

**LA NOVELA COMO RECURSO PARA FORTALECER HABILIDADES DE
LECTURA CRÍTICA CON ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO DEL COLEGIO
TÉCNICO AURELIO MARTÍNEZ MUTIS DE PUENTE NACIONAL**

JULY CRISTINA LICHT ARDILA



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA**

2018

**LA NOVELA COMO RECURSO PARA FORTALECER HABILIDADES DE
LECTURA CRÍTICA CON ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO DEL COLEGIO
TÉCNICO AURELIO MARTÍNEZ MUTIS DE PUENTE NACIONAL**

JULY CRISTINA LIGHT ARDILA

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE
MAGÍSTER EN PEDAGOGÍA**

**DIRECTORA
MARÍA TRINIDAD GOMEZ MARTÍNEZ
MAGÍSTER EN DESARROLLO RURAL**



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA
2018**

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	12
1. PROBLEMA	14
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	14
1.2 JUSTIFICACIÓN	30
1.3 OBJETIVOS.....	33
1.3.1 Objetivo General	33
1.3.2 Objetivos específicos	33
2 MARCO TEÓRICO.....	34
2.1. ANTECEDENTES.....	34
2.1.1 Antecedentes Internacionales	34
2.1.2 Antecedentes Nacionales.....	37
2.1.3 Antecedentes Locales	40
2.2 MARCO CONCEPTUAL	43
2.2.1 El desarrollo cognitivo y su relación con la educación	43
2.2.2 La novela en la literatura como puente para el desarrollo de la lectura crítica	47
2.2.3 El poder de la didáctica en el aprendizaje	55
2.3 MARCO LEGAL	60
2.3.1 Lineamientos curriculares	60
2.3.2 Estándares de competencias de lenguaje	61
3 METODOLOGÍA.....	63
3.1 ENFOQUE METODOLÓGICO	63
3.2 DISEÑO METODOLÓGICO	63
3.3 ESCENARIO, PARTICIPANTES.....	65
3.4 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	67
3.5 TÉCNICAS DE LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN:.....	69
3.6 CRITERIOS ÉTICOS.	75
4. DISEÑO DE LA PROPUESTA	77
4.1 FASE DIAGNÓSTICA (ver anexo D).....	77
4.1.1 Descripción de la prueba diagnóstica Noveno grado.....	77

4.2 DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	82
4.3 DISEÑO DE LA PRUEBA DE CIERRE (ver anexo E)	93
5. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	98
5.1 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA FASE DIAGNÓSTICA	104
5.2 RELACIÓN DE LOS RESULTADOS Y EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	104
5.3 ANÁLISIS DE LAS SESIONES DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA.	112
5.4 ANÁLISIS PRUEBA DE CIERRE	145
5.6 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA DE CIERRE	150
5.7 ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA Y LA PRUEBA DE CIERRE	150
6. HALLAZGOS	154
7. CONCLUSIONES.....	170
8. RECOMENDACIONES.....	173
BIBLIOGRAFÍA.....	175
ANEXOS.....	178

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Adaptación de modelo de McKernan.....	68
Tabla 2. estructura de las competencias, componentes y niveles de lenguaje.....	78
Tabla 3. número de pregunta con su componente y nivel de complejidad.....	78
Tabla 4. Ejemplo de pregunta de la prueba diagnóstica.....	79
Tabla 5. Descriptores de los niveles de complejidad.....	80
Tabla 6. Sesión 2.....	82
Tabla 7. Sesión 3.....	83
Tabla 8. Sesión 4.....	85
Tabla 9. Sesión 5 y 6.....	86
Tabla 10. sesión 7.....	88
Tabla 11. Sesión 8, 9 y 10.....	90
Tabla 12. Sesión 11.....	92
Tabla 13. estructura de las competencias, componentes y niveles de lenguaje prueba de cierre.....	93
Tabla 14. número de pregunta con su componente y nivel de complejidad de la prueba de cierre.....	94
Tabla 15. Ejemplo de pregunta de la prueba de cierre.....	95
Tabla 16. Descriptores de los niveles de complejidad.....	96
Tabla 17. Descripción de los resultados de la prueba diagnóstica.....	99
Tabla 18. Porcentajes por componente y nivel de complejidad.....	103
Tabla 19. Matriz categorial.....	108
Tabla 20. Análisis de sesión 2.....	112
Tabla 21. Análisis de sesión 3.....	115
Tabla 22. Análisis de sesión 4.....	119
Tabla 23. Análisis de sesión 5 y 6.....	122
Tabla 24. Análisis de sesión 7.....	128
Tabla 25. Análisis de sesión 8, 9 y 10.....	131
Tabla 26. Análisis de sesión 11.....	138
Tabla 27. Resultados de la prueba de cierre.....	145
Tabla 28. Porcentajes de la prueba de cierre.....	149

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1. comparación de porcentajes según niveles de desempeño por áreas de lenguaje, grado noveno 2014.....	15
Gráfica 2. competencias evaluadas lenguaje, noveno grado 2014.....	16
Gráfica 3. componentes evaluados lenguaje, noveno grado 2014	18
Gráfica 4. competencias evaluadas lenguaje, noveno grado 2015.....	19
Gráfica 5. Competencias evaluadas lenguaje, noveno grado 2015	20
Gráfica 6. porcentaje de estudiantes en nivel insuficiente ISCE 2013-2014	21
Gráfica 7. PISA 2012. Niveles de desempeño en lectura	22
Gráfica 8. porcentaje de no lectores en países latinoamericanos CERLALC	24
Gráfica 9. porcentaje de lectores que lo hacen por placer, gusto o necesidad espontánea	24
Gráfica 10. Lectores que lo hacen por exigencia escolar y/o académica.....	24
Gráfica 11. Porcentaje de sujetos que expresan que hay desinterés o no les gusta leer.....	26
Gráfica 12. relación entre nivel educativo de los docentes y el puntaje en los resultados de las pruebas externas.....	28
Gráfica 13. Prueba de competencia lectora componente semántico	151
Gráfica 14. Prueba de competencia lectora componente sintáctico	151
Gráfica 15. Prueba de competencia lectora componente pragmático.....	152

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A. Carta de consentimiento al Rector de la Institución Educativa.....	178
ANEXO B. Consentimiento informado a padres de familia o acudientes	179
ANEXO C. Asentimiento de los estudiantes	181
ANEXO D. Prueba diagnóstica	183
ANEXO E. Prueba de cierre de la investigación.....	205
ANEXO F. Diarios de campo de la investigación.....	227
ANEXO G. Formato de las transcripciones de la investigación.	249
ANEXO H. Certificado de buenas prácticas	253
ANEXO I. Evidencias de portafolio	254

RESUMEN

TÍTULO: LA NOVELA COMO RECURSO PARA FORTALECER HABILIDADES DE LECTURA CRÍTICA CON ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO DEL COLEGIO TÉCNICO AURELIO MARTÍNEZ MUTIS DE PUENTE NACIONAL*

AUTORA: JULY CRISTINA LICHT ARDILA**

PALABRAS CLAVE: habilidades de lectura crítica, novela, secuencia didáctica, investigación acción.

DESCRIPCIÓN

El presente trabajo consiste en una investigación en el aula sobre el desarrollo de habilidades de lectura crítica y su relación con la novela como recurso mediador del proceso, partiendo de un diagnóstico documental corroborado con la aplicación de una prueba liberada por el ICFES, posterior a ello, se diseñó una secuencia didáctica que integró la novela para el desarrollo de habilidades de lectura crítica, compuesta por 11 sesiones en las cuales se trabajó conceptos disciplinares y algunas de las técnicas de Cassany, fundamentales para el alcance del objetivo de la investigación, con su subsecuente análisis, evaluación y reflexión.

El enfoque investigativo de dicho trabajo, es la investigación cualitativa desde el enfoque Investigación Acción, el cual permitió, dado su carácter flexible, replantear el estudio en la marcha y llevar a cabo la intervención de la población objeto para su posterior análisis y evaluación del impacto de la misma.

Los resultados obtenidos en la investigación permitieron dar cuenta que la novela es un texto con mucho potencial interno para el fortalecimiento de habilidades de lectura crítica, sin embargo es poco referenciado, puesto que se subutiliza el subgénero y se desconocen las características del mismo, adicionalmente se determinó la importancia de trabajar a través de la secuencia como configuración didáctica que permite el desarrollo y evaluación del proceso de aprendizaje.

* Trabajo de grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Directora: María Trinidad Gómez Martínez, Magíster en Desarrollo Rural

ABSTRACT

TÍTULO: THE NOVEL AS A RESOURCE TO STRENGTHEN CRITICAL READING SKILLS WITH NINTH GRADE STUDENTS OF THE AURELIO MARTÍNEZ MUTIS NATIONAL BRIDGE TECHNICAL SCHOOL *

AUTORA: JULY CRISTINA LICHT ARDILA**

PALABRAS CLAVE: critical reading skills, novel, didactic sequence, action research.

