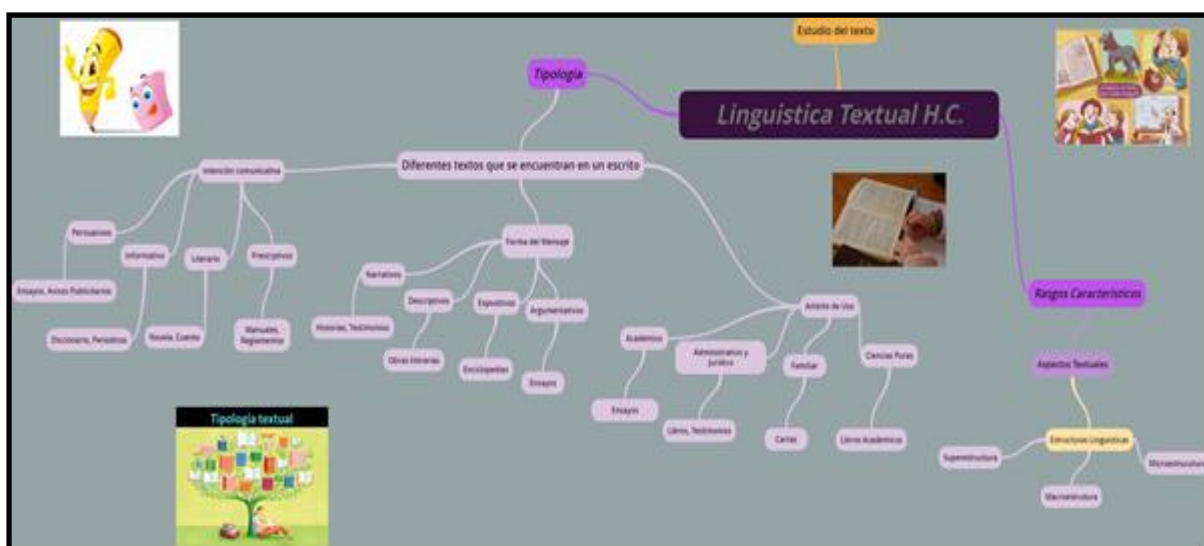


Figura 1. Herramienta conceptual de texto y tipos de textos. Elaborado por Estudiante 9.

Lo anterior, sirvió para que las estudiantes en lecturas posteriores, pudieran mejorar metódicamente, la elaboración de esquemas conceptuales de tal manera que fueran más explícitas en relación al contenido del texto, permitiendo el abordaje y comprensión del texto de una forma más clara para el lector; De esta manera, se puede observar que una dinámica propuesta en el marco de la secuencia, SD, logró modificar el comportamiento lector y muy

probablemente las prácticas lectoras de las estudiantes.

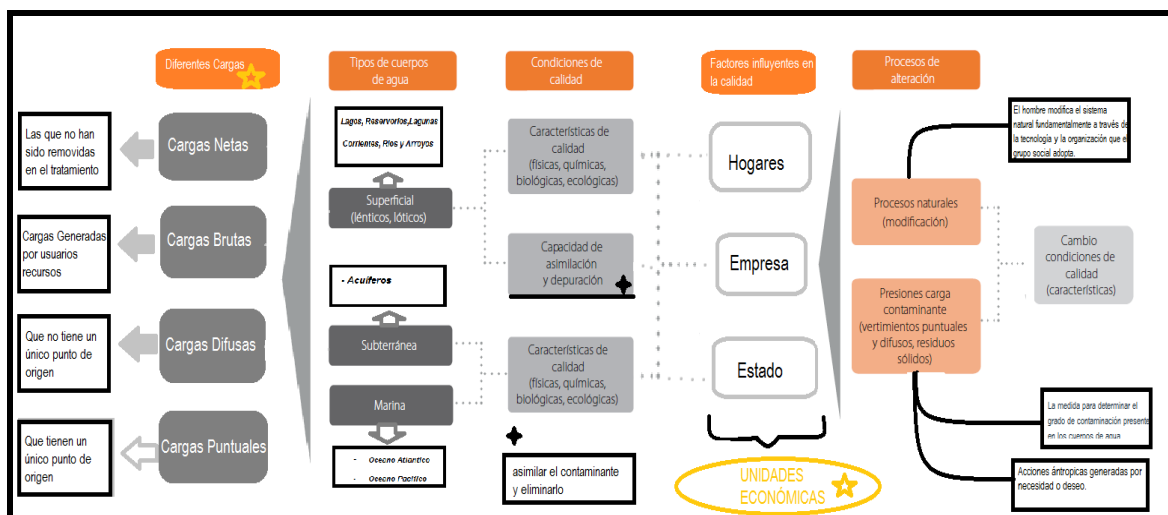


Figura 2. Esquema de la lectura “Calidad del agua” Texto ENA 2014. Elaborado por la estudiante 9.

Además, permitió en las estudiantes la consolidación de límites interdisciplinares, es decir, el uso de conceptos propios de las disciplinas, con el fin de desarrollar actividades que se realizan una vez se ha leído un texto escrito y que están relacionadas a dar cuenta de lo entendido: aplicaciones, generalizaciones, inferencias, tareas, etc. Tenemos un ejemplo de la estudiante C3 en dos de las sesiones, justificando la relación de la interdisciplinariedad, el aprendizaje y las actividades posteriores al proceso lector:

“muchas de las áreas, por no decir que todas, tienen relación y son objetivas para que el lector pueda no solo comprender, sino también aprender” [...] “Una vez entendido, fue más fácil explicarlo y analizarlo más a fondo para posteriormente realizar la exposición y sustentación” Sesiones 6-8 act. 3-6.

Código (B). Acciones de Lectura: Otro de los objetivos de la investigación, es el establecer el estado real de la forma como las estudiantes adelantan acciones de lectura como

tareas de comprensión de sus prácticas lectoras. Porque, de acuerdo con Cassany, Luna, Sanz, (2003) “Los alumnos practican la lectura para adquirir otros conocimientos, pero no la trabajan explícitamente para incrementar sus capacidades” (p. 195). Este factor se puede relacionar fácilmente con los siguientes enunciados; estudiante 5:

“lo que se me dificultó, fue hacer la "herramienta de comprensión" para todo el contenido” Sesiones 4 act. 2.

Y de la estudiante 10:

“yo no hago como lectura y un resumen de lo que entendí, sino que copió al pie de la letra o algunas veces solo le cambio algunas palabras.” Sesiones 15 act.15.

Estas afirmaciones, nos llevan a identificar y caracterizar las actividades de lectura en tres momentos espacio-temporales: Un *Antes*, como el reconocimiento de métodos, actitudes o disposiciones ante la lectura de un texto En este aspecto, C16 nos da un claro ejemplo de las actitudes necesarias y pertinentes, para iniciar una lectura:

*“fue en un principio confusión y se me hizo tedioso el texto, quizás porque en el momento **no estaba predispuesta y concentrada para leerlo**. Esto hizo que no pudiese entenderlo de la mejor forma y que perdiera el interés en él, también influyó que no conocía algunos términos, que hicieron más confuso el texto” Sesiones 7 act.4.*

Un *Durante*, que alude a las acciones, dirigidas y pertinentes al proceso de comprensión. En donde podemos encontrar en el comentario de C16, quien busca reconstruir el sentido del texto:

“Después de leer los demás artículos y consultar los términos desconocidos, pude entender de mejor forma el texto. Se redujo totalmente la dificultad para entender el texto y fue más fácil explicarlo y analizarlos más a fondo” S7 act.4

Y luego C27, cuando establece las acciones que ella realiza al momento de leer, para lograr la comprensión del texto

*“Pero mientras leía, sacaba en una hoja aparte palabras que no comprendía”
Sesiones 7 act.4.*

” Luego de consultar las palabras que no entendía del texto y cuando profundice más el tema. Volví a retomar la lectura del texto y ya pude entender más sobre el tema y pude entender con más claridad la base del tema.” S12 act. 6

En medio de este análisis encontramos a Carlino, (2006, p.69), quien nos referencia a Kintsch (1998), para recordarnos: “Las investigaciones sobre procesos de comprensión lectora, acuerdan en que -leer es reconstruir el sentido de un texto- poniendo en relación las distintas pistas informativas que contiene y el conocimiento de que dispone el lector... Al leer, ocurren múltiples transacciones entre pensamiento y lenguaje escrito, en forma ascendente (del texto al lector) tanto como descendente (del lector al texto) ” Esto plantea, la existencia dentro de las prácticas lectoras, de una doble interacción, definida por un lado, entre los preconceptos del lector sobre la temática y los nuevos conceptos extraídos del texto; y por otro lado, entre el contexto disciplinar, tanto del texto como de lo escolar y el contexto sociocultural del texto y del lector; que en interrelación como culturas conforman una compleja realidad, que se comprende y lee de manera particular, ya sea por un individuo o un colectivo.

Y un *Después*, que expresa las acciones y actividades necesarias relacionadas a dar cuenta en sus escritos, de lo entendido en su lectura. Así, nos lo expresa la estudiante 3 cuando afirma:

“por medio de este proyecto adquirimos conocimientos que eran desconocidos para nosotras y aprendimos a expresar nuestras ideas mediante escritos y esquemas;” S 18 act. 9.

Retornamos, así, nuevamente a la frase de Carlino (2002b) que enfatiza en la importancia del papel del docente en el proceso de enseñanza y del papel del estudiante en su proceso de aprendizaje: “los alumnos necesitan leer y escribir para aprender. ¿Acaso no es labor del docente ayudar a lograrlo?” (p.2). Por ello, en este aspecto es importante que en el aula se implementen estrategias de enseñanza que le permitan al estudiante relacionarse de una mejor manera con el mundo dialógico de la lectura y la escritura para poder, sin problemas, llegar a formar parte de la cultura académica escolar.

Para finalizar, el análisis de este código retomamos a Cassany, Luna, Sanz, (2003) quienes nos aclaran: “Los lectores hemos tenido que espabilarnos por nuestra cuenta con las destrezas superiores: ser conscientes de los objetivos de la lectura, saber leer a la velocidad adecuada, comprender el texto a diversos niveles, inferir significados desconocidos, etc.” (p. 195). En este sentido, la estudiante 15 reflexiona:

“este texto no es solo para conformarse con lo que nos da ahí, sino de buscar más a fondo entender el porqué de la cosas, y no dejar que esto siga si no tratar de mejorar” S12 act.6.

Código (C). Límites académicos:

Además del reconocimiento y uso de conceptos disciplinares en la exposición de una idea, que permiten la percepción de la interdisciplinariedad como parte fundamental de la comprensión de la complejidad de la realidad expuesta en el texto - en este caso el ENA - acometido desde las ciencias naturales, las ciencias sociales, la química, la física, la biología, el lenguaje y las matemáticas; de tal manera que, al leer el texto desde las estrategias mencionadas anteriormente, se logró la práctica textual escrita, de las estudiantes a partir de sus comprensiones disciplinares en torno al mismo. A continuación, se presenta un fragmento del texto elaborado por una de ellas, en el que se puede observar un dominio conceptual del tema al que hace alusión, en este caso en relación a la lectura “*La calidad del agua*” ENA (2014).

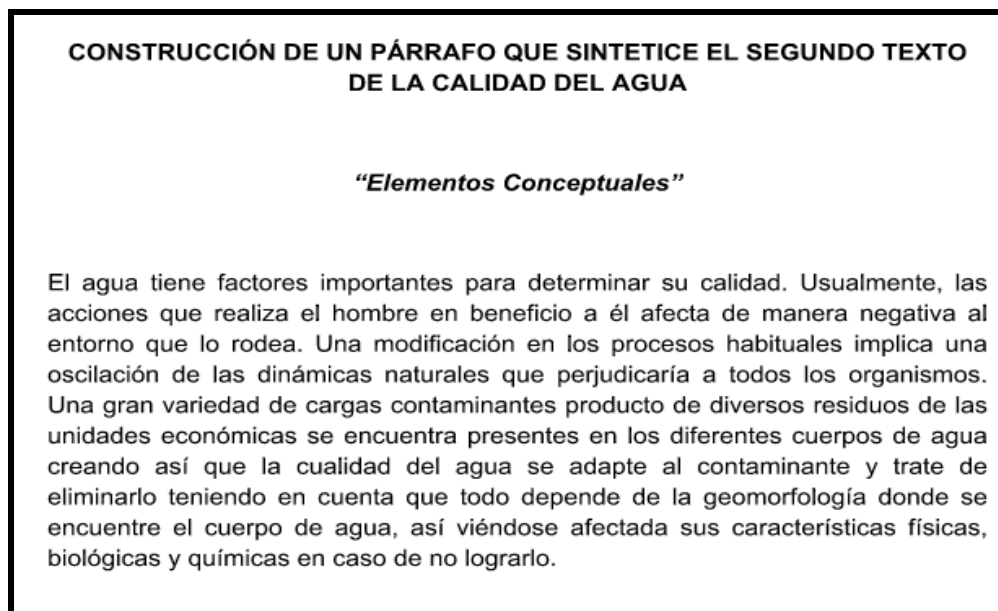


Imagen 3. Escrito sobre “elementos conceptuales”. Estudiante 10.

Del texto anterior, se evidencia que las estudiantes adquieren un mayor dominio disciplinar al aplicar estrategias de comprensión lectora de textos académicos con contenidos interdisciplinarios e intertextuales. En este aspecto, Carlino (2008) expone que “Ingresar en una comunidad disciplinar determinada implica apropiarse de sus usos instituidos para producir e interpretar sus propios textos” (p.9). En los diferentes escritos de las estudiantes se evidencia el mejoramiento en la comprensión disciplinar del texto; las estrategias de lectura utilizadas y la intertextualidad coadyuvan a fortalecer el empoderamiento para clarificar la idea del texto original.

Para la presente investigación, es relevante establecer la efectividad de las estrategias abordadas desde la SD que contribuyen de forma acertada a la consecución de sus objetivos. Por ejemplo, uno de los propósitos planteados en el desarrollo de la SD estuvo enfocado en el reconocimiento del texto como académico y en el identificar y manejar adecuadamente, entre otros el vocabulario disciplinar necesario para su comprensión, en este caso se colige el logro de este propósito a través de la reflexión de una de las estudiantes:

Comentario: como me siento al leer el texto por primera vez

Al leer el texto por primera vez sentí mucha confusión ya que no sabía el significado de algunas de las palabras y términos situados en él y como consecuencia de esto me perdí y distraje en algunas partes del mismo, causándome una sensación de aburrimiento y mala comprensión de la lectura.

Comentario: como me sentí al leer el texto después de haber investigado y hecho aclaraciones sobre el mismo

Después de haber investigado sobre las palabras y términos desconocidos que se hallaban en el texto mediante diferentes fuentes de información y de haber hecho algunas aclaraciones en clase con la ayuda del profesor a partir del mismo, al leer el texto nuevamente me sentí más segura y consciente de lo que leía, centrada e interesada en el tema y llena de nuevos conocimientos que me hicieron más fácil la comprensión de este produciéndome una sensación de gusto e interés por el texto y el tema tratado en él.

Imagen 4. Reflexión sobre dificultades presentadas al abordar un texto disciplinar y las estrategias implementadas que permiten comprender mejor su contenido. Estudiante 28.

Teniendo en cuenta las actividades de lectura y escritura realizadas por las estudiantes en el desarrollo de la SD, se percibe que dichas prácticas, permitió que ellas relacionarán y pudieran interiorizar la importancia de indagar en otros textos sobre el tema planteado; mejorando, de esta manera sus comprensiones y logrando establecer estrategias en relación a las prácticas de lectura y escritura. Se alude por Rincón y Gil, (2012), que “la escritura como la lectura están en el eje estructurado y estructurante de la cultura académica, son constituyentes en sí mismos de esta cultura al tiempo que posibilitan su apropiación” (p.395). En este sentido, estas prácticas, se resignifican en el aula en cuanto a procesos de indagación e investigación:

“La experiencia que tuve al haber investigado y escrito sobre la lectura y el tema elegido fue una muy buena e interesante ya que aprendí sobre temas más profundos de los que conocía muy poco” Estudiante C18 (sesión 8, actividad 9).

Código (D). Conexiones:

Este código alude a la búsqueda, reconocimiento e interacción con otras personas, textos y contextos, que cobran valor de relación en el significado de las prácticas lectoras como acto comunicativo. Con respecto al acto de leer, Freire (1999 señala “El lenguaje y la realidad están interconectados dinámicamente. La comprensión que se alcanza a través de la lectura crítica de un texto implica percibir la relación que existe entre el texto y el contexto” (p. 94). Este contexto implica el reconocimiento de personas en la colaboración de la comprensión de las relaciones intratextuales y la búsqueda de otras relaciones intertextuales, para el logro y posicionamiento crítico de la comprensión del texto:

“con ayuda del profesor y mis compañeras, me sentía segura de lo que leía y así mismo pude comprender el tema.” Estudiante C18 (sesión 12, actividad 6).

Ahora bien, para Lerner (2001) “el objeto de enseñanza debe definirse tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura” (p.85). De esta manera, los propósitos de la lectura académica, abarcan relaciones entre: situaciones de lectura, lectura con el texto y el contexto, estrategias de lectura, conexión entre el lector-texto y los nexos que se puedan establecer entre los diferentes textos. Este trabajo intertextual es mostrado por la estudiante C29 en su enunciado:

“al consultar lecturas ajenas, a lo que ya nos habían proporcionado y el ver videos nos ayudaron a el complemento de información obtenida en los anteriores procesos” (sesión 19, actividad 9).

Además, para Soliveres, Maturano y Quiroga, (2014) “Los profesores suponen que los estudiantes ya poseen las técnicas y las habilidades necesarias para leer y escribir, y que no es su responsabilidad estimular, facilitar o beneficiar su posible desarrollo o potenciación”

(p.15), evidenciando la falta de reconocimiento de las prácticas de lectura como actos comunicativos al interior de la cultura escolar, y su pertenencia a la responsabilidad en la formación cultural en prácticas académicas de sus estudiantes. Sin embargo, el trabajo de reflexión que se realice en estos términos, será reconocido fácilmente, dentro del proceso de interacción comunicativa de las mismas:

“Gracias profesor por habernos mostrado el proyecto y sobre todo por confiar en nosotras, porque en todo el proceso nos dio apoyo y nos guió todo el tiempo.”
” Estudiante C30 (sesión 18, actividad 9).

Categoría 4. Posicionamiento.

A partir de la cuarta categoría de análisis de datos - **Posicionamiento** - se establecieron los siguientes códigos: *Seguridad y Reconocimiento*. y los correspondientes subcódigos

Tabla 27. Códigos y subcódigos, categoría 4. Elaboración del equipo de investigación.

CÓDIGOS	SUBCODIGO	DESCRIPCIÓN
(A) POSICIONAMIENTO -SEGURIDAD	(a) inseguridad	Capacidad de relacionar lo textos y su lectura con la seguridad.
	(b) preconcepto	Exposición de ideas a partir de la clasificación de textos y sus contextos.
	(c) Postura conceptual. individual / colectivo	Sustentación de ideas a partir de textos académicos y su contexto.
	(d) Interpretación disciplinar. individual / colectivo	Capacidad para entender discursos y textos académicos.
	(e) Categorización interdisciplinar. individual / colectivo	Capacidad y adaptación de interrelacionar nuevos conceptos disciplinares.
(B) RECONOCIMIENTO	(a) Pares	Reconocimiento por parte de sus pares como integrantes de una cultura académica.
	(b) Profesores	Reconocimiento de por expertos académicos como integrante de una cultura académica.
	(c) Autoreconocimiento.	Reconocimiento propio como integrante de una cultura académica.

Actividades de la SD que aportaron a la construcción de la categoría

Posicionamiento y sus diferentes códigos:

Las actividades e instrumentos de la secuencia didáctica que permiten obtener información en esta categoría son:

(Sesión 5): ¿Qué diferencias y semejanzas encuentra entre lo que sabía del texto y sus tipos con la búsqueda y presentación realizada?)

(Sesión 6). ¿Cómo reconocer o saber que un texto es académico?

(Sesión 7). Realizar un comentario sobre lo que sintieron al leer el texto "La calidad del agua" por primera vez, al igual que la exposición "La calidad del agua".

(Sesión 8). Presentación de un escrito (corto) de la sensación de leer nuevamente el texto después de la investigación y aclaraciones en clase. Además de la construcción de un

párrafo (10 a 15 líneas) que sintetice el texto la calidad del agua.

(Sesión 9) Herramienta conceptual del texto " Elementos conceptuales" - segunda lectura- aportando ideas faltantes. (Lo que hicieron en Paint), que se necesita para entender dicho documento.

(Sesión 15) Efectuar una grabación de manera individual -no mayor de 30 segundos- donde comenten si ustedes han practicado- consciente o inconscientemente- Fraude o Plagio

(Sesión 17) Realizar el primer borrador del trabajo final, con las siguientes partes: 1. Introducción. 2. Calidad del agua. 3. Elementos conceptuales. 4. Tema escogido. 5. Propuesta de aplicación. (Qué instrumento van a aplicar, cómo lo van a aplicar y para qué). 6. Conclusiones y reflexión y 7. Referencias bibliográficas.

Nota: Para cada parte de este escrito - aunque en principio son resúmenes o síntesis del ENA -2014 - pueden ser enriquecidos con búsquedas adicionales, sin perder las ideas principales de cada parte. Para ello deben recordar hacer las citas necesarias - textuales o parafraseo- según APA.

(Sesión 18). Grabación en audio, video o escrito corto de la experiencia de lectura y escritura que realizaron.

Actividad 18: Presentación del texto final.

Tabla 28. *Sesiones y actividades que aportaron a la construcción de esta categoría 4.*

Número de sesión	Actividad	Propósito	Código - Subcódigo
Sesión 5	Textos y tipos de textos	Reconocimiento de las tipologías textuales	A_b, A_c, A_d
Sesión 6	Textos académicos y no académicos	Reconocer y diferenciar los textos académicos y no académicos.	A_b y A_c
Sesión 7	Lectura texto 2 ENA	Reconocer el texto como académico e identificar entre otros el vocabulario disciplinar necesario para su comprensión.	A_a B_c

Sesión 8	Textos disciplinares	Abordar los textos con contenido disciplinar	A_c, A_d B_c
Sesión 9	Lectura texto 3 ENA	Profundizar en la temática de la calidad del agua recurriendo a una lectura disciplinar e intertextual.	A_c y A_d
Sesión 15	Lectura de textos académicos	Reconocer la importancia de la escritura académica	A_a, A_b, A_c, A_d y A_e B_b y B_c
Sesión 17	Socialización de escritos	Retroalimentación a partir de los aportes de las compañeras	A_c
Sesión 18	Conversatorio	Aprendizaje disciplinar: Valoración de aprendizajes disciplinares	A_c, A_d, A_e B_c
Sesión 19	Conversatorio	Presentación de textos finales en grupo para ser subidos al blog	A_c

Resultados encontrados a partir de las actividades implementadas en relación con la categoría planteada:

Con relación al posicionamiento que surge a partir del manejo y reconocimiento de los contenidos disciplinares en el texto, se encontró que las estudiantes establecieron, en la mayoría de los casos, la relación entre el tipo de texto y la estructura que lo compone, facilitando de esta manera, su propio reconocimiento dentro de sus prácticas de lectura y

seguridad en la implementación de nuevos conceptos adquiridos a través de las actividades de la SD; En este aspecto las estudiantes reconocen el avance obtenido, en cuanto al asumir una posición, en lo referente a la lectura de textos académicos con contenidos disciplinares: En este sentido la La estudiante C3 afirma:

“sin embargo, el reforzar e incrementar los saberes acerca de la tipología textual y sus clasificaciones, nos damos cuenta, que realmente los aprendizajes que nos han inculcado a través de los años son muy vagos” (Sesión 5, actividad 2).

Código (A). Seguridad.

Este código nos permite entender las palabras citadas por Carlino (2006) que pertenecen a Gottschalk y Hjortshoj (2004 p. 21) “[...] los modos de indagar de aprender y de pensar en un área de estudio, modos vinculados con la forma de leer y de escribir que hemos ido desarrollando dentro de la comunidad académica a la que pertenecemos” (p 13) dejan ver y dan razón de nuestra práctica discursiva disciplinar. Es en este sentido, que se pueden encontrar expresiones de las estudiantes que se relacionan en el análisis de los subcódigos:

(a) Inseguridad: Las estudiantes manifiestan su inseguridad, en el reconocimiento de la relación de los textos, la lectura y su comprensión: Comentario de C27:

“Me sentía confundida y un poco perdida. Cuando finalice la lectura no pude entender nada.” (Sesión 7, actividad 4).

(b) preconcepto; Las estudiantes exponen algunas ideas a partir de lo entendido sobre la clasificación de textos y sus contextos. Además, la estudiante 22 relaciona estos conceptos con el conocimiento adquirido en la escuela:

“Consideramos que los conocimientos que teníamos sobre el texto eran muy básicos, ya que no contaban con información completa acerca de los rasgos lingüísticos y otros aspectos” (Sesión 5, actividad 2).

Estudiante 5: “Me pareció muy interesante el texto narrativo, ya que pues no tenía un concepto muy amplio de él. Y pues presenté dificultades en el texto descriptivo, puesto que no había leído mucho de él; entonces me enteré de muchísimas cosas más. Sabía un poco del tema, como de algunos tipos de texto, según su mensaje, eso lo tenía bastante claro, ya que ya lo habíamos visto; también tenía conocimiento del texto según la intención comunicativa, eh, no sabía mucho sobre los textos académicos, eh, entonces pues fue difícil entender esto; tampoco sabía mucho sobre la estructura lingüística, porque no recordaba nada de éste tema” (Sesión 5, actividad 2).

(c) Postura conceptual. individual o colectiva: Las estudiantes pueden hacer sustentación de ideas a partir de comprender la relación de los textos académicos y su contexto.

“Reconocer un texto académico, ya que este está vinculado a una ciencia o un campo, tiene un lenguaje preciso y claro, estos también tienen una estructura definida y por lo general usan normas de referencias bibliográficas y fuentes citadas, estos se ven referenciados en materiales, fichas de asignatura, monografías, artículos de revistas especializadas” (Sesión 5, actividad 2).

Estudiante 3 “Un ejemplo claro de un texto académico es una charla o conversatorio donde se traten temas educativos para los receptores.” (Sesión 6, actividad 3).

Además, la estudiante 15 relaciona estos conceptos con el conocimiento adquirido en la escuela, pero advierte que el tratamiento escolar no es académico:

“se asemeja a los ámbitos que común vemos en el colegio como historia o lenguaje y es fácil reconocer unos por su vocabulario científico o sea los de ciencias

o matemáticas, ya sea por sus símbolos o diferentes expresiones.” (Sesión 5, actividad 3).

(d) Interpretación disciplinar; individual o colectivo: Las estudiantes manifiestan su capacidad para entender discursos y textos académicos. Por ejemplo, la estudiante 18, interpreta con seguridad, la contextualización del texto como interdisciplinar e identifica su relación con el conocimiento y la comprensión.

“Al leer el texto nuevamente me sentí más segura y consciente de lo que leía, centrada e interesada en el tema y llena de nuevos conocimientos que me hicieron más fácil la comprensión de este produciéndome una sensación de gusto e interés por el texto y el tema tratado en él.” (Sesión 8, actividad 4).

Y la estudiante 3, sitúa el contexto disciplinar de base para el entendimiento de la lectura escolar:

“Español, nos ayuda a reconocer ideas principales, la búsqueda de palabras desconocidas, para así poder ampliar nuestro léxico y además de eso, entender de manera más clara y contextualizada las lecturas realizadas” (Sesión 9, actividad 5).