DESCRIPCIÓN

The present work consists of a research in the classroom on the development of critical reading skills and its relationship with the novel as a mediating resource of the process, based on a documentary diagnosis corroborated with the application of a test released by the ICFES, after that, a didactic sequence was designed that integrated the novel for the development of critical reading skills with its subsequent analysis, evaluation and reflection.

The investigative approach of this work is qualitative research from the Action Research approach, which allowed, given its flexible nature, to rethink the study in the march and carry out the intervention of the target population for further analysis and impact evaluation of the same.

The results obtained in the investigation allowed to realize that the novel is a text with a lot of internal potential for the strengthening of critical reading skills, however it is little referenced, since the subgenre is subutilized and the characteristics of it are unknown. He determined the importance of working through the sequence as a didactic configuration that allows the development and evaluation of the learning process.

* Graduation project.

** Faculty of Human Sciences. School of Education. Master in Pedagogy. Directora: María Trinidad Gómez Martínez, Magíster en Desarrollo Rural

INTRODUCCIÓN

En un mundo tecnológico, sin un horizonte claro, atrapados en una red de relaciones inauténticas, consumidos por la moda, el reggaetón, el x-box y los like, ¿es posible seducir al adolescente hacia la lectura literaria y luego a la lectura crítica?

Estamos frente a un difícil reto, complejo y hasta utópico, dado que el comportamiento natural del adolescente rehúye la propensión a navegar en altamar de la literatura y llegar a la lectura crítica, cual Ulises a su Ítaca soñada. Sin embargo, es posible embarcarse en la aventura si el docente logra convertirse en el Eolo del proceso, a través del uso de la novela como barco que lo soporta y dirige.

Ahora bien, construir el puente imaginario entre los tentáculos de la realidad y la libertad que presupone la criticidad es el enorme monstruo del lago Ness, para ello es necesario tener en cuenta los aportes de las investigaciones en el campo de la educación, los cuales han permitido esclarecer que la lectura en la actualidad superó el límite de la decodificación léxica de los textos y le dio protagonismo al papel activo del lector, quien le imprime un valor subjetivo en su actualización, dado que el texto es inmutable cuando carece de un sujeto receptor.

Mucho se ha hablado de la potencialidad del texto como agente de conocimiento, cambio y hasta modelador del comportamiento; dado, que en las aulas los textos adquieren sentido desde el componente científico, ético y moral para el trabajo con los estudiantes.

Así mismo, los avances en materia de la lectura en la escuela y la relación que los adolescentes establecen con los mundos posibles de la literatura, está limitada dado el poco acceso a textos variados, el carácter de obligatoriedad y la falta de hábitos lectores en la época de la zombie-realidad. En consecuencia, el desafío del docente de literatura y/o lenguaje radica en mostrar un abanico de realidades, contagiar pasión por la lectura y configurar una forma sistemática de escudriñar los textos a los cuales se enfrenta el adolescente en el aula, puesto que fuera de ella es improbable la intervención guiada. No obstante, el fin último de la lectura crítica es la construcción de un ciudadano con criterio que haga uso de sus habilidades para

la lectura del universo que lo circunda, puesto que está adscrito en un mundo de lenguaje y de mensajes ocultos que influyen en su ser sin darse cuenta.

Para esclarecer el recorrido de la investigación es necesario hacer mención a los apartes que componen el texto: en primer lugar, se plantea el problema que dio lugar a la investigación, posterior a ello, se realiza una fase diagnóstica en la cual se establecen los focos de intervención, seguida por la propuesta pedagógica, sustentada en el enfoque cualitativo a través del uso del método Investigación-Acción en el Aula; el cual presupone unas etapas específicas de acercamiento a la población objeto, estas son: diagnóstico, diseño, intervención y evaluación. En el cuerpo del trabajo se hace mención a cada una de ellas con sus respectivos instrumentos y técnicas de recolección de información, así como los alcances y limitaciones de la misma.

1. PROBLEMA

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las condiciones de privación cultural, económica y social de los estudiantes del Colegio Técnico Aurelio Martínez Mutis, (remítase al capítulo de contextualización en el cual encontrará de forma detallada los elementos característicos de la población), ha incidido en la representación social que se tiene del colegio, relegándolos como sujetos carentes de recursos, no solo económicos sino cognitivos y proscritos en los puntajes de las pruebas Saber, dado que históricamente ha sido la institución que menor puntúa en dichas pruebas, este arquetipo se ha convertido en el modus operandi de los estudiantes, es decir, la estigmatización que tiene la población objeto, ha incidido en la percepción individual y colectiva, lo cual ha reforzado la conducta expuesta anteriormente, es por ello que es fundamental romper los esquemas “maladaptativos” que poseen los estudiantes respecto de su autoimagen, si se quiere lograr un cambio estructural.

Desde allí han construido su proyecto de vida, por consiguiente, los estudiantes en su condición de procedentes de las zonas rurales del municipio, se preparan para el ejercicio de las labores agrícolas o ganaderas, por lo que existe una gran dificultad en proyectarse fuera de su lugar nativo, por ende no hay conciencia de la evaluación externa y su aplicabilidad y aporte para la calidad de vida no son variables que los estudiantes conciban.

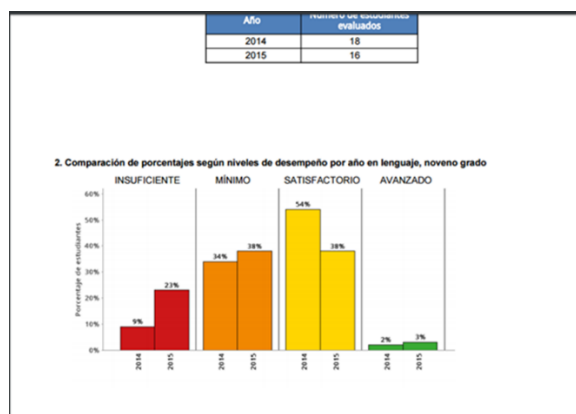
Estas causas y muchas otras han influido en los resultados de las pruebas Saber en los últimos tres años. Es fundamental recordar que dichas pruebas tiene como objetivo “contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana, mediante la realización de evaluaciones periódicas (censales y muestrales) en las que se valoran las competencias básicas de los estudiantes y se analizan los factores que inciden en sus logros”¹; los resultados comparativos denotan la

¹ Pruebas Saber, 3°, 5° y 9°, Bogotá. Mayo 2010 [en línea] < <http://www2.icfes.gov.co/estudiantes-y-padres/pruebas-saber-3-5-y-9-estudiantes> > [citado en 15 de Noviembre de 2016].

dificultad generalizada que existe en el área de lenguaje, en cuanto a las competencias de lectura y escritura, dado que aumentó el nivel de insuficiencia en un 14 %, y un 4 % en el nivel mínimo, adicionalmente el nivel satisfactorio disminuyó el 16 %, situación preocupante y de inmediata intervención.

La siguiente gráfica ilustra la cronicidad del problema

Gráfica 1. comparación de porcentajes según niveles de desempeño por áreas de lenguaje, grado noveno 2014



Fuente: Ministerio de Educación Nacional 2014, <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/seleccionListaInstituciones.aspx>

De acuerdo al fenómeno observado en la gráfica número 1, fue posible determinar que el comparativo anual, evidencia la significativa disminución en el nivel satisfactorio, distribuyéndose la población entre el nivel mínimo y el insuficiente, lo cual indica que la generación posterior presenta mayor dificultad que la anterior, con base en estos resultados, fue pertinente hacer un análisis minucioso respecto de las causas que interfieren en la competencia lectora de los estudiantes del Colegio Técnico Aurelio Martínez Mutis de Puente Nacional.

Este resultado permitió observar el problema que presenta la población respecto del área de lenguaje, sin embargo, la prueba está diseñada para medir competencias, entendidas como las capacidades con que un sujeto cuenta para realizar una tarea² y componentes, que amplían la visión del problema, dado que existen dificultades y

² Lineamientos curriculares MEN. Bogotá. 2014 [en línea] <<http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-339975.html>> [citado 16 de Noviembre de 2016]

fortalezas en algunos aspectos, los cuales se convirtieron en puntos de partida para el diseño de la intervención; dichas competencias son: la comunicativa lectora y comunicativa escritora, la primera se refiere a “explorar la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos. Se espera que puedan comprender tanto la información explícita como la implícita en los textos, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema, así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos”³.y la segunda competencia abarca la:

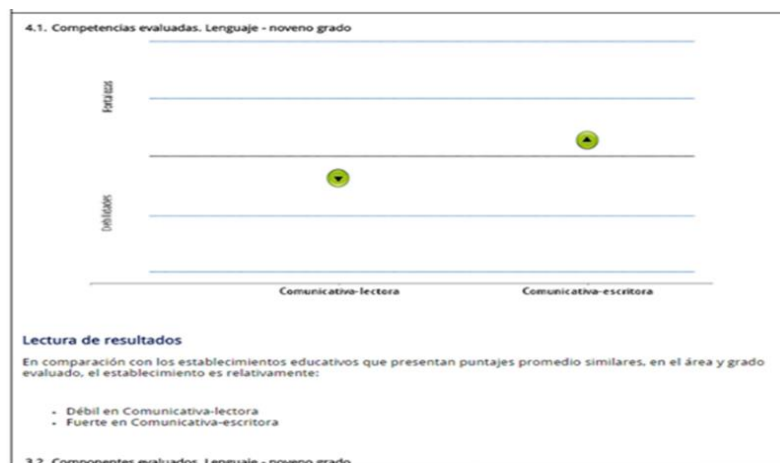
“producción de textos escritos, de manera que atiendan a los siguientes requerimientos: (a) responder a las necesidades comunicativas, es decir, si se requiere relatar, informar, exponer, solicitar o argumentar sobre un determinado tema; (b) cumplir procedimientos sistemáticos para su elaboración; y (c) utilizar los conocimientos de la persona que escribe acerca de los temas tratados, así como el funcionamiento de la lengua en las diversas situaciones comunicativas”⁴.