(e) Categorización interdisciplinar; individual o colectivo: Las estudiantes expresan su capacidad y adaptación para interrelacionar nuevos conceptos disciplinares. En este caso la estudiante 28 Sustenta con seguridad, ideas relacionadas, con el proceso de lectura y escritura y el conocimiento adquirido en esta **práctica**:

“Durante este tiempo que tuve la oportunidad de realizar el proceso de lectura y escritura con relación a la calidad del agua pude adquirir muchos nuevos conocimientos” (Sesión 18, actividad 18).

Estudiante 18: *“investigue sobre términos de los cuales no tenía conocimiento y que a la vez son importantes para mi vocabulario, ya que en un futuro podrían ser de gran ayuda para mi vida académica”* (Sesión 18, actividad 18).

Estudiante 3: *“Nosotras, consideramos que en realidad, los textos abarcan una gran variedad de áreas, que están tanto explícitamente, como implícitamente”* (Sesión 9, actividad 9).

Código (B). Reconocimiento:

Como su nombre lo indica, este código alude al reconocimiento propio como integrante de una cultura académica. En este sentido, tenemos en cuenta a Carlino (2006) quien alude que, en el aprendizaje de las prácticas discursivas, las normas son sociales y atañen a formas convencionales en el que se ha de leer y escribir en cada ámbito del saber. En este aspecto, es importante que las estudiantes reconozcan el propósito de la lectura de los textos académicos y disciplinares, que comprendan sus características y que aprendan a leerlos, para que puedan acercarse a una nueva cultura académica universitaria. En relación a esta expectativa, la estudiante 19 comenta:

“Todos tenemos una gran necesidad de conocer más allá de lo que conocemos” (Sesión 17, actividad 17).

Así mismo, la estudiante 18 expone el siguiente juicio:

“Consideramos que los conocimientos que teníamos sobre “el texto” eran muy básicos, ya que no contaban con información completa acerca de los rasgos lingüísticos y otros aspectos”. (Sesión 5, actividad 2)

Analizando la idea de esta estudiante, se observa, que en las prácticas diarias de la

escuela -en todos sus niveles- el abordaje de la lectura y el uso de textos académicos no son trabajados como eje central en el desarrollo temático de cada una de las disciplinas. Por ende, las prácticas de lectura de las estudiantes se limitan simplemente a una lectura literal de los manuales disciplinares.

En este mismo sentido, Carlino (2006) reafirma que “todos los profesores compartimos la idea de que leer es un componente intrínseco al aprendizaje de cualquier materia, tanto en las ciencias sociales y humanas como en las básicas y experimentales es a través de la lectura como los estudiantes del nivel superior toman contacto con la producción académica de una disciplina” (p.67). De acuerdo a esta y otras aseveraciones de las estudiantes en torno a este mismo tema, se obtuvo como resultado que en las diferentes disciplinas abordadas en la EM no se trabajan textos de tipo académico, en consecuencia, las estudiantes no han desarrollado habilidades de lectura al encontrarse con textos de este tipo. Esto, según Cassany, Luna, Sanz, (2003) es porque “ las lagunas de comprensión son un hecho habitual en la lectura, la inferencia se convierte en una habilidad importantísima para que el alumno adquiera autonomía” (p. 218). Por ejemplo, la estudiante 16 dice:

“no estábamos tan acostumbradas a los textos de tipo académico” (sesión 18, actividad 9).

También, para Cassany, Luna, Sanz, (2003) un lector experto debe extraer información diversa del texto “ideas esenciales, su ordenación, los detalles, los ejemplos, las presuposiciones, el punto de vista del autor sobre el tema, etc. Cualquier texto escrito vehicula información a distintos niveles y los alumnos deben estar preparados para captar

cualquier dato, sea al nivel que sea, según sus objetivos de la lectura” (p.218). Estos autores nos recuerdan los objetivos de enseñanza buscados con este trabajo de investigación; Sin embargo, podemos encontrar comentarios que permiten ver un mayor empoderamiento y una toma de posición que va más allá de lo esperado por la propuesta:

Estudiante 30: *“Sinceramente me pareció, muy bueno el proyecto ya que abre nuestras mentes a nuevas cosas, a más conocimiento”* (sesión 18, actividad 9).

Estudiante 24 *“hemos aprendido a desenvolvernos en algunos aspectos frente a los temas de la vida cotidiana.”* (sesión 19, actividad 9).

Estudiante 28: *“Así mismo entendí y caí en cuenta de mis errores tanto académicos como personales y pude mejorarlos. Por otra parte estoy completamente segura de que gracias a este proyecto voy a poder desenvolverme fácilmente en la universidad ejerciendo mi vida profesional”* (sesión 18, actividad 9).

Para finalizar, tomamos las palabras de Cassany, Luna, Sanz, (2003) “La autoevaluación es el control, consciente o no, que el lector ejerce sobre su proceso de comprensión, desde antes de empezar a leer hasta acabar” (p. 223). Y quedamos con la reflexión propuesta por la estudiante 15:

“este texto no es solo para conformarse con lo que nos da ahí, sino de buscar más a fondo y entender el porqué de la cosas, y... tratar de mejorar.” (sesión 8, actividad 6).

Y de la Estudiante 18:

“La experiencia que tuve al haber investigado y escrito sobre la lectura y el tema elegido, fue una muy buena e interesante, ya que, aprendí sobre temas más profundos de los que conocía muy poco. Considero que amplié mis conocimientos y pude mejorar la faceta crítica y argumentativa de mí. Fue una experiencia

interesante, ya que además de la calidad del agua y los plaguicidas, investigue sobre términos de los cuales no tenía conocimiento y que a la vez son importantes para mi vocabulario, que en un futuro podrían ser de gran ayuda para mi vida académica.”
(sesión 18, actividad 9).

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS

A partir del trabajo realizado, se pueden resaltar los siguientes aspectos:

Se lograron los objetivos propuestos, en cuanto fue posible identificar los criterios que debe poseer una propuesta de lectura en EM, que permita la aproximación de los estudiantes a la CA universitaria. En este sentido, se debería partir desde un enfoque: (a) disciplinar, es decir, puede partir de cualquier tópico de dominio disciplinar en cualquier área (b) interdisciplinar (c) intertextual, (d) contextualizado en los estudiantes, y de preferencia, las temáticas abordadas deben serles significativas.(e) debe ser un proceso de investigación secuencial, progresivo e interactivo, de aprendizaje colaborativo y cooperativo; y (f) flexible, dependiendo de las necesidades del comportamiento lector de los estudiantes y tendiente a fundamentar un posicionamiento reflexivo en su práctica lectora.

En este sentido, los aspectos encontrados, confirman que en las diferentes áreas disciplinares abordadas en la EM no se trabajan textos académicos, es decir, las estudiantes no han desarrollado prácticas de lectura, en donde se definen tipologías textuales, características y comportamientos lectores, que les permitan afrontar la lectura y escritura de textos, en especial de tipo académico.

Este último hace pensar, que las estudiantes necesitan orientación específica disciplinar, por parte de los profesores en cuanto a comportamiento lectores y de escritura de

textos; ya que las prácticas cotidianas y regulares de lectura en educación básica, no posibilitan a las estudiantes el abordaje de los textos académicos. Se permitirá de esta manera, una autodefinición de sus propias prácticas de lectura y escritura que van a favorecer una mayor aproximación a la CAU. Porque, el acercamiento de las estudiantes a textos de carácter disciplinar y académico propende a encaminar sus prácticas de lectura y escritura a las necesidades y retos que les exige abordar una nueva cultura.

La cultura académica universitaria (CAU), establece unos lineamientos y pre requisitos relacionados con el desarrollo de las prácticas de lectura en los estudiantes -al ingresar a esta cultura- los cuales son indispensables para lograr las comprensiones disciplinarias en sus estudios. Por esta razón, es necesario abordar la lectura académica como práctica discursiva en la educación media, a partir de las necesidades planteadas por la CAU.

Realizar una aproximación a la CAU implica el estudio de las prácticas de lectura en la educación media vocacional. En este sentido, es importante comprender que los procesos de lectura y escritura se desarrollan paralelos con los de comprensión y construcción de conocimientos en las diversas disciplinas que conforman la cultura académica. Tal como lo plantea Carlino (2005), existe una ruptura entre lo deseado por los profesores universitarios y lo alcanzado por los estudiantes en la ES, es por ello que la escuela y los profesores intentan subsanar dicha ruptura en la EM al implementar prácticas de la ES.

En relación, a efectuar una aproximación a la CAU; las características planteadas en el marco de la investigación y el trabajo de la SD y referidas a procesos didácticos para el trabajo intertextual e interdisciplinar, permiten ver, que es preciso profundizar en los aspectos relacionados con los comportamientos lectores en las disciplinas desde años anteriores - básica secundaria - e incluso básica primaria, permitiendo de esta forma, dar una mirada transversal, generalizada y estructurada de los prácticas de lectura en la educación formal; en donde, se logren relaciones en consonancia a prácticas lectoras en la ES.

En el marco de la SD, se pudo observar que las estudiantes comprendieron que la lectura académica disciplinar implica diversas acciones que permitan comprender lo que se lee, algunas de ellas son: el adecuado manejo de los diferentes tipos de texto, concientización de que la lectura y la escritura son parte de las prácticas necesarias para participar en la cultura académica; y la interdisciplinariedad como aporte a la comprensión de lo que se lee. Por otra parte, asimilar que en el proceso de lectura disciplinar, se trabajan estrategias, antes, durante y después de la lectura, una de ellas es la búsqueda del vocabulario desconocido, al igual, el reconocimiento y la relación que se establece de lo leído de otros textos y contextos; en donde debe existir respeto por la propiedad intelectual y para ello existen las normas formales, que se plantean, incluso a nivel internacional, por ejemplo APA; De igual forma, el ir reconociendo y reconociéndose los avances alcanzados, permitirá una autodefinición de sus propias prácticas de lectura y escritura, como también un empoderamiento en la toma de postura en la lectura de las realidades y la creación y recreación de otros mundos imaginables.

Encontramos, que faltan condiciones que favorezcan una propuesta curricular en educación media vocacional, que permitan la aproximación a la Cultura Académica universitaria. Por ello, es necesario, realizar e implementar investigaciones que aporten al abordaje de la lectura académica, en donde emerjan nuevas concepciones que ayuden a fortalecer las prácticas de lectura y la cultura académica escolar en la EM.

En síntesis, una propuesta didáctica de lectura que permita la contextualización y la comprensión auténtica alrededor del conocimiento académico, debe surgir desde una perspectiva interdisciplinar e intertextual. Interdisciplinar, en tanto, el primer acercamiento a los conocimientos disciplinares necesariamente debe partir de la mirada de otras disciplinas; en el contexto escolar, pensar de esta forma permitirá la integración de conceptos disciplinares en pro de una armonía curricular. Ahora bien, intertextual porque la contextualización escolar se basa en actividades de significado cultural, cuyas expresiones están dadas en diversas formas textuales, que utilizadas didácticamente permiten una mirada más amplia y un enfoque flexible sobre las diferentes temáticas vivenciadas, a través de prácticas de lectura que unifiquen los contextos heterogéneos de sus estudiantes en una postura personal y crítica del mundo.

Debemos dejar de pensar que la cultura académica universitaria inicia en la universidad, hoy en día en el sistema educativo colombiano, esta comienza desde la educación media vocacional; en ese sentido es responsabilidad de los docentes de este nivel y de los universitarios crear conexiones que permitan el desarrollo de prácticas de lecturas propias de la cultura académica. Particularmente, la universidad como institución, debe acercarse a los colegios y abrir espacios para los estudiantes y docentes de educación media en el desarrollo de estas prácticas.

BIBLIOGRAFÍA

- Adam, J. (1985). «¿Quels types de texte?», *Le française dans le monde*, 192, 39-43. 1992
Les textes: types et prototypes, París: Nathan.
- Álvarez Pérez, M. (2001). *La interdisciplinariedad en la enseñanza–aprendizaje de las ciencias exactas en la escuela media*. Ministerio de Educación: La Habana – Cuba.
- Arévalo, Casas y Novoa (2010). *Caracterización del uso de la lectura y la escritura en la práctica pedagógica de dos docentes de Ciencias Naturales del colegio José francisco socarras IED*. Bogotá: U. Javeriana. Tesis Maestría en Educación.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa*. Barcelona: Labor.
- Bhatia, V. (1993). *Analysing Genre -- Language Use in Professional Settings*, London, Longman, Applied Linguistics and Language Study Series.
- Bhatia, V. (1997). GenreMixing in Academic Introductions, in *English for Specific Purposes*, 16, 3, (181-196).
- Camargo, Z., Uribe, G., Zambrano, J. (2013). *Prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana*. El caso de la Universidad del Quindío. *Sophia*, Vol. (9), 95-108.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos aires: Paidós.
- Carlino, P. (2002). *Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2(2), 57-67.

- Carlino, P. (2002a). Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué. *Investigaciones en Psicología*, 7(2), 43-61.
- Carlino, P. (2002b). *¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades*. *Lectura y vida*, 23(1), 6-14.
- Carlino, P. (2003). *Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2003a). *Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas*. *Propuesta Educativa, FLCSO Educación*, 12(26), 22-33.
- Carlino, P. (2003b). *Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema*. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (33), 43-51.
- Carlino, P. (2003c). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Unipluriversidad*, 3(2), 17-23.
- Camps, A. (2004). *Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua*. Universidad autónoma de Barcelona.
- Carlino, P. (2004). *Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad*. *Lectura y Vida*, (1) 16-27.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Carlino, P. (2006). *Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte*. *Signos Universitarios*, 23 (41) 157-186.
- Carlino, P. (2007). *¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?* *Cuadernos de psicopedagogía*, 4, 21-40.
- Carlino, P. (2008). *Didáctica de la lectura en la universidad*. *Ámbitos de encuentro: Revista de la Universidad del Este*, 2(1), 47-67.
- Carlino, P. (Ed.). (2008a). *Procesos y prácticas de escritura en la educación superior*. Fac. de Filosofía y Letras, Univ. de Buenos Aires.
- Carlino, P., & Martínez, S. (2009). *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as*. Neuquén: Educo.
- Carlino, P., & Martínez, S. (2009b). *Desarrollo profesional de docentes para leer y escribir a través del currículum. Lectura y escritura, un problema asunto de todos*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue, 51-90.
- Carlino, P. (2010). *Estudiar, escribir y aprender en universidades australianas*. *Textura*, Revista especializada en lingüística, pragmática, análisis del discurso, semiótica y didáctica de la lengua, 6(9), 11-33.
- Carlino, P. (2013). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires.
- Carlino, P. (2013a). *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media*. *Concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes*.

- Carlino, P. (2013b). *Alfabetización académica diez años después*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18(57), 355-381.
- Carlino, P. (2015a). *Revisión entre pares: una práctica social que los posgrados deberían enseñar*. Revista Espacio Pedagógico, 22(1).
- Cartolari, M., & Carlino, P. (2011). *Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio*. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 4(7).
- Cartolari, M., & Carlino, P. (2012). *Leer y escribir en la formación docente: aportes de las investigaciones anglosajonas*. Acción Pedagógica, 21(1), 6-17.
- Cifuentes, J. Compilador (2010). *Orientaciones Universitarias. La Interdisciplinariedad en la Universidad*. Fundación Cultural Javeriana de Artes Gráficas -JAVEGRAF
- Córdoba, J. (2009). *Representaciones sociales de los profesores y los estudiantes de la carrera de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana sobre la lectura y la escritura (tesis de pregrado)*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Cassany, D. (1997). *La cocina de la escritura* (cap. 3,4,5). Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua: 5° edición*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua. 9° edición*. Graó.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós (Papeles de Pedagogía, 68).

- Colombia, M. E. N. (2006). Estándares Básicos de Competencia.
- Cooper, J. (1990). *Cómo Mejorar la Comprensión Lectora*. Única Edición. Madrid-España: Visor/MEC.
- De Saussure, F., Bally, C., Sechehaye, A., Riedlinger, A., Alonso, A., & Sechehaye, A. (1980). *Curso de lingüística general*. Madrid: Akal.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. S. (2013). *Manual de investigación cualitativa*. (Vol. III). Gedisa.
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. JC Sáez editor.
- Estienne, V y Carlino, P. (2004). *Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva*. Unipluriversidad, 4(3), 9-17.
- Fernández, G., & Carlino, P. (2010a). *¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria?* Lectura y Vida, 31(3), 6-19.
- Ferreiro E. (1991). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1999). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Fresneda, G. (2016). *La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora*. Investigaciones Sobre Lectura, (5), 52-58.
- Gómez, M. (2006). *“Introducción a la Metodología de la Investigación Científica”*. Edit. Brujas. Córdoba, Argentina.

- González, B., & Vega, V. (2010). *Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la Universidad Sergio Arboleda*. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 10 (18), 101-116.
- González, B., & Vega, V. (2013). *Lectura y escritura en la educación superior colombiana: Herencia y desconstrucción*. *Revista Interacción*, 12, 195-201
- Gordo, A. y Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid. Pearson.
- Grasso, L. (2006). *“Encuestas: elementos para su diseño y análisis”*. Encuentro Grupo editor Córdoba, Argentina.
- Hernández, M., Cantin, S., López, N., & Rodríguez, M. (2014). *Estudio de encuestas. Métodos de investigación*. 3° Educación especial.
- Hernández-Sampieri R, Fernández C, y Baptista P, (2006). *Metodología de la Investigación*. 4a Edición. México: McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri R, Fernández C, y Baptista P, (2010). *Metodología de la Investigación*. 5a Edición. México: McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri R, Fernández C, y Baptista P, (2014). *Metodología de la Investigación*. 6a Edición. México: McGraw-Hill.
- Ibáñez, R. (2010). *El Texto Disciplinar en la transmisión del conocimiento especializado*. *Estudios filológicos*, (46), 59-80.

Jiménez, J., & O'Shanahan, I. (2008). *Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa*. Revista Iberoamericana de Educación, 45(5), 1-22.

Kalman, J. (2008). *Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita*. Revista Iberoamericana de Educación N° 46. pp. 107-134.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de cultura económica.

Lezcano, M. (2009). "Cómo funcionan las palabras en el texto disciplinar", en *Lengua: Léxico, gramática y texto*. Coordinadoras: Giammatteto M. e Hilda Albano, Biblos, Buenos Aires.

Litwin, E. (1993). *La investigación en el campo de la didáctica*. Educación. Vol. II. N° 4.

López, D. M. O., & Camp; Gómez, M. C. S. (2006). *Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa*. Revista de investigación Educativa, 24 (1), 205 - 222.

López, G. (2006). *Ser maestro en el bachillerato: creencias, identidades y discursos de maestros en torno a las prácticas de literacidad*. Perfiles Educativos, 112. México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

López R. y Deslauriers J. (2011). *La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social*. Revista Margen, N° 61 - junio de 2011 p 1 - 19

Martínez R. (2007). *La investigación en la práctica educativa. Guía metodológica de*

investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes. Colección Investigamos No.5 CIDE. Centro de investigación y documentación educativa. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

Monje, C. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa: Guía Didáctica.* Neiva: Universidad Sur Colombiana.

Morales, R. y Bojacá, B. (2002). *¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Concepciones sobre la enseñanza de la lengua.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Orellana, D. y Sánchez, M. (2006). *Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa.* Revista de Investigación Educativa, 24 (1), 205-222.

Parodi, G., Ibáñez, R. & Venegas, R. (2009). El Corpus PUCV-2006 del español: Identificación y definición de los géneros discursivos académicos y profesionales. Revista Lingüística y Literatura, 20.

Pérez - Abril, M.; Roa, C; Villegas, L. & Vargas, A. (2013). *Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas.* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Pérez Gómez, Á. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Ediciones Morata.

Pérez, M. y Rincón, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país.* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

- Pino M. (s.f.). *Algunos Métodos y técnicas de recogida y análisis de datos*. Universidad de Vigo Facultad de Ciencias de la Educación Campus der Ourense. Recuperado en 31 mayo de 2016. <http://mpino.webs.uvigo.es/tecnicasdeinv.pdf>
- Quintana, E. (2008). Las grabaciones en vídeo de secuencias didácticas como instrumento de observación, análisis y reflexión para la evaluación y autoevaluación de la práctica docente. La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE): Alicante, 19-22 de septiembre de 2007 (pp. 611-617). Servicio de Publicaciones.
- Rincón, G. (2007). *¿De qué hablamos cuando hablamos de didáctica de la lengua?* Videoconferencia. Congreso de didáctica de la lengua y la literatura. Sonora México.
- Rincón, G. y Gil, S. (2012). Las prácticas de la lectura y de escritura académica en la Universidad del Valle: Tendencias.
- Rosli, N., Carlino, P., & Cartolari, M. (2013c). *Intervenciones docentes para leer en ciencias sociales: exploración en un quinto año de secundaria con alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos*. *Legenda*, 17(16), 1-23.
- Sacristán, J. y Pérez, A. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Alfaomega y Morata.
- Salazar-Sierra, A., González, B. y Peña, L. (2015). *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: De la educación media al desempeño académico en la educación superior*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Solé, I. (1988). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.

- Solé, I., y Castells, N. (2004). *Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar?* Lectura y Vida, 25(4): 6-17.
- Soliveres, Guirado, Maturano y Quiroga (2015). *Espacios de reflexión y aprendizaje relacionados con la lectura de textos disciplinares*. Revista de Orientación Educativa Vol. 29 N°55, 74-94, Año 2015, ISSN (e) 0719-5117.
- Strauss, A., y Corbin, J (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín.
- Swales, J. (1981). *Aspects of article introductions*. Birmingham, England: Universidad de Aston.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge. Applied linguistics.
- Swales, J. M., & Najjar, H. (1987). "The writing of research article introductions", en *Written Communication*, vol. 4: 175–191.
- Teberosky, A. (1987). *La comprensión de la escritura en el niño: Desarrollo espontáneo y aprendizaje escolar*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.
- Van dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Ibérica editores, Buenos Aires. Paidós.

- Venegas, R. (2008). Clasificación automatizada de los textos del Corpus del Español Académico PUCV-2006: Distinciones disciplinares. En G. Parodi (Ed.), *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos Discursivos para Saber y Hacer* (p. 143-168). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social*. (I). Recogida de datos, Barcelona, PPU.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

ANEXOS

Anexo 1. Secuencia Didáctica

TRANSICIÓN HACIA UNA CULTURA ACADÉMICA: UNA PROPUESTA DE LECTURA INTERDISCIPLINAR E INTERTEXTUAL.

En este escrito presentamos una Secuencia Didáctica (SD) diseñada con propósitos investigativos en la tesis de grado titulada " Transición hacia una cultura académica: una propuesta de lectura interdisciplinar e intertextual" como requisito para obtener el título de Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá D.C. Colombia. La pregunta de investigación de esta tesis fue ¿Cuáles son las características que adquiere el proceso de lectura de estudiantes de Educación Media, en el marco de una propuesta interdisciplinar e intertextual, como aproximación a la cultura académica?, donde la SD permitió el estudio en la modificación del proceso lector de los estudiantes en el abordaje de textos académicos, disciplinares e interdisciplinares.

Paralelamente, nos interesa mostrar una alternativa de trabajo en aula que permita a los profesores de educación media brindar a los estudiantes la posibilidad de un aprendizaje disciplinar e interdisciplinar para sus asignaturas, así como una posibilidad concreta de acceso al mundo académico en la Educación superior.

La SD se diseñó bajo el concepto de práctica discursiva entendida para lograr el desarrollo y

construcción del proceso lector de los estudiantes en un contexto real y con un propósito.

Referentes teóricos, de enfoque, metodológicos, pedagógicos y/o didácticos:

En relación con lo que plantean Pérez, Roa Villegas y Vargas (2013) se entiende por actividad " un sistema de acciones articuladas para la consecución de un propósito didáctico, que se busca por la mediación de un objeto de saber disciplinar" (P.12), que, para este caso, se pretende posibilitar aprendizajes disciplinares en ciencias naturales y matemáticas a través de esta SD.

Así, para la construcción de la SD se tuvo en cuenta los planteamientos de Pérez et al., (2013) que consideran "una actividad se caracteriza por:

1. Tener un propósito de enseñanza (propósito didáctico).
2. Ocuparse de un objeto de saber (disciplina/lenguaje).
3. Ser de carácter colectivo (social).
4. Estar compuesta por acciones que tengan una conexión coherente y se organicen en una secuencia progresiva.
5. Conducir a un producto académico que manifiesta la conquista del propósito de enseñanza." (p.12)

Paralelamente, de las distintas modalidades de organización del trabajo didáctico se tomó la SD como la principal y constituida a su vez por actividades particulares en su interior. además de actividades independientes y talleres. Para esta elección se tomaron los cinco criterios considerados por Pérez et al., (2013) que constituyen cualquier propuesta didáctica, como se muestra en la siguiente tabla:

Criterio Actividad	Interés temático	Planeación	Saberes (Conocimientos y saberes-hacer)	Profundidad en el tratamiento de los contenidos	Rol/ protagonismo
Secuencia Didáctica	Es una decisión del	La realiza el docente	Un proceso del lenguaje ligado a un	Alta	El docente asume la gestión del proceso / rol

a	docent e		género		protagónico
Actividad independiente	Es una decisión del docente	La realiza el docente	Un proceso específico de lenguaje que se trabaja de forma periódica	Alta	El estudiante / docente asume la gestión del proceso / rol protagónico
Taller	Es una decisión del docente	La realiza el docente	Un proceso específico del lenguaje ligado a un hacer	Muy alta	El docente asume la gestión del proceso / rol protagónico

Tomado de Pérez et al., (2013, p. 14)

Sumado a lo anterior, se consideraron los elementos mínimos que estas modalidades deben cumplir para ser consideradas de carácter didáctico, como lo son la intencionalidad, la sistematicidad, la complejidad y el producto académico. En vista de lo concedido entendemos por secuencia didáctica como "una modalidad que organiza el trabajo en torno a un tema o un grupo de temas, con la finalidad primordial y explícita de alcanzar el aprendizaje de un saber específico y propio de la disciplina" (Pérez et al., 2013, p. 16)

Esta SD tiene como objetivo el estudio del proceso de lectura de estudiantes de Educación

Media como propuesta interdisciplinar e intertextual y aproximación a la cultura académica, particularizado en las características que este proceso adquiere.

La SD se titula Leo-Escribo-Aprendo (LEA) y está compuesta adicionalmente por dos modalidades de organización didáctica en su interior: el taller y la actividad independiente. Además, se desarrolla en 10 actividades presenciales -cada una de dos sesiones de una hora- donde las estudiantes interactúan al desarrollar trabajos individuales y grupales. Sumadas a estas 10 actividades, la SD también es desarrollada en espacios fuera de la institución - extraclase y extramural- cuando las estudiantes realizan consultas e investigaciones solicitadas en el desarrollo de la SD. Puntualmente, las sesiones 1, 2, 8, 9 y 10 corresponde a actividades independientes, la sesiones 3, 4, 5, 6 y 7 al taller de lectura y las actividades.

La SD se implementó un grupo de estudiantes que cursaban el grado décimo, que corresponde al primer año de la educación media vocacional-en el Colegio Técnico Menorah. Esto estudiantes paralelamente realizan estudios técnicos en Comercio - en articulación con El Servicio de Aprendizaje Nacional SENA- como inicio de la cadena de formación para obtener un título profesional en el área comercial.