Con base en la información anteriormente expuesta es determinante conocer el nivel de desempeño de los estudiantes del colegio objeto en cuanto a las competencias, dado que saber qué se evalúa y la puntuación de los estudiantes en estos aspectos trae consigo la definición cada vez mayor del horizonte del problema y por ende de sus posibles soluciones, a continuación se presenta la gráfica número 2 en la cual se puede apreciar el nivel de desempeño de los estudiantes de acuerdo a las competencias evaluadas por el ICFES.

Gráfica 2. competencias evaluadas lenguaje, noveno grado 2014

³ Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2013. Bogotá. 2013 [en línea] <http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/enelcamino/6-ICFES_MEN-Pruebassaber359.pdf> [citado el 16 de Noviembre de 2016]

⁴ Ibíd.



Fuente: Ministerio de Educación Nacional 2014, <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/seleccionListaInstituciones.jsp>

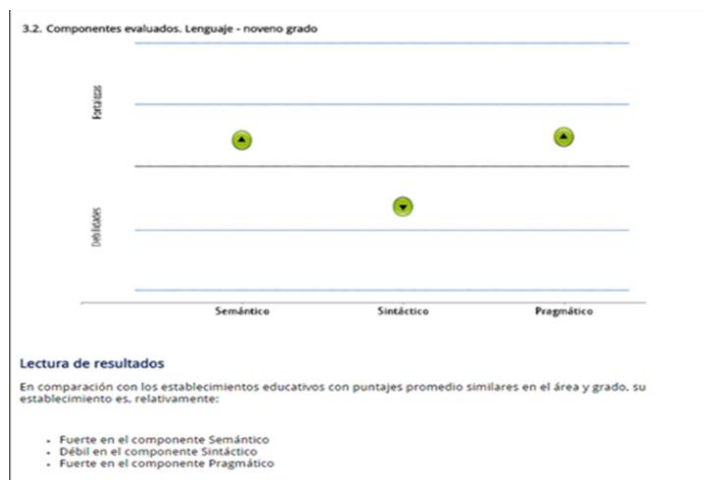
La gráfica muestra que los estudiantes de grado noveno que presentaron la prueba en el 2014 tienen debilidades en la competencia comunicativa lectora, es decir, que la relación que establecen con el texto no es suficiente para lograr identificar el contenido literal y global del mismo, adicionalmente las conclusiones e inferencias que los estudiantes realizan no son suficientes como para alcanzar los estándares de competencias. Sin embargo, respecto de la competencia escritora, los estudiantes revelan fortaleza frente a la solución de problemas que requieren de la identificación de la necesidad comunicativa.

La prueba Saber no solo describe el análisis de desempeño de los estudiantes en las competencias comunicativas, sino que con el objeto de brindar mayores elementos de especificidad a las instituciones educativas, descompone tales competencias en diferentes componentes, referidos al nivel de lectura que los estudiantes deben alcanzar, es decir, los componentes que evalúa la prueba se relacionan con el nivel de lectura que los estudiantes deben desarrollar para enfrentarse a la prueba, estos componentes determinan ópticas diferentes desde las cuales los estudiantes deben acercarse a un texto, estos son: componente semántico: hace referencia al sentido del texto en términos de su significado, este componente indaga por el qué se dice en el texto. Componente sintáctico: se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión. Este componente indaga por el cómo se dice y finalmente el componente

pragmático: tiene que ver con el para qué se dice, en función de la situación comunicativa, estos componentes son transversales en las competencias anteriormente expuestas.

La gráfica número 3 representa el desempeño de los estudiantes de acuerdo a los componentes.

Gráfica 3. componentes evaluados lenguaje, noveno grado 2014



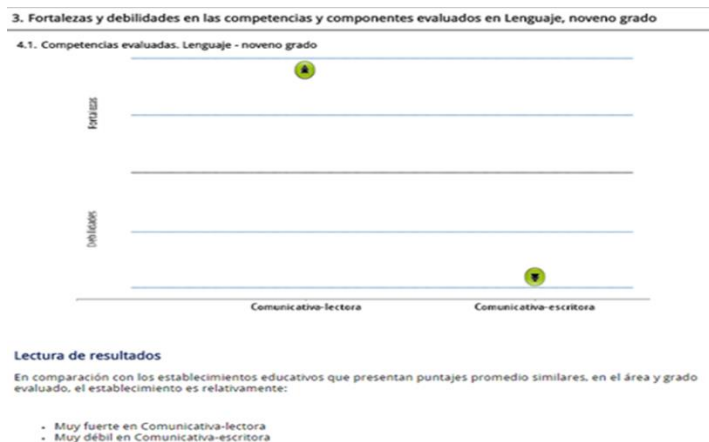
Fuente: Ministerio de Educación Nacional 2014, <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/seleccionListaInstituciones.jsp>

Los resultados obtenidos frente a los componentes determinan en cuanto al semántico, referido al qué dice el texto y el pragmático, para qué se dice, los estudiantes poseen fortaleza, mientras que el componente sintáctico, cómo se dice, los estudiantes puntúan con debilidad, lo cual indica que entienden lo que leen, la intención comunicativa, pero no distinguen, aún, la estructura necesaria para una situación comunicativa específica.

En el análisis comparativo del 2014 y 2015 se presentan unas diferencias abismales respecto de las competencias y componentes de la prueba, este fenómeno demuestra que el plan de mejoramiento del colegio propuesto en el 2014 no tuvo el efecto esperado, dado que se priorizó la competencia lectora descuidando la escritora, hipótesis corroborada en los resultados obtenidos.

La siguiente gráfica representa la variación respecto de las competencias en el 2015

Gráfica 4. competencias evaluadas lenguaje, noveno grado 2015

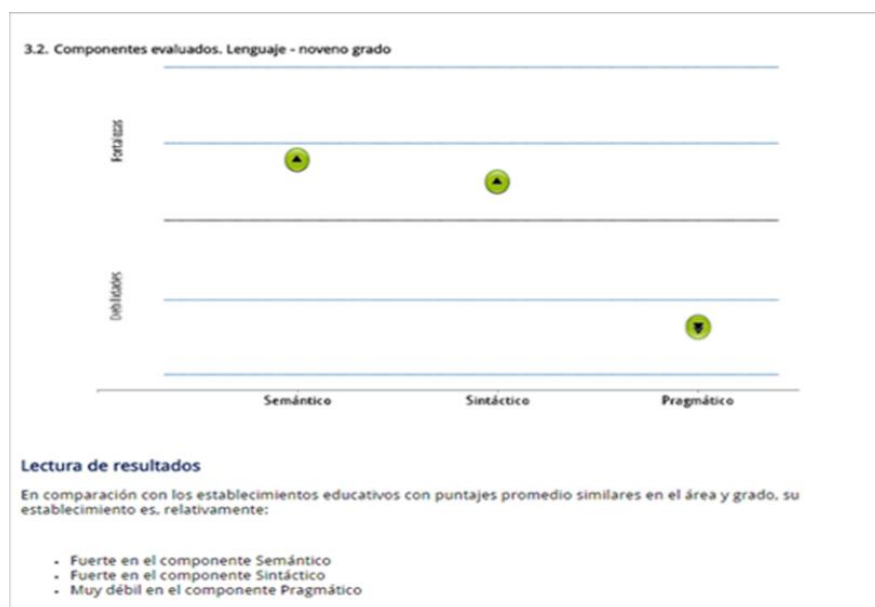


Fuente: Ministerio de Educación Nacional 2015, <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/seleccionListaInstituciones.aspx>

El resultado obtenido en el 2015 denota una gran distancia entre el desarrollo de las competencias; por un lado aparece una gran fortaleza en la lectora y muy débil la escritora, este fenómeno es preocupante dado que el resultado parece indicar que hubo una gran preocupación por los ítems relacionados con la comprensión de textos y poca atención frente a las preguntas relacionadas con la competencia escritora.

Una vez analizados los resultados de las competencias fue necesario retomar los resultados de los componentes para poder plantear una hipótesis respecto del rendimiento de los estudiantes del grado noveno.