En la siguiente tabla se muestra una síntesis de la SD, donde se expone una descripción de cada actividad en sus sesiones, en cuanto su propósito, aprendizajes esperados de las estudiantes y productos.

SECUENCIA DIDÁCTICA		
ACTIVIDAD	SESIÓN	DESCRIPCIÓN Y PROPÓSITO
1	1	<ul style="list-style-type: none"> · Exposición a las estudiantes las generalidades del proyecto, plataformas y programas que se utilizarán (Edmodo, correo electrónico, moodle, etc.). Presentación de la SD y las actividades que la componen, invitación a las estudiantes a participar del desarrollo de la SD. Explicación de la metodología de la SD, socialización de los objetivos, propósitos, fases, etapas y normas (acuerdos) de la SD. · El propósito general de la actividad es identificar y reconocer las fases de la SD, definir acuerdos y normas de forma conjunta y comprender el objetivo de la realización de la SD por parte de los estudiantes. · Productos de las estudiantes: N · Productos de investigación: N · Modificación: N · Fecha: octubre de 2016
	2	<ul style="list-style-type: none"> · Aplicación de la Encuesta por googleforms. La encuesta está compuesta por 30 preguntas que hacen referencia a las actividades y acciones que realizan las estudiantes al iniciar, durante y al final de la lectura. · El propósito de la sesión en un primer encuentro con la plataforma y responder la encuesta prácticas de lectura. · Productos de las estudiantes: N · Productos de investigación: Encuesta Prácticas de lectura y evaluación de la actividad (Ev_Act 1_Sesión "). · Modificación: N · Fecha: octubre de 2016
2	3	<ul style="list-style-type: none"> · Conversatorio acerca de la importancia del agua, más allá del bajo consumo resaltando el daño que le causamos. Se trabaja con el prólogo del texto "Un Estudio Nacional del Agua para apoyar el desarrollo sostenible del país Avance en profundidad". Lectura del texto acompañada de unas preguntas sobre el mismo. · El propósito es una primera aproximación a la práctica de lectura que tienen las estudiantes. · Aprendizaje disciplinar: Las estudiantes se aproximarán al concepto y Complejidad del objeto de estudio. El Agua. · Aprendizaje en lenguaje: Las estudiantes reconocerán las actividades y rutinas propias en la acción de su práctica lectora. · Productos de las estudiantes: N · Productos de investigación: fotografías y observación. · Modificación: N

		<ul style="list-style-type: none"> · Fecha: octubre de 2016
	4	<ul style="list-style-type: none"> · Las estudiantes darán respuesta por plataforma a las preguntas planteadas para el texto. Además, llenarán una segunda encuesta con las acciones de lectura que realizaron en el momento de leer el texto. · El propósito de la sesión es tener datos acerca de los hábitos y maneras de abordar la lectura de un texto por parte de las estudiantes. · Productos de las estudiantes: Textos subrayados. · Productos de investigación: (Encuesta 1 a y 1 b A2 S4) · Modificación: N · Fecha: octubre de 2016
3	5	<p>Texto y tipos de texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Partiendo de las sugerencias brindadas por el profesor, las estudiantes harán el reconocimiento de las tipologías textuales; se ejemplifica a través de información de la web recomendadas. · El propósito es el reconocimiento de las tipologías textuales. <p>Aprendizaje en lenguaje: Las estudiantes apropiaran el concepto de texto, identificarán tipologías textuales, características y función.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Productos de las estudiantes: Herramienta conceptual. Grabación de estudiantes diferencias y semejanzas de sus saberes en relación al texto. · Productos de investigación: Herramienta conceptual. Grabación de estudiantes diferencias y semejanzas de sus saberes en relación al texto. · Modificación: N · Fecha: noviembre de 2016
	6	<p>Textos académicos y no académicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Las estudiantes consultarán los enlaces acerca de los textos académicos y no académicos sugeridos por el docente, luego se hará una puesta en común para reconocer las diferencias entre estos textos. <p>El propósito es reconocer y diferenciar los textos académicos y no académicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Aprendizaje en lenguaje: Las estudiantes identificarán los propósitos, contenidos, estructura y lenguaje utilizado en textos académicos y otros textos. · Productos de las estudiantes: Grabación de voz. ¿Cómo reconocer o saber que un texto es académico? · Productos de investigación: Grabación voz. ¿Cómo reconocer o saber que un texto es académico? · Modificación: N · Fecha: noviembre de 2016
	7	<p>Lectura Texto 2 ENA: Calidad del agua: aspectos conceptuales.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Las estudiantes realizarán la lectura. “La calidad del agua”, luego comentan sus

4		<p>sentires. Además, se hará un análisis del texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> · El propósito es reconocer el texto como académico e identificar entre otros el vocabulario disciplinar necesario para su comprensión. · Aprendizaje disciplinar: Las estudiantes relacionarán los conceptos sobre el ciclo del agua en su interacción con procesos del medio natural y de actividades antrópicas, además de volumen y capacidad. · Aprendizaje en lenguaje: Las estudiantes identificarán la tipología textual del texto en el texto. · Productos de las estudiantes: Primer análisis del texto. · Productos de investigación: Grabación de sentires en la lectura. · Modificación: N · Fecha: noviembre de 2016
	8	<p>Textos disciplinares.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Las estudiantes harán lectura de los textos disciplinares recomendados por el docente y otros buscados por ellas, para la comprensión del texto escrito base, para realizar una nueva lectura que permita un mayor entendimiento del mismo. · El propósito es abordar el texto con una preparación disciplinar. · Aprendizaje en Lenguaje: Las estudiantes comprenderán la importancia del contexto disciplinar y su comprensión en la lectura académica. · Aprendizaje disciplinar: Las estudiantes comprenderán aspectos relevantes para la calidad del agua, además de diferenciar volumen y capacidad. · Productos de las estudiantes: Síntesis calidad del agua. · Productos de investigación: Grabación sentir luego de investigar y texto escrito calidad del agua. · Modificación: N · Fecha: noviembre de 2016
5	9	<p>Lectura Texto 3 ENA Elementos conceptuales y modelo de evaluación de calidad del agua.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Las estudiantes realizan la lectura del texto y texto disciplinares, desde la nueva perspectiva de abordaje en la lectura académica. Para ello seguirán las pautas propuestas por el docente. · El propósito es que las estudiantes profundicen en la temática de la calidad del agua en aspectos conceptuales y para ello deberán recurrir a una lectura disciplinar e interdisciplinar. · Aprendizaje disciplinar: Las estudiantes identificarán las condiciones de calidad del agua y su alteración en las relaciones de Sostenibilidad y valorarán los conceptos de Índices e indicadores. · Aprendizaje en lenguaje: Las estudiantes abordarán la lectura académica desde las subjetividades construidas bajo el texto académico. · Productos de las estudiantes: Ampliación mapa conceptual. · Productos de investigación: Grabación voz. - video · Modificación: N · Fecha: noviembre de 2016

	10	<ul style="list-style-type: none"> · Las estudiantes harán lectura de los textos disciplinares recomendado para la comprensión del texto escrito base, para realizar una nueva lectura que permita un mayor entendimiento del mismo. · El propósito es evidenciar en qué medida las estudiantes recurren a acciones en la lectura que le permita una mejor lectura académica. · Aprendizaje en Lenguaje: Las estudiantes comprenderán la importancia del contexto disciplinar y su comprensión en la lectura académica. · Aprendizaje disciplinar: Las estudiantes comprenderán aspectos relevantes para la calidad del agua, además de diferenciar volumen y capacidad. · Productos de las estudiantes: texto escrito. · Productos de investigación: grabación voz y video · Modificación: N · Fecha: noviembre de 2016
6	11	<p>Texto 4 ENA. Elección particular de cada estudiante o grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Las estudiantes teniendo en cuenta las dos lecturas anteriores elegirán una temática para profundizar, a partir de un texto base para ello, realizando actividades enmarcadas en la propuesta de práctica de lectura presente. · El propósito · Aprendizaje disciplinar: Por confirmar según la elección. · Aprendizaje en lenguaje: Las estudiantes evidenciarán la apropiación y construcción la práctica de lectura disciplinar. · Productos de las estudiantes: N · Productos de investigación: N · Modificación: N · Fecha: noviembre de 2016
	12	<ul style="list-style-type: none"> · Las estudiantes presentarán el proceso de lectura que llevaron a cabo para la profundización y comprensión disciplinar. · El propósito · Aprendizaje en Lenguaje: Las estudiantes comprenderán la importancia de reconocer el proceso de lectura en el contexto disciplinar y su comprensión en la lectura académica. · Aprendizaje disciplinar: Relacionado con las temáticas seleccionadas. · Productos de las estudiantes: N · Productos de investigación: N · Modificación: N · Fecha: noviembre de 2016
	13	<p>Las estudiantes realizarán la investigación en textos disciplinares para aportar a su tema de investigación.</p> <p>El propósito es que las estudiantes migren sus prácticas lectoras para aportar a sus temas</p>

7	<p>le investigación desde la comprensión. Aprendizaje disciplinar: Relacionarán los conceptos disciplinares investigados, en su producción textual. Productos de las estudiantes: Escrito borrador profundización del tema elegido. Productos de investigación: Grabación de los estudiantes de los referentes disciplinados. Modificación: N Fecha: noviembre de 2016</p> <p>Las estudiantes elaborarán un escrito teniendo en cuenta las estructuras lingüísticas del texto: superestructura, macro estructura, microestructura. Aprendizaje en lenguaje: Las estudiantes identificarán en el texto la estructura global del texto y su estructura semántica, además deben identificar las categorías gramaticales que lo componen.</p>
14	<p>Las estudiantes consolidarán el texto de profundización del tema escogido. El propósito es que las estudiantes migren sus prácticas lectoras para aportar a sus temas de investigación desde la comprensión. Aprendizaje disciplinar: Relacionarán los conceptos disciplinares investigados, en su producción textual. Productos de las estudiantes: Escrito borrador profundización del tema elegido. Productos de investigación: Grabación de los estudiantes de los referentes disciplinados. Modificación: N Fecha: noviembre de 2016</p>

El desarrollo de cada una de las sesiones está compuesta por tres momentos: trabajo preliminar a la sesión, trabajo durante la sesión y trabajo posterior a la sesión. Se entiende por trabajo preliminar son las tareas que se deben llevar a cabo para el trabajo de sesión, y que, el trabajo posterior son tareas de nivelación, profundización y terminación del trabajo realizado en la sesión. Adicionalmente, el trabajo de cada sesión contiene conductas de entrada como: llamado de lista, recuento del trabajo de la sesión anterior, organización de los elementos de trabajo, entre otros.

En aspecto investigativo y profesional, la SD como instrumento fundamental en la recolección de datos para la investigación, fue revisada, analizada y estudiada por pares académicos disciplinares en educación, los cuales realizaron aportes para correcciones y ajustes de la SD. Por último, en la implementación de la SD fue necesario hacer ajustes antes y durante las sesiones, por resultados no previstos o en la implementación de estas.

A continuación, se presenta la planeación de cada una de las actividades y sus respectivas sesiones.

Actividad 1. SESIÓN 1

Duración 45 minutos.

Lugar: Aula de matemáticas.

Objetivo de la sesión 5.

Identificar y reconocer las fases de la SD, definir acuerdos y normas de forma conjunta y comprender el objetivo de la realización de la SD por parte de los estudiantes.

Trabajos preliminares:

- Documento asentimiento y consentimiento para el inicio a las SD.

Trabajos durante la sesión:

1. Presentación de la SD a las estudiantes y aclaración de dudas.
2. Exposición a las estudiantes las generalidades del proyecto, plataformas y programas que se utilizarán (Edmodo, correo electrónico, moodle, etc.).
3. Presentación de la SD y las actividades que la componen, invitación a las estudiantes a participar del desarrollo de la SD.
4. Explicación de la metodología de la SD, socialización de los objetivos, propósitos, fases, etapas y normas (acuerdos) de la SD.

Trabajos posteriores a la sesión:

- Abrir una cuenta de correo electrónico por parte de las estudiantes.
-

Actividad 1. SESIÓN 2

Duración 45 minutos.

Lugar: Aula de informática.

Objetivo de la sesión 5.

Diligenciar por parte de las estudiantes una encuesta sobre la percepción que tiene sobre su práctica de lectura.

Actividades preliminares:

- Las estudiantes deben contar con un correo electrónico personal para diligenciar la encuesta.

Actividades durante la sesión:

1. Las estudiantes luego de las explicaciones acerca del propósito de la encuesta ingresarán a su correo electrónico personal y diligenciarán la encuesta. Este trabajo se hará de forma individual.
2. Algunas estudiantes escogidas al azar responderán una evaluación de la actividad que encontrarán en su correo personal.

Actividades posteriores a la sesión:

- Las estudiantes que tuvieron alguna dificultad para diligenciar la encuesta o la evaluación, tendrán la oportunidad de terminarla en casa.
-

Actividad 2. SESIÓN 3

Duración 45 minutos.

Lugar: Aula de matemáticas.

Objetivo de la sesión 5.

- Las estudiantes realizarán la lectura de un texto escrito para evidenciar algunas de las acciones que normalmente realizan en esta práctica.

Actividades preliminares:

- Las estudiantes verificarán sus cuentas de correo y de Edmodo, debido que por estos medios estará dispuesta la lectura.

Actividades durante la sesión:

1. Conversatorio acerca de la importancia del agua, más allá de bajo consumo resaltando el daño que le causamos.
2. Presentación del prólogo del texto “Un Estudio Nacional del Agua para apoyar el desarrollo sostenible del país Avance en profundidad”, para su lectura.
3. Lectura del prólogo.

Actividades posteriores a la sesión:

- Las estudiantes individualmente investigaran el uso de un prólogo en un texto escrito.
-

Actividad 2. SESIÓN 4

Duración 45 minutos.

Lugar: Aula de matemáticas.