Gráfica 5. Competencias evaluadas lenguaje, noveno grado 2015

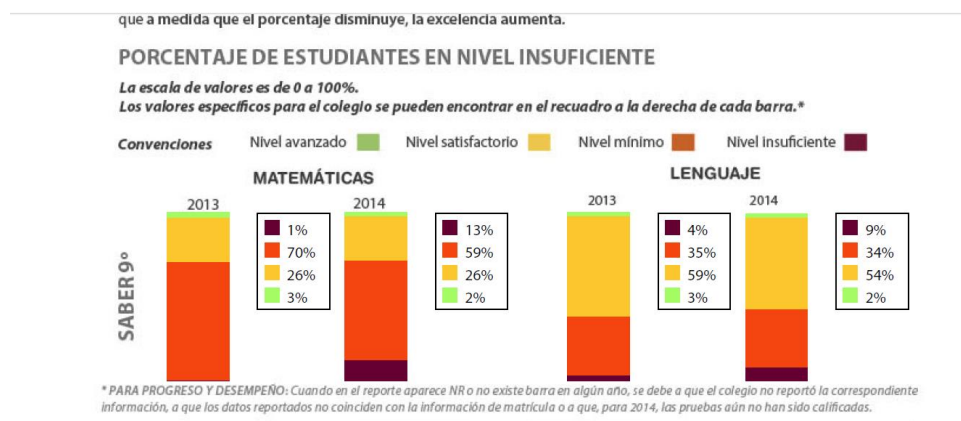


Fuente: Ministerio de Educación Nacional 2015, <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/seleccionListaInstituciones.jsp>

Los componentes evaluados en la prueba determinan que los estudiantes participes fortalecieron el semántico, y el sintáctico, sin embargo el pragmático disminuyó considerablemente respecto del año anterior; se fortaleció el componente sintáctico, debilidad anterior, lo cual indica que el plan de mejoramiento logró su objetivo, de igual forma en el componente semántico; estos resultados permiten proponer una hipótesis respecto del trabajo que se lleva a cabo con los estudiantes durante el año escolar, la práctica docente está centrando su atención en algunos de los componentes y competencias sin intervenir la totalidad de la problemática, es por ello que los resultados del año posterior presentan tanta variabilidad, evitando observar un proceso sistemático.

Este fenómeno se materializa en el reporte de la excelencia 2015 en el componente de progreso, el cual tiene como objetivo determinar que tanto ha mejorado el colegio en relación con los resultados obtenidos del año anterior, teniendo en cuenta que el reporte 2013 y 2014 y las pruebas Saber tomadas como referencia, dan como resultado la evidencia del descenso en los resultados en los componentes.

Gráfica 6. porcentaje de estudiantes en nivel insuficiente ISCE 2013-2014



Fuente: Colombia aprende, <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siemprediae/86402>

La consolidación de los resultados muestran que el nivel avanzado disminuyó el 1% en el 2014, al igual que el nivel satisfactorio en un 5%, y el nivel mínimo en un 1%, sin embargo el factor preocupante es que en cuanto al nivel de insuficiencia se pasó de un 4% a un 9%, fenómeno que agrava el problema y que afecta directamente el Índice Sintético de Calidad.

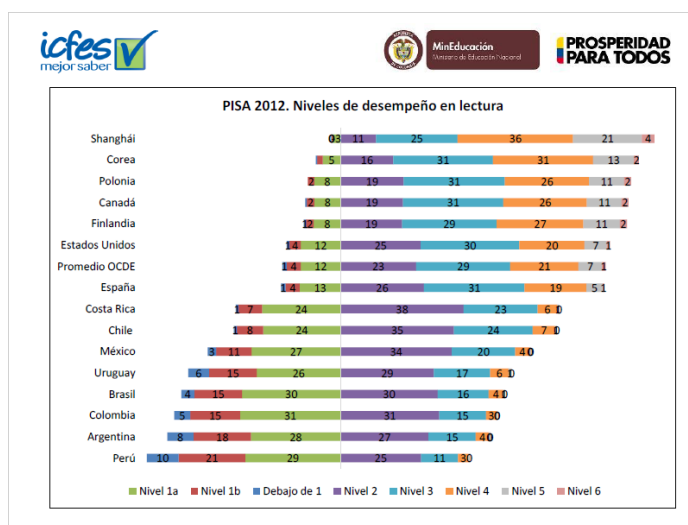
La problemática de los estudiantes referida a la comprensión de textos no es una característica exclusiva de la población objeto, sino que se presenta como una generalidad en la nación, esta situación es contrastada con los resultados obtenidos en las pruebas Pisa de 2012, las cuales determinaron que en cuanto a lectura, Colombia se encuentra en el antepenúltimo lugar de 16 países participantes, esta prueba está “enfocada en leer para aprender y no en aprender a leer; capacidad de una persona para comprender, usar, reflexionar y comprometerse con textos escritos, a fin de alcanzar sus metas, desarrollar su conocimiento y potencial, y participar en sociedad”⁵, además consta de contenidos, lo cual se traduce en materiales de lectura: textos continuos o prosa organizada en oraciones y párrafos (narración, exposición, argumentación, descripción e instrucción). Textos discontinuos (listas, formularios, gráficos o diagramas). Elementos que comparte con las pruebas Saber, además las Pisa pretenden identificar unos procesos

⁵ Colombia en Pisa 2012. Bogotá. 2013. [en línea] <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-336001_archivo_pdf.pdf> [citado el 16 de Noviembre de 2016]

específicos en los estudiantes, estos son: acceder y recuperar información, comprender el texto, Interpretar el texto, Reflexionar sobre el contenido, forma y características del texto; características que componen las competencias evaluadas en el contexto nacional, es por ello que esta prueba se convierte en el pilar de las Saber, dado que las dos apuntan a medir que tan competentes son los estudiantes en el contexto comunicativo.

A continuación se presenta una gráfica respecto del lugar que ocupa Colombia entre los países participantes y cuál es el nivel de desempeño de los mismos.

Gráfica 7. PISA 2012. Niveles de desempeño en lectura



Fuente: https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf.

El informe que se detalla en la gráfica posiciona a Colombia en los últimos lugares y con puntuación en el nivel 1^a, 1b y debajo de 1, estos niveles tiene la categoría, dentro de la descripción genérica de la prueba, de “insuficientes para acceder a estudios superiores y para las actividades que exige la vida en la sociedad del conocimiento”⁶.

Este reporte insiste en el problema mencionado anteriormente referido a la dificultad generalizada que tienen los estudiantes para desempeñarse en el área de lenguaje

⁶ Colombia en Pisa 2012. Bogotá. 2013. [en línea] <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articulos-336001_archivo_pdf.pdf> [citado el 17 de Noviembre de 2016]

y específicamente en cuanto a la comprensión de textos; por lo que debe instaurarse en las instituciones educativas planes de intervención que apunten al fortalecimiento de dicho proceso.

La competencia comunicativa lectora y escritora se desarrollan en la medida que el sujeto se encuentra en contacto con elementos que le exijan el uso de dichas habilidades y un entorno social que estimule las competencias, la escuela y la familia son los principales proveedores de herramientas tangibles e intangibles, sin embargo y contextualizando la población objeto de la investigación, se hace necesario traer a colación que el entorno socio familiar de la población corresponde a la zona rural del municipio, y que el nivel educativo de los padres y/o acudientes oscila entre el analfabetismo y la básica primaria, lo cual constituye una barrera para la promoción de la lectura. Sin embargo, esta condición no es una excusa para el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes, dado que si el entorno social no estimula de forma positiva el encuentro del sujeto con la lectura, la escuela debe proporcionar las herramientas necesarias para que los estudiantes también alcancen un buen nivel en los resultados de las pruebas estandarizadas.

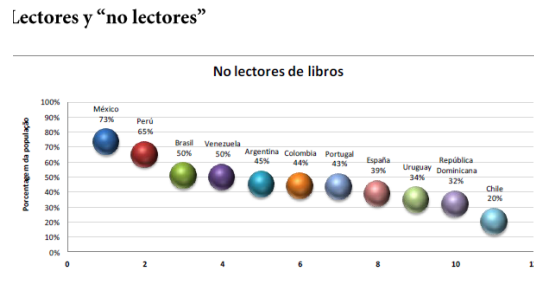
A este respecto Jurado asevera que una de las causas de los bajos niveles de desempeño en las pruebas estandarizadas en el área de lenguaje, está relacionada con el material que los estudiantes tienen en su medio y menciona que “Solo se aprende a leer de manera inferencial o crítica en la medida en que el lector tenga la oportunidad de leer periódicos, revistas, antologías, libros de divulgación científica, y pueda tener acceso a la comunicación digital a través de internet y establecer correlaciones entre los textos”⁷ .

Con base en este precepto, de acuerdo con un estudio realizado por el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) en diversos periodos del 2000, se encontró que Colombia posee varias dificultades con respecto a la relación de los sujetos con la lectura, lo cual incide en el desarrollo de las competencias comunicativas.

⁷ Fabio Jurado Valencia. Bogotá. 2014 [en línea] <<http://fabiojuradovalencia.blogspot.com.co/>> [citado 17 de Noviembre de 2016]

La siguiente gráfica amplía la visión frente a la problemática desde la perspectiva de los no lectores

Gráfica 8. porcentaje de no lectores en países latinoamericanos CERLALC



Fuente: CERLALC, <http://cerlalc.org/es/publicaciones/>

Colombia hace parte de un grupo de países de América Latina y del Caribe que participan en el estudio, se sitúa en el 6° país con mayor número de no lectores, de los encuestados, se determinó que el 44% se consideran no lectores, un porcentaje significativo que sirve para determinar una de las causas de la problemática referida a la comprensión de lectura.

Adicionalmente el estudio analizó otra variable relacionada con las motivaciones hacia la lectura y encontró que el 37% de la población lee por placer o por necesidad espontánea y el 24% refiere leer por exigencia escolar, este fenómeno influye en la gráfica 9 y 10.

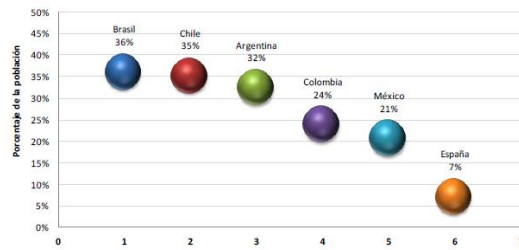
Gráfica 9. porcentaje de lectores que lo hacen por placer, gusto o necesidad espontánea



Fuente: CERLALC, <http://cerlalc.org/es/publicaciones/>

Gráfica 10. Lectores que lo hacen por exigencia escolar y/o académica.

Exigencia escolar y/o académica



Fuente: CERLALC, <http://cerlalc.org/es/publicaciones/>

Al igual que el placer y la exigencia escolar, también el desinterés, es otra variable que interviene en la lectura y por ende en su comprensión se presenta en la siguiente gráfica.

Gráfica 11. Porcentaje de sujetos que expresan que hay desinterés o no les gusta leer.



Fuente: CERLALC, <http://cerlalc.org/es/publicaciones/>

Finalmente se puede observar que Colombia puntúa como el país con mayor porcentaje de sujetos que refieren estar desinteresados por la lectura o que simplemente no les gusta leer, con un 67%.

Los resultados de este estudio permiten identificar las variables que influyen en el desarrollo de las competencias comunicativa lectora y escritora evaluadas por el ICFES, por lo tanto es conveniente plantear una investigación acción que responda a dichas necesidades y transforme la dinámica de los estudiantes frente a la lectura y por ende frente a la comprensión.

Con base en esta información y su evidencia en la población objeto, es necesario reconocer que estas variables se presentan en el universo de intervención, sin embargo y teniendo en cuenta la experiencia en el aula con los estudiantes, es fundamental reconocer que el acercamiento con la lectura se ha planteado desde el área de lenguaje, teniendo en cuenta la variedad de textos, el uso de la biblioteca pública y proyecto de lectura en cada periodo, en el cual los estudiantes eligen una novela de las opciones planteadas por la docente y la leen en sus casas, para finalmente realizar diversos productos para compartir con los demás integrantes de la comunidad educativa, entre ellos se encuentra, galería, collage, álbum, historieta entre otros. Este proyecto se lleva a cabo desde el 2013 y la aceptación por parte de los estudiantes ha sido positiva, reflejado en la participación de concursos de lectura y el aumento en el préstamo de los libros de la institución y de la biblioteca pública, otro resultado de dicho proyecto se relaciona con el interés generalizado por el género narrativo y específicamente la novela. Es por ello que es a partir de este subgénero que se pretende fortalecer habilidades de lectura crítica, dado que

es importante trascender el goce y ubicar al lector frente a la novela como un sujeto que evalúa el contenido y le da sentido a lo expuesto por el autor, para de esta manera asumir la literatura como un encuentro con realidades subjetivas, históricas, sociales y políticas, que brindan conocimiento de la realidad, es decir, pasar de leer por el goce e inscribirse en la estética de la recepción y qué mejor que la escuela como lugar privilegiado para la construcción del comportamiento lector.

“Si reconocen en la literatura la posibilidad de escapar a otros mundos, en fin, si les gusta leer literatura seguramente en el ciclo, será más fácil adentrarse a una literatura más compleja, multiséntica, en la que ya no basta sólo leer la obra, sino tratar de entenderla en el marco en el que ella se produce, reconocer su historia, su contexto social, la geografía en que se recrea”⁸

Lo anteriormente expuesto pone de manifiesto la dificultad que existe entre el sujeto y el texto de forma directa, sin embargo, teniendo en cuenta que la observación y análisis se realiza desde la escuela, es indispensable tener en cuenta de qué manera influye la práctica docente en el mantenimiento de dicha conducta, si bien las conjeturas anteriores brindan elementos de comprensión de la problemática, no puede dejarse de lado el rol mediador que ejerce el docente en el mejoramiento de la situación.

Para ello el ICFES en su informe SABER 5o. y 9o. 2009 Síntesis de resultados de factores asociados, plantea que el rol del docente es determinante en los resultados que los estudiantes obtienen en las pruebas; en términos explícitos advierte:

“Un mayor nivel educativo de los docentes está asociado a mayores puntajes de los estudiantes en las pruebas; además, las diferencias en los resultados son más amplias respecto a los puntajes de los alumnos cuyos docentes son bachilleres y normalistas superiores. El tiempo de experiencia de los profesores de noveno grado también está asociado con puntajes más altos en ambas áreas”⁹ (véase gráfica).

⁸ CERALC. Bogotá. 2010. [en línea] <<http://cerlalc.org/publicacion/una-region-de-lectores-que-crece-analisis-comparado-de-planos-nacionales-de-lectura-en-iberoamerica-2013/>> [citado 17 de Noviembre de 2016].

⁹ SABER 5o. y 9o. 2009 Síntesis de resultados de factores asociados. Bogotá. 2011. [en línea] <<file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Informe%20Saber%205%20y%209%202009%20Sintesis%20de%20resultados%20de%20factores%20asociados%202011.pdf>> [citado 17 de Noviembre de 2016]

Gráfica 12. relación entre nivel educativo de los docentes y el puntaje en los resultados de las pruebas externas.

Noveno grado

	Último nivel educativo	Frecuencia	Matemáticas		Lenguaje	
			Puntaje promedio	E.E.	Puntaje promedio	E.E.
Último nivel educativo	Bachiller	2%				
	Normalista superior	3%	239	11.9	271	15.7
	Técnico o tecnológico	3%	278	6.5	291	5.4
	Licenciado	50%	283	1.7	286	1.7
	Profesional	13%	293	1.3	296	1.2
	Posgrado	29%	299	1.7	302	1.7
	Doctorado	0%				
Años de experiencia docente	10 años o menos	41%	275	2.4	283	2.3
	11 a 20 años	32%	295	1.3	293	1.3
	21 a 30 años	14%	291	1.5	297	1.5
	31 y más	13%	294	2.7	304	2.8

Fuente: Colombia aprende, file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Informe%20Saber%205%20y%209%202009%20Sintesis%20de%20resultados%20de%20factores%20asociados%202011.pdf

Esta gráfica corroboró la conjetura planteada frente al nivel de escolaridad y experiencia del docente y su relación con los resultados de las pruebas, lo cual indica que una de las dificultades que se presenta en las instituciones educativas se refiere a la capacitación y pedagogía del docente para fortalecer los procesos de lectura en los estudiantes.

Frente a esta afirmación Fabio Jurado plantea:

La formación precaria de los docentes es otro factor decisivo en las investigaciones sobre la lectura. “Un 70%, aproximadamente, de los maestros rurales y de centros poblados han cursado sus licenciaturas a distancia o semipresencial. Se ha observado que en esta modalidad no hay una retroalimentación entre los alumnos – futuros docentes- y los formadores universitarios, y por eso los mismos docentes tienen dificultades para leer de manera inferencial y crítica”¹⁰.

Basados en estas premisas resultó de vital importancia reflexionar el rol del docente y su relación con el conocimiento disciplinar y pedagógico, dado que de acuerdo con los planteamientos de los expertos, el docente debe ser competente para alcanzar altos niveles de desempeño en sus estudiantes, por lo que es fundamental empezar por la capacitación a los docentes y el fortalecimiento de conceptos propios del área de lengua castellana, ya que en la medida que el

¹⁰ Fabio Jurado Valencia. Bogotá. 2014 [en línea] <<http://fabiojuradovalencia.blogspot.com.co/>> [citado 17 de Noviembre de 2016].

docente se apropie de la disciplina y de la pedagogía, el efecto se reflejará en la relación que el estudiante establece con la lectura y por consiguiente el aumento en los resultados de las pruebas.