Objetivo de la sesión 5.

Las estudiantes responderán algunas preguntas referidas al texto escrito del prólogo. Además, responderán una encuesta donde identificarán sus prácticas usuales al leer.

Actividades preliminares:

- Lectura del prólogo del texto “Un Estudio Nacional del Agua para apoyar el desarrollo sostenible del país Avance en profundidad”.

Actividades durante la sesión:

1. Comentarios acerca del prólogo.
2. Respuesta a las preguntas referidas al texto escrito leído. Para ellos se tiene dos propuestas.

En la primera se hace la pregunta:

Ya que realizaste la lectura del prólogo. Describe en forma escrita ¿de qué crees que se trata?

En la segunda se tienen las siguientes preguntas:

1. *¿Por qué fue necesario realizar el Estudio Nacional del Agua 2014?*
2. *¿En qué forma el Estudio Nacional del Agua apoya el desarrollo sostenible de nuestro país?*
3. *¿Por qué el IDEAM lideró el Estudio Nacional del Agua 2014?*

La mitad de las estudiantes responderán la pregunta de la primera propuesta y la otra mitad de estudiantes las preguntas de la segunda propuesta.

1. Las estudiantes teniendo como referente la práctica de lectura que realizaron, responderán una encuesta donde responderán qué acciones realizaron durante la lectura.

Actividades posteriores a la sesión:

- Las estudiantes podrán terminar el cuestionario y la encuesta si se les presentó algún inconveniente en la sesión.

Actividad 3. SESIÓN 5

Duración 45 minutos.

Lugar: Aula de matemáticas.

Objetivo de la sesión 5.

- Las estudiantes identificarán las características fundamentales, función y uso de los textos, para reconstruir una concepción propia sobre el texto.

Actividades preliminares:

- Las estudiantes harán una búsqueda acerca del *texto* y *tipos de texto*. Para ello se les recomienda los siguientes enlaces (Se les enviará el trabajo con anticipación por plataforma):
 - Blog1: <https://issuu.com/jaimegar/docs/teoriaclasificaciontextosygeneros12-13/3?e=4798709/2720471>
 - Blog 2: <http://es.slideshare.net/lenguaprofe/tipologia-textual-12704742>
- Mapa conceptual de Estructuras lingüísticas: <http://cmap.upb.edu.co/rid=1MKBOYDJ2-J3K7LN-1ZP/Estructuras%20ling%C3%BC%C3%ADsticas.cmap>
- Las estudiantes elaborarán una herramienta conceptual donde describen los textos y los tipos de texto.

Actividades durante la sesión:

1. Sensibilización:

<https://www.youtube.com/watch?v=pf0teoZfpbs>

2. Las estudiantes se reunirán en grupos de tres personas, con la intención de tener una idea más amplia de textos y tipos de textos, aportando a sus propios trabajos, sintetizando las ideas principales de las definiciones consultadas. (acompañamiento por parte del profesor para que se concrete el trabajo asignado)
3. Discusión en torno a la pregunta: ¿Qué diferencias y semejanzas encuentra entre lo que sabía del texto y sus tipos con la búsqueda y presentación realizada? (cada niña dará a conocer una diferencia y una semejanza con lo cual se construirá una tabla grupal, luego en la discusión se llegará a acuerdos) (Grabación de voz)
4. Presentación a las estudiantes de las características fundamentales de la función y uso de los textos. (participación comentada: el profesor podrá ampliar o complementar algunas de las ideas expuestas durante la presentación)

Ver http://prezi.com/ewm-njwruaci/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

Actividades posteriores a la sesión:

- Las estudiantes individualmente propondrán ejemplos que les permitan explicar algún tipo de texto.
-

Actividad 3. SESIÓN 6

Duración 45 minutos.

Lugar: Aula de matemáticas.

Objetivo de la sesión 6.

- Las estudiantes reconocerán las diferencias entre los textos académicos y otros tipos de texto, desde la contextualización de estos en actividades académicas y sociales.

Actividades preliminares:

- Las estudiantes observarán los videos indicado y realizarán una infografía del mismo en grupos de tres personas conformados por el Profesor, con el fin de afianzar las concepciones de texto académico. (Se enviará por plataforma).
- <https://www.youtube.com/watch?v=4EjIW0M16M>
- <https://www.youtube.com/watch?v=kcCVSu2OFFI>

Actividades durante la sesión:

1- Presentación de las infografías por parte de las estudiantes. (El profesor aclara dudas que se presenten con relación al texto y sus tipos).

2- Se mostrarán los ítems de propósitos, contenidos y función, etc. de los textos académicos y otros textos a las estudiantes en desorden y ellas asignan cual corresponde a cada tipo de texto.

<p>Los contenidos de los textos provienen de otros textos o de actividades académicas (conferencias, Exposiciones, experimentos, etc.). Este tipo de contenido exige una elaboración epistemológica de la Información.</p>	<p>El texto se genera en el entorno inmediato del alumno y se vincula a un contexto real y concreto</p>	<p>Tienen una estructura abierta, poco tipificada, que ha de elaborar el alumno.</p>	<p>Ex.: cartas, postales, avisos, conversaciones, diálogos, etc.</p>
<p>El contenido proviene de la experiencia personal del autor.</p>	<p>Ex.: trabajos, exámenes, apuntes, Resúmenes, esquemas, exposiciones, etc.</p>	<p>El propósito de los textos es muy variado: informar, agradecer, pedir, recordar, etc. Tiene un componente interactivo y expresivo importante.</p>	<p>Utilizan un lenguaje general.</p>
<p>Textos académicos</p>	<p>Utilizan un lenguaje objetivo, con léxico preciso y específico.</p>	<p>El destinatario de los textos es casi siempre el profesor y éste tiene poca presencia o ninguna en el texto. Utilizan un registro formal.</p>	<p>El texto se descontextualiza totalmente del entorno inmediato y de la realidad del alumno.</p>
<p>El propósito general de los textos es demostrar conocimientos (evaluación) o exponer los resultados de un trabajo (investigación). Énfasis en el tema.</p>	<p>Las rutinas sociales determinan las pautas comunicativas (diálogo, conversación) y la estructura de los textos. El alumno tiene que ajustarse a ellas.</p>	<p>No suele haber limitaciones de esta clase.</p>	<p>El destinatario es variado y específico, según el tipo de texto. El registro se adecúa al destinatario y, por lo tanto, puede ser muy variado.</p>

Otros textos	Suele haber limitaciones importantes sobre el proceso de composición de textos: tiempo, obligación de hacerlo en un lugar determinado, sin libros de consulta, individualmente, etc.
---------------------	--

3. Se les mostrará a las estudiantes la organización correcta y se contextualiza por parte del profesor.

Textos académicos	Otros textos
Ex.: trabajos, exámenes, apuntes, Resúmenes, esquemas, exposiciones, etc.	Ex.: cartas, postales, avisos, conversaciones, diálogos, etc.
1. El propósito general de los textos es demostrar conocimientos (evaluación) o exponer los resultados de un trabajo (investigación). Énfasis en el tema.	El propósito de los textos es muy variado: informar, agradecer, pedir, recordar, etc. Tiene un componente interactivo y expresivo importante.
2. El contenido de los textos proviene de otros textos o de actividades académicas (conferencias, exposiciones, experimentos, etc.). Este tipo de contenido exige una elaboración epistemológica de la información.	El contenido proviene de la experiencia personal del autor.
3. El texto se descontextualiza totalmente del entorno inmediato y de la realidad del alumno.	El texto se genera en el entorno inmediato del alumno y se vincula a un contexto real y concreto
4. Utilizan un lenguaje objetivo, con léxico preciso y específico.	Utilizan un lenguaje general.
5. Tienen una estructura abierta, poco tipificada, que ha de elaborar el alumno.	Las rutinas sociales determinan las pautas comunicativas (diálogo, conversación) y la estructura de los textos. El alumno tiene que ajustarse a ellas.
6. El destinatario de los textos es	El destinatario es variado y específico,

casi siempre el profesor y éste tiene poca presencia o ninguna en el texto. Utilizan un registro formal.	según el tipo de texto. El registro se adecúa al destinatario y, por lo tanto, puede ser muy variado.
7. Suele haber limitaciones importantes sobre el proceso de composición de textos: tiempo, obligación de hacerlo en un lugar determinado, sin libros de consulta, individualmente, etc.	No suele haber limitaciones de esta clase.

Tomado de Cassany, D., Pinyol, G. S., & Luna, M. (1994). *Enseñar lengua*. Graó. p.338-339.

4- Actividad de cierre la sesión:

- Se les compartirá a las estudiantes diferentes tipos de texto (académicos y no académicos) con la intención que expongan de forma oral las diferencias que ellas encuentran en estos. (Prólogo, carta de presentación, dialogo, etc.)

Actividad 4. SESIÓN 7.

Duración 45 minutos.

Lugar: Aula de matemáticas.

Objetivo de la sesión.

- Las estudiantes determinarán que tipo de texto es el escrito “6. La calidad del Agua”, a partir de las comprensiones logradas en relación al texto y los tipos de texto.

Actividades preliminares:

- Las estudiantes realizarán la lectura del texto “6. *La calidad del Agua*”, y presentarán para la clase los apuntes, subrayados y demás prácticas que hayan realizado con el

documento.

6. La calidad del Agua

El componente de calidad del agua en este ENA 2014, se concentra en evaluar el estado y tendencias de las condiciones de calidad de agua superficial y las presiones por contaminación que potencialmente se están ejerciendo sobre los sistemas hídricos y cuerpos de agua del país.

Teniendo como referente conceptual los procesos fundamentales del ciclo del agua, su interacción con procesos del medio natural y de actividades antrópicas, se evalúan las condiciones de calidad y de cargas contaminantes generadas por vertimientos puntuales o difusos provenientes de sectores usuarios del agua (actividades productivas), que no están siendo tratados, y que potencialmente alcanzan los cuerpos de agua lénticos y lóticos.

Esta evaluación se desarrolla a partir de las características físicas, químicas y biológicas teniendo como base el monitoreo sistemático de variables medidas en la red de referencia nacional del IDEAM que incluyen el análisis de concentraciones y cargas de metales pesados en sedimentos, nitrógeno amoniacal, porcentaje de saturación de oxígeno, el desbalance de nutrientes y el Índice de Calidad del Agua (ICA).

Las presiones por contaminación sobre los sistemas hídricos y cuerpos de agua del país, se analizan a partir de la estimación de cargas contaminantes puntuales vertidas por los sectores industrial, doméstico, sacrificio de ganado y beneficio del café. Esta estimación se hace para cada una de las variables que integran el Índice de Alteración Potencial de la Calidad del Agua (IACAL): Demanda Biológica de Oxígeno DBO, Demanda Química de Oxígeno DQO, Sólidos Suspendedos Totales SST, Nitrógeno Total NT y Fósforo Total PT.

Igualmente se determina la presión por vertimiento de mercurio en la minería de oro y plata y las sustancias químicas utilizadas en cultivo y transformación de coca. La demanda potencial de agroquímicos en la agricultura se estima como un agregado nacional, dada la información disponible y se realiza una primera aproximación a la estimación de cargas contaminantes difusas provenientes del sector pecuario. Adicionalmente el INS aportó información sobre los plaguicidas y el impacto de ellos en la salud de los humanos y los ecosistemas. Se toma de año base para las estimaciones el 2012 y como unidades espaciales de análisis el municipio y la subzona hidrográfica.

6.1 Aspectos conceptuales y metodológicos

El concepto de calidad de agua, se basa en la Directiva Marco del Agua de la Comunidad Europea (UE, 2007), que la define como aquellas condiciones que deben darse en el agua para que ésta mantenga un ecosistema equilibrado y cumpla unos determinados objetivos de calidad ecológica, que van más allá de evaluar los requerimientos para un uso determinado.

Tomado de IDEAM, Estudio Nacional del Agua. ENA, 2014, mayo de 2005, Bogotá. P.242.

Actividades durante la sesión:

1. Sensibilización frente a la temática del texto abordado. Presentación del video la abuela grillo

<https://www.youtube.com/watch?v=b381AII5pbs>

2. Las estudiantes guiadas por el docente realizarán la lectura de las partes del texto que les llamó la atención, luego de lo cual, el docente interrogará acerca de la razón de la elección de esas partes.
3. A partir de la lectura las estudiantes harán mención de las palabras que consideran necesarias para la comprender el texto, con ellas el docente elaborará una lista con el fin de que estos términos sean consultados posteriormente.
4. El Docente les mostrará a las estudiantes una propuesta de términos claves del texto.

6. La calidad del Agua

*El componente de calidad del agua en este ENA 2014, se concentra en evaluar el estado y tendencias de las condiciones de **calidad de agua superficial** y las **presiones** por contaminación que potencialmente se están ejerciendo sobre los **sistemas hídricos** y cuerpos de agua del país.*

***Teniendo como** referente conceptual los procesos fundamentales del ciclo del agua, su interacción con procesos del medio natural y de actividades antrópicas, se evalúan las condiciones de calidad y de **cargas contaminantes** generadas por **vertimientos** puntuales o difusos provenientes de sectores usuarios del agua (actividades productivas), que no están siendo tratados, y que potencialmente alcanzan los **cuerpos de agua lénticos y lóticos**.*

*Esta evaluación se desarrolla a partir de las características físicas, químicas y biológicas teniendo como base el monitoreo sistemático de variables medidas en la red de referencia nacional del IDEAM que incluyen el **análisis de concentraciones** y **cargas de metales pesados** en sedimentos, nitrógeno amoniacal, porcentaje de saturación de oxígeno, el desbalance de nutrientes y el Índice de Calidad del Agua (ICA).*

*Las presiones por contaminación sobre los sistemas hídricos y cuerpos de agua del país, se analizan a partir de la estimación de cargas contaminantes puntuales vertidas por los sectores industrial, doméstico, sacrificio de ganado y beneficio del café. **Esta estimación** se hace para cada una de las **variables que integran el Índice de Alteración Potencial de la Calidad del Agua (IACAL)**: Demanda Biológica de Oxígeno DBO, Demanda Química de Oxígeno DQO, Sólidos Suspendedos Totales SST, Nitrógeno Total NT y Fósforo Total PT.*

***Igualmente** se determina la presión por vertimiento de mercurio en la minería de oro y plata y las sustancias químicas utilizadas en cultivo y transformación de coca. La demanda potencial de **agroquímicos en la agricultura** se estima como un agregado nacional, dada la información disponible y se realiza una primera aproximación a la estimación de cargas contaminantes difusas provenientes del sector pecuario. Adicionalmente el INS aportó información sobre los **plaguicidas y el impacto de ellos en la salud de los humanos y los ecosistemas**. Se toma de año base para las estimaciones el 2012 y como unidades espaciales de análisis el municipio y la subzona hidrográfica.*

6.1 Aspectos conceptuales y metodológicos

*El concepto de calidad de agua, se basa en la Directiva Marco del Agua de la Comunidad Europea (UE, 2007), que la define como aquellas condiciones que deben darse en el agua para que ésta mantenga un **ecosistema equilibrado** y cumpla unos determinados objetivos de **calidad ecológica**, que van más allá de evaluar los requerimientos para un uso determinado.*

Tomado de IDEAM, Estudio Nacional del Agua. ENA, 2014, mayo de 2005, Bogotá. p.242.

MICROESTRUCTURA: léxico conectores uso de signos y ortografía

5. Con la guía del docente se instará a las estudiantes a que establezcan las partes que conforman el documento trabajado.
6. El Docente mostrará un esquema indicando la estructura lingüística del texto.

6. La calidad del Agua

El componente de calidad del agua en este ENA 2014, se concentra en evaluar el estado y tendencias de las condiciones de calidad de agua superficial y las presiones por contaminación que potencialmente se están ejerciendo sobre los sistemas hídricos y cuerpos de agua del país.

Teniendo como referente conceptual los procesos fundamentales del ciclo del agua, su interacción con procesos del medio natural y de actividades antrópicas, se evalúan las condiciones de calidad y de cargas contaminantes generadas por vertimientos puntuales o difusos provenientes de sectores usuarios del agua (actividades productivas), que no están siendo tratados, y que potencialmente alcanzan los cuerpos de agua lénticos y lóticos.

Esta evaluación se desarrolla a partir de las características físicas, químicas y biológicas teniendo como base el monitoreo sistemático de variables medidas en la red de referencia nacional del IDEAM que incluyen el análisis de concentraciones y cargas de metales pesados en sedimentos, nitrógeno amoniacal, porcentaje de saturación de oxígeno, el desbalance de nutrientes y el Índice de Calidad del Agua (ICA).

Las presiones por contaminación sobre los sistemas hídricos y cuerpos de agua del país, se analizan a partir de la estimación de cargas contaminantes puntuales vertidas por los sectores industrial, doméstico, sacrificio de ganado y beneficio del café. Esta estimación se hace para cada una de las variables que integran el Índice de Alteración Potencial de la Calidad del Agua (IACAL): Demanda

Biológica de Oxígeno DBO, Demanda Química de Oxígeno DQO, Sólidos Suspendidos Totales SST, Nitrógeno Total NT y Fósforo Total PT.

Igualmente se determina la presión por vertimiento de mercurio en la minería de oro y plata y las sustancias químicas utilizadas en cultivo y transformación de coca. La demanda potencial de agroquímicos en la agricultura se estima como un agregado nacional, dada la información disponible y se realiza una primera aproximación a la estimación de cargas contaminantes difusas provenientes del sector pecuario. Adicionalmente el INS aportó información sobre los plaguicidas y el impacto de ellos en la salud de los humanos y los ecosistemas. Se toma de año base para las estimaciones el 2012 y como unidades espaciales de análisis el municipio y la subzona hidrográfica.

6.1 Aspectos conceptuales y metodológicos

El concepto de calidad de agua, se basa en la Directiva Marco del Agua de la Comunidad Europea (UE, 2007), que la define como aquellas condiciones que deben darse en el agua para que ésta mantenga un ecosistema equilibrado y cumpla unos determinados objetivos de calidad ecológica, que van más allá de evaluar los requerimientos para un uso determinado.

Tomado de IDEAM, Estudio Nacional del Agua. ENA, 2014, mayo de 2005, Bogotá. p.242.

SUPERESTRUCTURA: **Introducción** **Desarrollo** **Conclusión**

MACROESTRUCTURA: ideas principales _____ Contenido global del texto: resumen (el resumen es el trabajo individual o grupal que realizan las estudiantes después de leer el texto, por esta razón no está subrayado ni marcado)

7. Finalmente se establecerán las relaciones entre el texto trabajado en la clase con los diferentes tipos de textos.

Actividades posteriores a la sesión:

1. Las estudiantes consultarán el vocabulario sugerido por ellas mismas del texto escrito para su comprensión.

Actividad 4. SESIÓN 8

Duración 45 minutos.

Lugar: Aula de matemáticas.

Objetivo de la sesión 8.

- Abordar la lectura del texto académico “6. La calidad el Agua” desde las nuevas comprensiones disciplinares.

Actividad preliminar:

- Las estudiantes leerán los textos sugerido y construirán una herramienta conceptual relacionándolos.

Directiva Marco del Agua para la comunidad europea

<http://ec.europa.eu/environment/pubs/pdf/factsheets/wfd/es.pdf>

Tipos de sistemas Acuáticos:

<http://www2.inecc.gob.mx/publicaciones/libros/533/ecosistemas.pdf>

http://cedoc.infid.edu.ar/upload/08Ecosistemas_acuaticos.pdf

Variables de la Calidad de Agua

http://datateca.unad.edu.co/contenidos/358001/Material_didactico/leccin_17_calidad_del_agua.html

<https://www.ucm.es/data/cont/docs/458-2013-07-24-Carbajal-Gonzalez-2012-ISBN-978-84-00-09572-7.pdf>

Matemáticas- capacidad y volumen:

http://contenidosdigitales.ulp.edu.ar/exe/matematica2/capacidad_y_volumen.html

Actividades durante la sesión:

1. Al inicio de la clase algunas de las estudiantes presentarán la síntesis de lo trabajado durante la sesión anterior (partes del texto escrito que les llamó la atención y su razón, además, vocabulario propuesto) para contextualizar el trabajo a desarrollar en la presente actividad.
2. Con la guía del docente se llevará a cabo la puesta en común de las herramientas conceptuales, para compartir dudas y aportes a partir de la lectura de los documentos disciplinares establecidos.
3. Se realizará una nueva lectura del texto “6. *La calidad de Agua*” para establecer si las comprensiones disciplinares permiten un nuevo abordaje al texto. *

Actividades Posteriores:

El docente dará la indicación para que a partir de la lectura realizada elabore un párrafo en el que sintetice de manera descriptiva lo trabajado en el texto del ENA 2014.

Actividad 5. Sesión 9.

Objetivo de la sesión 9:

- Abordar el texto escrito “6.1.2. Elementos conceptuales”, valorado desde una perspectiva académica.

Actividades preliminares:

- Las estudiantes en grupos de tres asignadas por el docente, se complementarán los párrafos elaborados, acerca del texto “La calidad del Agua”.

Actividades durante la sesión:

1. Al inicio de la clase algunas de las estudiantes presentarán la Síntesis de lo trabajado durante la sesión anterior, para contextualizar el trabajo a desarrollar en la presente

actividad.

2. Al inicio de la clase algunas de las estudiantes presentarán algunos párrafos elaborados por ellas mismas y se analizarán grupalmente con la intención de verificar su comprensión, además el docente hará preguntas acerca de los conocimientos disciplinares implícitos y explícitos en el texto.
3. Lectura grupal de “6.1.2. Elementos conceptuales” reconocimiento y discusión del contexto general del texto, ideas generales vocabulario y relación con áreas disciplinares.

6.1.2. Elementos conceptuales

*El modelo general de soporte para la evaluación de la calidad de agua se muestra en el esquema de la Figura 6.1. Se reconocen como punto de partida unas condiciones iniciales de calidad de los **cuerpos de agua tanto superficiales, como subterráneos y marinos**. Estas condiciones son alteradas ya sea por procesos relacionados **con dinámicas naturales** o por **procesos de contaminación de vertimientos puntuales o difusos**, los cuales ejercen un impacto dependiendo de las características de calidad y de la capacidad de los cuerpos de agua receptores para asimilar o degradar dichas cargas.*

Las cargas contaminantes generadas de forma puntual o difusa por los sectores usuarios del recurso ejercen presión sobre los sistemas hídricos ya sea porque se vierten a través del alcantarillado o directamente a los cuerpos de agua después de tratamiento o sin tratamiento.

Figura 6.1 Modelo para la evaluación de estado y presiones sobre la calidad del agua

Fuente: Modificado de (IDEAM, 2013).

*En este estudio se evalúan los cuerpos de 243 agua superficial y las cargas contaminantes puntuales medidas y analizadas en puntos específicos a partir de los parámetros que dan cuenta de las características físicas, químicas, biológicas. **La capacidad de dilución y depuración de las corrientes y cuerpos de agua que depende, en cada región, de las condiciones geomorfológicas, la variación espacio temporal del clima y la hidrología son parte de la evaluación de calidad.***

*Se acogen las Recomendaciones Internacionales para las Estadísticas del Agua **RIEA**, División de Estadística del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales Naciones Unidas, (Naciones Unidas, 2012) para determinar los volúmenes de agua que fluyen desde las **unidades económicas** a los sistemas **hídricos continentales** y las **emisiones transmitidas** (cargas y vertimientos líquidos) desde la economía hacia el medio ambiente provenientes de **fuentes puntuales y difusas**. En tal sentido se realiza el inventario de cargas contaminantes y se construye **el IACAL**.*

En este documento, las cargas generadas por los sectores usuarios del recurso se denominan cargas brutas y las que llegan a los cuerpos de agua, que no han sido removidas en el tratamiento, se denominan cargas netas. Las cargas difusas son las transportadas por el agua proveniente de fuentes que no tienen punto único de origen o una salida puntual específica a una masa de agua receptora. Cargas puntuales son las transportadas por el agua desde fuentes que tienen un punto único de origen y de vertido a los sistemas hídricos continentales, aguas superficial y aguas subterránea (Naciones Unidas, 2012). Se analizan materia orgánica

biodegradable (DBO5) y no biodegradable (DQO -DBO), sólidos suspendidos (SST) y nutrientes (NT y PT); y las sustancias peligrosas como el uso de mercurio derivado del beneficio del oro y de la plata; el uso de agroquímicos en etapas de cultivo y la cantidad de químicos usados en la transformación de coca.

Índice de Calidad del Agua (ICA), con respecto al ENA 2010, incluye una variable adicional; la relación nitrógeno total/ fósforo total (NT/PT); esta variable da cuenta del estado de balance de los nutrientes en los ecosistemas para el buen desarrollo de los organismos vivos, que pueden ser afectados por cargas provenientes de la agricultura y los vertimientos de aguas servidas.

Tomado de IDEAM, Estudio Nacional del Agua 2014, mayo de 2005, Bogotá. p.242-244

3. Comparación con la propuesta del docente y acuerdos en común de idea general del texto y vocabulario de consulta (Análisis de la figura 6.1. Ejemplos), a partir de lectura las estudiantes harán una búsqueda disciplinar para entender el texto y el docente propondrá algunos sitios de búsqueda, para la casa.

6.1.2. Elementos conceptuales

El modelo general de soporte para la evaluación de la calidad de agua se muestra en el esquema de la Figura 6.1. Se reconocen como punto de partida unas condiciones iniciales de calidad de los cuerpos de agua tanto superficiales, como subterráneos y marinos. Estas condiciones son alteradas ya sea por procesos relacionados con dinámicas naturales o por procesos de contaminación de vertimientos puntuales o difusos, los cuales ejercen un impacto dependiendo de las características de calidad y de la capacidad de los cuerpos de agua receptores para asimilar o degradar dichas cargas.

Las cargas contaminantes generadas de forma puntual o difusa por los sectores usuarios del recurso ejercen presión sobre los sistemas hídricos ya sea porque se vierten a través del alcantarillado o directamente a los cuerpos de agua después de tratamiento o sin tratamiento.

Figura 6.1 Modelo para la evaluación de estado y presiones sobre la calidad del agua
Fuente: Modificado de (IDEAM, 2013).

En este estudio se evalúan los cuerpos de 243 agua superficial y las cargas contaminantes puntuales medidas y analizadas en puntos específicos a partir de los parámetros que dan cuenta de las características físicas, químicas, biológicas. La capacidad de dilución y depuración de las corrientes y cuerpos de agua que depende, en cada región, de las condiciones geomorfológicas, la variación espacio temporal del clima y la hidrología son parte de la evaluación de calidad.

Se acogen las Recomendaciones Internacionales para las Estadísticas del Agua RIEA, División de Estadística del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales Naciones Unidas, (Naciones Unidas, 2012) para determinar los volúmenes de agua que fluyen desde las unidades económicas a los sistemas hídricos continentales y las emisiones transmitidas (cargas y vertimientos líquidos) desde la economía hacia el medio ambiente provenientes de fuentes puntuales y difusas. En tal sentido se realiza el inventario de cargas contaminantes y se construye el IACAL.