Además se tuvo en cuenta que el plan de estudios es una variable determinante en el vínculo del estudiante con el conocimiento, en la institución educativa en la cual se realizó la investigación se cuenta con un plan diseñado teniendo en cuenta las exigencias del MEN, dado que incluyen no solo los estándares, sino los derechos básicos de aprendizaje y tiene en cuenta las competencias, es decir, en la formulación del plan de estudios del área de lenguaje se observó que los contenidos, las competencias, los componentes y el sistema de evaluación responden al objetivo de evaluación del ICFES, sin embargo, ¿Dónde radica el problema realmente?, pues bien, sin pretensión por supuesto de dar respuesta única a esta cuestión, es necesario reconocer que dicho plan no está contextualizado ni responde a las necesidades de los estudiantes, sino que se propuso desde el alumno ideal desconociendo las particularidades del contexto y los estilos de aprendizaje, la población tiene unas características que dificultan el trabajo desde la uniformidad, y muchos de los estándares están diseñados pensados en el estudiante bien estimulado por su entorno y con una realidad sociofamiliar funcional, como se expuso anteriormente, y teniendo en cuenta la integralidad del ser humano es imprescindible reconocer que el entorno es promotor u obstaculizador del proceso de aprendizaje y enseñanza, es allí donde radica otra de las causas por las cuales los estudiantes no alcanzaron el nivel de criticidad frente a los textos, sino que se mantiene en el nivel literal y algunos alcanzan el nivel inferencial, llegados a este punto, se hizo necesario reflexionar sobre el diseño del plan de estudios y contextualizarlo de acuerdo a las necesidades cognitivas y sociales de la población objeto.

Una vez analizada la pluricausalidad que interviene en el proceso de lectura y su debilidad frente a la criticidad, que es el fin último de la educación secundaria, y el eje rector de las pruebas Saber que se aplica a los estudiantes de grados superiores, se focalizó aspectos que propendan por la transformación de la

realidad de los estudiantes frente al área de lenguaje, las diferentes evaluaciones e investigaciones evidencian la problemática del país y en particular de los estudiantes frente a la lectura crítica. Los resultados obtenidos por los estudiantes del Colegio Técnico Aurelio Martínez Mutis, desafían, en algunas ocasiones, la capacidad de sus docentes, por ello se han realizado planes de mejoramiento en el área de Lenguaje, sin embargo los resultados no son totalmente satisfactorios.

Todo lo anterior justifica una investigación acción que permita generar procesos de transformación y mejoramiento de la lectura crítica en los estudiantes objeto de estudio.

La investigación se orientó por las siguientes preguntas:

Pregunta de investigación:

- ¿Cómo fortalecer los procesos de lectura crítica en estudiantes de grado noveno a través de la novela?

Preguntas complementarias

- ¿Cuáles son las dificultades en lectura crítica que presentan los estudiantes de grado noveno?
- ¿Cuáles son las habilidades de lectura crítica que se pueden desarrollar con los estudiantes del grado noveno a través de la novela?
- ¿Cuál es el efecto de la puesta en escena de una secuencia didáctica que integre la novela como estrategia para el fortalecimiento de la lectura crítica de estudiantes de noveno grado del colegio Técnico Aurelio Martínez Mutis?

1.2 JUSTIFICACIÓN

El ser humano se encuentra inmerso, desde su infancia, en diversas instituciones de socialización, las cuales se encargan de brindar herramientas específicas para la adaptación del individuo a la sociedad. La escuela es la institución, por

excelencia, encargada de brindar herramientas formales, tales como, la lectura y la escritura, habilidades fundamentales para la posterior adquisición de saberes.

Una de las dificultades en la adquisición de habilidades fundamentales para la comunicación, está relacionada con el acceso a la lectura y a la escritura en la escuela, dado que en el contexto de investigación el acercamiento es limitado y su relación con el conocimiento es unidireccional debido al uso metodológico tradicional que impera en el aula de trabajo, a este respecto Pierre Bourdieu y Roger Chartier, expresan:

“Me parece que cuando el sistema escolar juega el rol que juega en nuestras sociedades, es decir cuando es la vía principal o exclusiva de acceso a la lectura y la escritura se hace accesible a casi todo el mundo, se produce un efecto inesperado. Lo que me asombra en los testimonios de autodidactas que hemos entrevistado es que dan testimonio de una suerte de necesidad de leer que en cierta medida la escuela destruye para crear otra. Hay un efecto de erradicación de la necesidad de leer como necesidad de informarse, la que toma al libro como depositario de secretos, de secretos mágicos, climáticos (como el almanaque para prever el tiempo), biológicos, educativos, etc., que tiene al libro como guía de vida, como un texto al que se demanda el arte de vivir, cuyo modelo sería el libro por excelencia, la Biblia. Creo que el sistema escolar tiene ese efecto paradójico de desenraizar esta expectativa de profecía, en el sentido Weberiano de respuesta sistemática a todos los problemas de la existencia. El sistema escolar desalienta esta expectativa y al mismo tiempo destruye una cierta forma de leer. Pienso que uno de los efectos del contacto medio con la literatura alta es el de destruir la experiencia popular y dejar a la gente formidablemente desprotegida, es decir, entre dos culturas, entre una cultura original abolida y una cultura alta que se ha frecuentado lo suficiente para no poder hablar más de la lluvia ni del buen tiempo, para saber lo que no hay que decir, pero sin tener nada más que decir”.¹¹

Siguiendo el discurso anterior, es necesario, reconocer por un lado, la importancia de la lectura en el aula, no solo desde el rol moralizante, sino como un lugar privilegiado para el conocimiento y por otra parte, la imposición de textos en el aula,

¹¹ BOURDIEU, Chartier. La lectura: una práctica cultural. Cali. 2003. Revista Sociedad y Economía. [en línea] <<http://www.redalyc.org/pdf/996/99617936017.pdf>> [Citado el 18 de Noviembre de 2016]

puesto que ello contribuye a la obligatoriedad, restándole importancia a la seducción y análisis; por ello fue necesario replantear la práctica docente y desenraizar la visión anquilosada de la educación, donde prima la instrucción más que la construcción y transformación de la intersubjetividad en aras de fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que probablemente redunde en el mejoramiento de las pruebas estandarizadas.

En palabras de Juvonen,

“Los maestros no sólo instruyen, sino que representan y comunican una filosofía educativa particular, que incluye pautas mediante las cuales los estudiantes serán evaluados. No sólo proporcionan retroalimentación referente al desempeño académico de los estudiantes, sino que tienen un efecto considerable en la motivación de los mismos para el aprendizaje. No sólo proporcionan aprobación o desaprobación específica ante el logro de los alumnos, sino que los maestros también comunican su aprobación o desaprobación general del niño como persona”¹²

Para alcanzar dicho objetivo es importante concebir el aprendizaje de los contenidos de las áreas del conocimiento como un proceso que trascienda la escisión del conocimiento y se logre aprehender la totalidad; esto es posible abordarlo si se tiene en cuenta la lectura y la escritura como medio y pretexto para la enseñanza del conocimiento, debido a que en la medida que el estudiante fortalezca dichas habilidades, la comprensión del universo teórico, tendrá significancia y aplicabilidad en la cotidianidad.

El proceso de enseñanza y aprendizaje fue susceptible de transformación a través del uso de la investigación acción, como la secuencia didáctica para la intervención en el aula, entendiéndola como un conjunto de actividades relacionadas entre sí, que permiten abordar un fenómeno específico y con una intencionalidad establecida, apuntando al cambio tanto en la concepción como en el establecimiento del vínculo entre el docente, el estudiante, el contexto y el concepto.

¹² JUVONEN, J. y WENTZEL, K.R. (2001). Motivación y adaptación escolar. México, Oxford, p. 13.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 **Objetivo General.** Determinar de qué manera la novela fortalece habilidades de lectura crítica, con estudiantes de grado noveno del Colegio Técnico Aurelio Martínez Mutis de Puente Nacional.

1.3.2 **Objetivos específicos.** Identificar las dificultades de lectura crítica que presentan los estudiantes de grado noveno del Colegio Técnico Aurelio Martínez Mutis de Puente Nacional.

Determinar las habilidades de lectura crítica que se fortalecen a través del uso de la novela en estudiantes de noveno del Colegio Técnico Aurelio Martínez Mutis de Puente Nacional.

Caracterizar los elementos de la novela que fortalecen las habilidades de lectura crítica de los estudiantes de grado noveno del Colegio Técnico Aurelio Martínez Mutis de Puente Nacional.

Reflexionar sobre los resultados obtenidos con la puesta en escena de la propuesta didáctica con estudiantes de grado noveno del Colegio Técnico Aurelio Martínez Mutis de Puente Nacional.

2 MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES

2.1.1 Antecedentes Internacionales. La investigación que se presenta a continuación se denomina “la comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario”, realizado por Esther Blanco Iglesias, Centro de cultura Hispánica caballeros de Santiago, Salvador.