En este documento, las cargas generadas por los sectores usuarios del recurso se denominan cargas brutas y las que llegan a

los cuerpos de agua, que no han sido removidas en el tratamiento, se denominan cargas netas. Las **cargas difusas** son las transportadas por el agua proveniente de fuentes que no tienen punto único de origen o una salida puntual específica a una masa de agua receptora. **Cargas puntuales** son las transportadas por el agua desde fuentes que tienen un punto único de origen y de vertido a los sistemas hídricos continentales, aguas superficiales y aguas subterráneas (Naciones Unidas, 2012). Se analizan materia orgánica biodegradable (DBO5) y no biodegradable (DQO -DBO), sólidos suspendidos (SST) y nutrientes (NT y PT); **las sustancias peligrosas como el uso de mercurio derivado del beneficio del oro y de la plata; el uso de agroquímicos en etapas de cultivo y la cantidad de químicos usados en la transformación de coca.**

Índice de Calidad del Agua (ICA), **con respecto** al ENA 2010, incluye una variable adicional; la relación nitrógeno total/ fósforo total (NT/PT); esta variable da cuenta del estado de balance de los nutrientes en los ecosistemas para el buen desarrollo de los organismos vivos, que pueden ser afectados por cargas provenientes de la agricultura y los vertimientos de aguas servidas.

Tomado de IDEAM, Estudio Nacional del Agua 2014, mayo de 2005, Bogotá. p.242-244

MICROESTRUCTURA: **léxico** **conectores** uso de signos y ortografía

6.1.2. Elementos conceptuales

El modelo general de soporte para la evaluación de la calidad de agua se muestra en el esquema de la Figura 6.1. Se reconocen como punto de partida unas condiciones iniciales de calidad de los cuerpos de agua tanto superficiales, como subterráneos y marinos. Estas condiciones son alteradas ya sea por procesos relacionados con dinámicas naturales o por procesos de contaminación de vertimientos puntuales o difusos, los cuales ejercen un impacto dependiendo de las características de calidad y de la capacidad de los cuerpos de agua receptores para asimilar o degradar dichas cargas.

Las cargas contaminantes generadas de forma puntual o difusa por los sectores usuarios del recurso ejercen presión sobre los sistemas hídricos ya sea porque se vierten a través del alcantarillado o directamente a los cuerpos de agua después de tratamiento o sin tratamiento.

Figura 6.1 Modelo para la evaluación de estado y presiones sobre la calidad del agua
Fuente: Modificado de (IDEAM, 2013).

En este estudio se evalúan los cuerpos de 243 agua superficial y las cargas contaminantes puntuales medidas y analizadas en puntos específicos a partir de los parámetros que dan cuenta de las características físicas, químicas, biológicas. La capacidad de dilución y depuración de las corrientes y cuerpos de agua que depende, en cada región, de las condiciones geomorfológicas, la variación espacio temporal del clima y la hidrología son parte de la evaluación de calidad.

Se acogen las Recomendaciones Internacionales para las Estadísticas del Agua RIEA, División de Estadística del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales Naciones Unidas, (Naciones Unidas, 2012) para determinar los volúmenes de agua que fluyen desde las unidades económicas a los sistemas hídricos continentales y las emisiones transmitidas (cargas y vertimientos líquidos) desde la economía hacia el medio ambiente provenientes de fuentes puntuales y difusas. En tal sentido se realiza el inventario de cargas contaminantes y se construye el IACAL.

En este documento, las cargas generadas por los sectores usuarios del recurso se denominan cargas brutas y las que llegan a

los cuerpos de agua, que no han sido removidas en el tratamiento, se denominan cargas netas. Las cargas difusas son las transportadas por el agua

proveniente de fuentes que no tienen punto único de origen o una salida puntual específica a una masa de agua receptora. Cargas puntuales son las transportadas por el agua desde fuentes que tienen un punto único de origen y de vertido a los sistemas hídricos continentales, aguas superficiales y aguas subterráneas (Naciones Unidas, 2012). Se analizan materia orgánica biodegradable (DBO5) y no biodegradable (DQO -DBO), sólidos suspendidos (SST) y nutrientes (NT y PT); y las sustancias peligrosas como el uso de mercurio derivado del beneficio del oro y de la plata; el uso de agroquímicos en etapas de cultivo y la cantidad de químicos usados en la transformación de coca.

Índice de Calidad del Agua (ICA), con respecto al ENA 2010, incluye una variable adicional; la relación nitrógeno total/fósforo total (NT/PT); esta variable da cuenta del estado de balance de los nutrientes en los ecosistemas para el buen desarrollo de los organismos vivos, que pueden ser afectados por cargas provenientes de la agricultura y los vertimientos de aguas servidas.

Tomado de IDEAM, Estudio Nacional del Agua 2014, mayo de 2005, Bogotá. p.242-244

SUPERESTRUCTURA: **Introducción** **Desarrollo** **Conclusión**

MACROESTRUCTURA: ideas principales _____ Contenido global del texto: resumen (el resumen es el trabajo individual o grupal que realizan las estudiantes después de leer el texto, por esta razón no está subrayado ni marcado)

4. Se compartirán a las estudiantes los siguientes enlaces disciplinares:

- Porcentajes: <http://www.disfrutalasmaticas.com/numeros/porcentajes.html>
- Índices de calidad de agua. Importancia Mundial. Comparativos: http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallIG/home_10/recursos/general/pag_contenido/libros/06082010/icatest_capitulo3.pdf

Cargas contaminantes

http://datateca.unad.edu.co/contenidos/358039/ContenidoLinea/leccion_2_carga_contaminante_y_habitantes_equivalentes.html

Actividades posteriores:

Consulta disciplinar para la construcción del párrafo, relectura del texto (Análisis de la Figura 6.1, ejemplos).

Actividad 5. Sesión 10.

Objetivo de la sesión 10.

- Las estudiantes abordarán la lectura del texto como una trabajo cooperativo e investigativo para su comprensión

Actividades durante la sesión:

1. Al inicio de la clase algunas de las estudiantes presentarán la síntesis de lo trabajado durante la sesión anterior, para contextualizar el trabajo a desarrollar en la presente actividad.
2. Las estudiantes presentarán algunos párrafos elaborados por las ellas mismas y se analizarán grupalmente con la intención de verificar su comprensión, además el docente hará preguntas acerca de los conocimientos disciplinares implícitos y explícitos en el texto.
3. Análisis de la figura 6.1
4. Comprensión de conceptos disciplinares. El docente indagará nuevamente con base a lectura la comprensión del texto en relación con la figura 6.1.
5. Revisión de párrafos y reelaboración de párrafos (Trabajo grupal)

Actividades posteriores a la sesión.

- Revisión de la ilación de los dos párrafos construidos por las estudiantes.
-

Actividad 6. Sesión 11.

Objetivo de la sesión 11.

- Las estudiantes elegirán un tema de profundización para ampliar sus comprensiones disciplinares e interdisciplinares en su proceso de lectura.

Actividades preliminares:

- Lectura general del de capítulo 6.

Actividades durante la sesión:

1. Al inicio de la clase algunas de las estudiantes presentarán la Síntesis de lo trabajado durante la sesión anterior, para contextualizar el trabajo a desarrollar en la presente actividad.
2. Las estudiantes darán un panorama general del capítulo.
3. Las estudiantes escogen un tema de profundización.
4. Se indagan qué conceptos disciplinares están implícitos y explícitos en el texto general.
5. Se harán grupos o parejas según elección a profundizar.
6. Harán una lectura del capítulo seis enfocada al tema de elección y propondrán los términos y conceptos clave que deben averiguar implícito y explícito de que áreas para la comprensión.

Actividad posterior:

- Presentarán una herramienta conceptual donde describen las relaciones entre términos y conceptos de investigación.

Actividad 6. Sesión 12.

Objetivo de la sesión 12.

Las estudiantes podrán profundizar en términos y conceptos disciplinares como parte de su proceso de lectura.

Actividades preliminares:

- Las estudiantes harán una búsqueda y lectura interdisciplinar del tema elegido y

mostrarán el recorrido hecho.

Actividades durante la sesión:

1. Resumen de la sesión anterior
2. Dos de los grupos expondrá brevemente al salón su proceso de lectura e investigación, donde el profesor aportará valorando las acciones más pertinentes para el éxito de la tarea realizada.
3. Cada grupo escribirá un párrafo donde describe y sintetizará la lectura que realizaron.se pueden apoyar en gráficas.

(Presupuesto: Las estudiantes interpretaran que en la lectura disciplinar e interdisciplinar se debe realizar acciones semejantes a la lectura académica)

Actividad posterior:

- Cada grupo elaborará un escrito borrador del tema de profundización elegido.
-

Actividad 7. Sesión 13.

Objetivo de la sesión 13.

- Las estudiantes consolidarán términos y conceptos disciplinares logrados en su proceso de lectura.

Actividad preliminar:

- Revisión de las fuentes de investigación y profundización.

Actividad durante la sesión:

1. Al inicio de la clase algunas de las estudiantes presentarán la Síntesis de lo trabajado durante la sesión anterior, para contextualizar el trabajo a desarrollar en la presente actividad.
2. En los grupos de trabajo, revisarán y estudiaran los términos y conceptos que buscaron.
3. Cada grupo compartirá con el curso algunos de los términos o conceptos estudiados.

Actividad posterior:

- Las estudiantes mejoraran el escrito borrador del tema de profundización elegido.

Actividad 7. Sesión 14.

Objetivo de la sesión 14.

- Las estudiantes podrán aportar desde su contexto local a su tema de profundización, ya sea buscando literatura al respecto recolectando datos que les permita tener una visión más amplia del tema.

Actividad preliminar:

- Traer por lo menos dos propuestas con las cuales puedan aportar más al tema de profundización.

Actividad durante la sesión:

1. Las estudiantes presentarán la Síntesis de lo trabajado durante la sesión anterior, para contextualizar el trabajo a desarrollar en la presente actividad.
2. Presentación de las propuestas al docente para recomendaciones.
3. Elección de propuesta

Actividad posterior a la sesión:

- Realizar un párrafo donde se presente la investigación que se hizo adicionalmente.
-
-

Actividad 8. Sesión 15.

Objetivo de la sesión 15.

- Las estudiantes inferirán del proceso de lectura realizado las características que deben tener sus textos escritos para ser académicos, así como la importancia de la escritura académica.

Actividad preliminar:

- Las estudiantes llevarán cada una de sus producciones escritas tanto individual como grupalmente

Actividades durante la sesión:

1. Presentación de un video donde se enfatiza la importancia de la escritura académica.
2. Exposición por parte del Profesor de la importancia de la escritura académica.
3. Socialización de los tipos de escritos que normalmente se construyen en contextos académicos.
4. Acuerdo sobre el tipo de escrito que se presentará en cada grupo.

Actividad posterior a la sesión:

- Redacción de un solo texto escrito a partir de las producciones individuales y grupales.
-

Actividad 8. Sesión 16.

Objetivo de la sesión 16.

- Las estudiantes profundizarán en la escritura de los textos grupales y reconocerán la

importancia de los derechos de autor y normas de escritura.

Actividad preliminar:

- Lectura de las normas APA y sobre el plagio.

Actividades durante la sesión:

1. Síntesis del trabajo de la sesión anterior.
2. Debate en grupo de las normas de escritura APA.
3. Explicación por parte del profesor sobre el plagio.
4. Debate acerca del plagio con base a la pregunta: ¿alguna vez al hecho plagio?
5. Revisión por grupos de su texto escrito para determinar según la opinión de ellas, si han cometido plagio.
6. Recomendaciones de escritura por parte del Profesor para mejora del escrito grupal: marcadores de discurso y estructura de oraciones y párrafos.

Actividades posteriores:

- Cada grupo retomará las observaciones de clase y mejorará su escrito.
-

Actividad 9. Sesión 17.

Objetivo de la sesión 17.

- Las estudiantes socializarán grupalmente sus escritos, reconociendo la importancia de los aportes de sus compañeras.

Actividad preliminar:

- Reelaboración del texto grupal incluyendo las pautas de escritura, oraciones y párrafos con las respectivas normas APA. Presentación de las referencias bibliográficas.

Actividades durante la sesión:

1. Presentación y lectura de textos grupales y aportes de las compañeras.
2. Aclaración de dudas de forma grupal de normas APA.
3. Elaboración de listado de los aspectos necesarios que podría encontrarse en los textos para ser evaluados.

Actividad posterior a la sesión:

- Reelaboración del escrito grupal teniendo en cuenta las observaciones de clase.
-

Actividad 9. Sesión 18.

Objetivo de la sesión 18.

- Las estudiantes reconocerán la importancia de los aportes de expertos disciplinares que aportan a sus escritos, como práctica académica.

Actividad preliminar:

- Reelaboración del escrito grupal teniendo en cuenta las observaciones de clase. Adicionando una introducción, y enviando a plataforma para revisión de expertos académicos.

Actividades durante la sesión:

1. Síntesis del trabajo realizado hasta el momento en el proceso de lectura.
2. Revisión de los aportes de expertos disciplinares a los escritos de cada grupo.
3. Aclaraciones conceptuales de los escritos por los expertos. Los expertos trabajarán por turnos en cada uno de los grupos.

Actividad posterior a la sesión:

- Reelaboración del escrito grupal teniendo en cuenta las observaciones de los expertos.

Actividad 10. Sesión 19.

Objetivo de la sesión 19.

- Las estudiantes presentarán sus textos finales en grupo para ser subidos al blog, además se socializará sobre el proceso de lectura y escritura llevado durante la SD.

Actividad preliminar:

- Envío de textos finales en grupo a la plataforma.

Actividades durante la sesión:

1. Conversatorio de la experiencia de lectura y escritura.
2. Elaboración de rejilla para revisión de los textos para ser presentados en el blog.

Actividad posterior a la sesión:

- Revisión de los textos teniendo en cuenta la rejilla y presentación de los textos en el blog.

Actividad 10. Sesión 20.

Objetivo de la sesión 20.

- Las estudiantes socializarán mediante un simposio los textos desarrollados en la secuencia didáctica.

Actividad preliminar:

- Revisión del parámetro para llevar a cabo las presentaciones en del simposio.
Preparación del simposio.

Actividades durante la sesión:

- Desarrollo del simposio según su organización.

Actividad posterior a la sesión:

- Presentación y revisión de las memorias del simposio.