La presente investigación parte de una revisión y reflexión sobre la lectura y el proceso de recepción del texto escrito. Revisa las principales ideas sobre las teorías más recientes y de mayor influencia en la actual didáctica de las lenguas sobre cómo se aprende a leer o sobre cómo se produce la comprensión de un texto escrito. A partir de las aportaciones de Frank Smith principalmente se considera la importancia de los conocimientos previos para la lectura eficaz de un texto y se analizan otros factores como la velocidad lectora. Posteriormente se considera cómo estas teorías deben ser tenidas en cuenta para diseñar actividades de lectura en el aula y se recopilan una serie de orientaciones a partir de la bibliografía más destacada. Posteriormente y teniendo en cuenta los principios metodológicos analizados, se presenta una determinada actividad de lectura y trabajo en el aula con un texto literario encuadrado en un programa de enseñanza de la literatura a estudiantes universitarios brasileños.

Esta investigación es fundamental para la propuesta, dado que abarca la importancia de la lectura, como el uso de la literatura, adicionalmente, amplía el espectro teórico relacionado con la lectura y la importancia de los saberes previos en los estudiantes para lograr una mayor y mejor comprensión de los textos a los cuales el estudiante se ve enfrentado en la básica secundaria, no sin antes valorar los principios metodológicos para el diseño e implementación de determinada actividad en el aula.

La investigación que se referencia a continuación se titula “Juventud y lectura: una investigación sobre adolescentes en Barcelona, por Isabel Travancas, de la Universidad Federal de Rio de Janeiro. Brasil. Publicada en el 2014.

La investigación surge a partir de la necesidad de determinar cuál es la relación de los adolescentes con la lectura, puesto que en el contexto educativo de básica primaria y secundaria, los maestros afirman que a los estudiantes no les gusta leer, esta investigación tiene como objetivo dar a conocer las primeras conclusiones referentes a una investigación hecha con adolescentes de Barcelona sobre su relación con la lectura, que se llevó a cabo en 2013 en dicha ciudad. El estudio de campo tuvo inicio con una presentación de datos acerca de la lectura en España y se concentró en cuatro escuelas públicas pertenecientes a cuatro regiones distintas: Ciutat Vella (Ciudad Vieja): Raval y Barceloneta, Sarrià –Sant Gervasi– Gràcia y Zona Franca. En cada escuela se aplicaron, en una primera etapa, cuestionarios que trataban de la lectura y que sumaron un total de 248. Ya en la segunda etapa se realizaron entrevistas grupales a cerca de 45 jóvenes, y en la etapa final, se realizaron también algunas entrevistas individuales. La investigación permite dar cuenta que la lectura forma parte de la vida cotidiana de esos jóvenes de diferentes maneras: por intermedio de la escuela y de la obligación de leer, o como fruto de un hábito de lectura ya adquirido y que se relaciona con el placer. Se hizo evidente que los padres que leen ejercieron influencia en la formación de lectores. Además, otro elemento importante en el contexto español fue la dimensión simbólica y cultural de las bibliotecas de barrio, las cuales son bastante frecuentadas por los jóvenes en cuestión. Finalmente, se puede observar que los jóvenes precisan mucho de un espacio para expresarse libremente y que la escuela realmente es vista como un lugar de obligación en el que la lectura no se asocia al placer.

Como puede esbozarse en la introducción que hace la autora de la investigación, los elementos que se plantean tienen relación con la propuesta presentada, dado que los adolescentes si leen, imaginario desdibujado por la apreciación de los docentes de la educación básica y media, adicionalmente la investigación refuerza el hecho de que la escuela es promotora de la lectura independiente del medio de

desarrollo del individuo, esto justifica la importancia de la promoción de la lectura literaria en la básica secundaria; otro aspecto referido al uso de bibliotecas públicas en los barrios de Barcelona, lo cual está en consonancia con una de las prácticas que se llevan a cabo con los estudiantes del Colegio Técnico Aurelio Martínez Mutis, ya que como se expresó en el planteamiento del problema, dentro del proyecto de lectura que se ha instituido, hay una actividad relacionada con la visita y uso de la biblioteca pública, lo cual indica que a los adolescentes les atrae el hecho de participar de un espacio diferente de la institución. Finalmente otro aporte de la investigación en mención se relaciona con la metodología utilizada, puesto que responde a unas fases específicas del proceso.

A continuación se referencia una investigación realizada en un colegio de básica secundaria de España titulada “Lectura literaria, comprensión lectora y habilidades discursivas: una investigación en la educación secundaria obligatoria. Por María del Pilar Núñez Delgado en el año 2010.

El origen de la investigación que aquí presentamos lo constituye, en primera instancia, la necesidad de aportar datos y reflexiones que contribuyan a la comprensión del panorama que presenta la lectura literaria en la Educación Secundaria Obligatoria. Este panorama podemos calificarlo –en términos generales, y con base en la experiencia de los profesores implicados– como desolador, o por lo menos esa percepción compartíamos, en tanto, a lo largo de muchos años de trabajo en esta etapa, habíamos tenido ocasiones continuadas de comprobar la poca afición y el nulo hábito lector de los alumnos y alumnas. A esto hemos de añadir la escasez de estudios, propuestas y materiales que, en comparación con la Educación Primaria, encontrábamos sobre el tema, lo que se traducía en el reconocimiento de una formación deficiente que nos impedía poner en marcha estrategias verdaderamente eficaces encaminadas a dar respuesta a esta situación.

De este modo, el arranque de esta investigación se sitúa en la confluencia de dos aspectos inseparables en el campo de la educación: en primer lugar, las deficiencias detectadas en el ejercicio profesional de los docentes que queríamos ponerla en práctica y, por lo tanto, nuestras necesidades de formación y mejora por medio de

la investigación en las aulas y, en segundo lugar, el desinterés de los alumnos por la literatura y sus dificultades en lectura, que queríamos intentar solucionar por ser ésta una tarea que apelaba directamente a nuestro compromiso ético como enseñantes.

La investigación sobre lectura literaria pone de relieve las problemáticas mencionadas anteriormente, a pesar de ser un contexto diferente al nuestro, parece que los problemas en la educación no son característicos de una región, sino que permea los diferentes continentes, una de las variables que se puede tomar de referente es la práctica docente, ya que como lo expresa la autora, el ejercicio docente presenta unas deficiencias, metodológicas y disciplinares que afectan directamente el desarrollo de competencias en los estudiantes, puesto que en la medida que el docente no se encuentre capacitado, difícilmente hallará estrategias eficaces en el aula, y finalmente el desinterés de los estudiantes por la literatura y sus problemas en la comprensión, elementos tenidos en cuenta y variables a intervenir en la propuesta.

2.1.2 Antecedentes Nacionales. La presente investigación aborda la temática de la lectura crítica desde una estrategia aplicable a estudiantes; la investigación se titula: “Una práctica de lectura crítica con los estudiantes de la Universidad de Medellín”

Con la propuesta investigativa “La lectura crítica en la Universidad de Medellín, 2013” se buscó reforzar el impacto o incidencia que tienen los enfoques teóricos y metodológicos de la Lingüística Textual y el Análisis Crítico del Discurso en los procesos de cultura escrita, especialmente en lectura crítica. Se propone un modelo de Lectura Crítica basado especialmente en la propuesta de Daniel Cassany, en su libro *Tras las líneas*, en este presenta veintidós técnicas para leer críticamente un texto y, además, recoge los aspectos fundamentales del Análisis Crítico del Discurso -ACD- en el momento actual. El modelo fue aplicado en cursos de primer y segundo semestre. Se logró demostrar que los cursos basados en estos enfoques obtienen mejores resultados en análisis e interpretación textual contribuyendo así a la formación de lectores críticos e independientes.

El aporte significativo de este antecedente se relaciona con la aplicabilidad de una estrategia metodológica para el desarrollo de habilidades de lectura crítica desde Cassany, dado que para la propuesta se tiene como teórico de la didáctica a este autor, en su libro, tras las líneas, brinda unas técnicas específicas para ser ejecutadas en una intervención con los estudiantes, a pesar que la población de la presente investigación, dista mucho de la planteada en la propuesta, tiene elementos en común, respecto de la escolaridad y la necesidad de fortalecer la criticidad en la población.

A continuación se presenta una investigación relacionada con la competencia que se desea desarrollar en la propuesta de intervención; al igual que la anterior no comparten la población objeto pero si elementos metodológicos y teóricos fundamentales para llevar a buen término la aplicación.

Su título es: “procesos de lectura crítica, mediación pedagógica para propiciar desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios” por Alexandra Herrera Ucrós Andrea Villalba Mercado, 2011.

Esta investigación tiene como punto focal la lectura crítica en el desarrollo del pensamiento crítico; que como lector crítico el futuro profesional esté preparado para enfrentar con éxito los retos y devenires de la sociedad posmoderna, donde la deconstrucción y la reinención cultural e ideológica del pensamiento superior prefiguren para el ejercicio competente de la ciudadanía. En esta investigación se desarrolló una prueba diagnóstica que permitió conocer de manera puntual las dificultades que tienen los estudiantes, frente al proceso lector e identificar la forma como lo hacen, analizando si aplican pensamiento crítico. Esta investigación pretendió mejorar nuestro quehacer pedagógico para propiciar la formación de estudiantes con un alto grado de participación; reflexivos y críticos de su realidad sociocultural, donde la lectura se utilice como herramienta mediadora para potencializar la dinamización de sus estructuras mentales.

La anterior situación llevó a proponer una investigación en la cual se pretende conocer, en primera instancia los niveles de lectura crítica en los estudiantes de primer semestre de ingeniería agrícola y de ingeniería agroindustrial; además se

indagó en ellos la disposición para el pensamiento crítico, y a partir de allí, se aplicaron estrategias cognitivas y metacognitivas que le permitieron a los estudiantes del primer semestre de ingeniería agroindustrial desarrollar la capacidad de comprender textos para lograr darle significado a lo leído a través de la reflexión, la crítica, el análisis, y así propiciar sus habilidades de pensamiento crítico, que con tiempo y constancia pueden convertirse en hábito académico. Al potenciar mediaciones pedagógicas en la ejecución del proyecto se busca que pueda internalizar conscientemente su aplicación para todas las situaciones ligadas a su vida.

De acuerdo con el objetivo y la metodología de la investigación puede entenderse que la lectura crítica es una necesidad de la sociedad posmoderna y que si bien se está trabajando en ella en la educación superior, es de mayor pertinencia abordarla en la secundaria, debido a que en la medida que el sujeto sea crítico de su entorno sociocultural será transformador del mismo, al igual que las investigadoras planearon, la propuesta de intervención tiene como eje rector la lectura como estrategia para el desarrollo de habilidades de lectura crítica, además en el recorrido por la metodología, se evidenció que las investigadoras parten de una etapa de diagnóstico, para su posterior intervención a través de estrategias pedagógicas, esta metodología está en consonancia con la esbozada en la propuesta de intervención.

A continuación se presenta una investigación que apunta a varios elementos a trabajar en la propuesta; su nombre es “Desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura del cuento infantil (cuentos de los hermanos Grimm) por Jennifer Espitia Castañeda y Elizabeth Reyes Sánchez, 2012.

La presente investigación pretende desarrollar el pensamiento crítico a través de la lectura de cuentos infantiles, específicamente de los cuentos de los Hermanos Grimm, por medio de ocho talleres que estimulan las principales micro habilidades del pensamiento crítico, como la inferencia, la interpretación, la realización de juicios, la predicción, la anticipación, la argumentación y la proposición, entre otras, que a su vez se relacionan con las tres competencias comunicativas básicas

(interpretativa, argumentativa y propositiva), que debe desarrollar un estudiante a lo largo de su formación académica como lo indican los estándares de lengua castellana en nuestro país.

Esta investigación es pertinente debido a que la estrategia metodológica está relacionada con literatura, punto de convergencia, al igual que el desarrollo de habilidades de lectura crítica, y por ende el fortalecimiento de las competencias comunicativas, adicionalmente tiene en cuenta los estándares de Lengua Castellana emanados por el MEN, dado que son el pilar para la intervención, en el caso de la propuesta particular, la elección de la literatura tiene dos intenciones, fortalecer el comportamiento lector de los estudiantes y dar respuesta a las exigencias del ministerio.

2.1.3 Antecedentes Locales

Investigación titulada “Propuesta pedagógica para hacer de la clase de lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico, 2009” realizada en la Universidad Industrial de Santander por Luis Alfredo Mantilla Forero.

Esta investigación, en su orden, muestra tres etapas propias del enfoque de Investigación Acción en el aula. Parte de un proceso diagnóstico en el que por medio del Cuestionario y de la Observación Participante se obtuvieron datos básicos para la elaboración de la propuesta. Paso seguido, se describen los componentes teóricos de donde emanan las concepciones de pensamiento crítico, especialmente las de Van Dijk y Boisvert, como pilares pedagógicos del desarrollo de esta apuesta realizada con estudiantes de Educación Media Vocacional en sus dos últimos años de vida escolar.

Como parte de la propuesta, se hace una explicación de la secuencia didáctica en la que se demuestra cómo los estudiantes logran poner en práctica lo que es pensar críticamente que, para el caso de esta asignatura, es tener la capacidad de comprender textos a nivel ínter textual e interpretar discursos poniendo en práctica el análisis tanto estructural a nivel lingüístico como la pragmática del lenguaje

discursivo a partir de su contexto, lo cual los llevó a descubrir sesgos ideológicos y reconocer a profundidad el sentido intra y extra textual de éstos.

Del mismo modo, ser propositivo e ir más allá de los contenidos permitiendo que el mundo de la vida quedara sumergido en lo que, aparentemente, es solo teoría y se lograra la habilidad para plantear y/o resolver problemas a través de textos de su autoría. La fracción final plantea los retos que ha de enfrentar la propuesta en el camino de su consolidación.

Dicha investigación contiene varios elementos relacionados con este proyecto, debido a que parte del mismo enfoque, la investigación acción en el aula, teniendo en cuenta las fases a desarrollar, adicionalmente, presenta los teóricos más importantes del pensamiento crítico, base fundamental para mi investigación, y la técnica que voy a utilizar es decir, la investigación tiene como propuesta de intervención el uso de la secuencia didáctica, lo cual converge con la propia, hacia el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de secundaria, si bien, no contempla el uso de la literatura como herramienta, comparte con la propia los elementos anteriormente mencionados.

La presente investigación se titula: Diseño de una unidad didáctica para el fortalecimiento y el desarrollo de la lectura crítica en estudiantes del grado 11-8 de la escuela normal superior de Bucaramanga, sede c. por Yuliana Angarita Jaramillo y María Alejandra Uribe Flórez, 2010.

La presente investigación establece el siguiente objetivo general: determinar de qué manera el diseño de una unidad didáctica en la clase de Lengua Castellana, permite el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes del grado 11-08 de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga, Sede C. El enfoque metodológico seleccionado es cualitativo con un diseño de tipo investigación acción. Los participantes de la muestra pertenecen al grado 11-8 de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga. Los instrumentos y las técnicas de recolección que se utilizaron se dividieron en las seis fases del ciclo de acción de la investigación de la siguiente manera: primera fase, diario de campo-observación no participante, cuestionario a estudiantes y entrevista a docentes; segunda fase, prueba de lectura a estudiantes; tercera,

cuarta y quinta fase, diario de campo-observación participante, taller investigativo y unidad didáctica, y por último la sexta fase, grupo focal con los participantes de la investigación. Como resultado, se observa que al implementar un diseño de unidad didáctica es posible fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje para la lectura crítica en los estudiantes de los últimos grados de escolaridad, permitiendo así un mejor desempeño en su vida universitaria y profesional. La investigación permite concluir que el realizar una unidad didáctica ayuda a la organización de las ideas y del conocimiento que se quiere impartir al generar un aprendizaje por medio de una secuencia de actividades programadas, en las que el maestro orienta al estudiante, con el fin de seguir un paso a paso que lleva a la elaboración de un producto final, el cual se evalúa a partir del proceso de enseñanza.

Nos enfrentamos a una investigación pertinente de mención, ya que comparte con la propuesta, una de las variables a intervenir, como es la lectura crítica, el diseño metodológico y el enfoque, haciendo énfasis en la investigación cualitativa, la investigación acción con sus fases y la estrategia metodológica, aunque en esta investigación se realizó una unidad didáctica, mientras que en la propuesta se refiere a una secuencia, los puntos de convergencia son bastantes, lo cual permite que sea una investigación orientadora en el proceso.

A partir de la revisión de los antecedentes se pudo determinar que el estado del arte es fundamental para identificar elementos que clarifiquen la investigación, dado que presentan una guía que sirve para la ejecución de la propuesta, además, muestra los resultados que se obtienen de la I.A.

Cada investigación consultada provee datos que muestran una perspectiva de acción y aporta en lo teórico, metodológico y pedagógico para el ejercicio de la investigación en el aula, teniendo en cuenta que los antecedentes investigados cumplieran con alguna de las variables de la propuesta, en esa medida se logra construir un marco de referencia en la investigación educativa.

2.2 MARCO CONCEPTUAL

2.2.1 El desarrollo cognitivo y su relación con la educación. La educación formal es la principal herramienta que tienen los sujetos para adaptarse a la sociedad, ya que brinda elementos cognitivos, procedimentales y sociales para el ejercicio fuera de las aulas, sin embargo, hablar de desarrollo cognitivo es un aspecto bastante particular, dado que, si bien existen unas generalidades propuestas por Piaget, también debe tenerse en cuenta los ritmos de aprendizaje de los sujetos.

Para entender los ritmos de aprendizaje y su influencia en el desarrollo de habilidades de lectura crítica, es fundamental hacer referencia a Piaget y su concepción sobre el desarrollo cognitivo, debido a que es el primero en preguntarse el cómo es que el sujeto aprende de forma objetiva el mundo, a partir de esquemas psicológicos rudimentarios característicos de cada ciclo evolutivo, a pesar de que para el autor el proceso fue basado en un modelo biológico, los aportes que este deja, son imprescindibles para comprender la complejidad y evolución cognitiva del sujeto, fundamentales para la educación actual, de esta manera los docentes amplían la visión que tienen del estudiante, lo cual permite que se hagan propuestas de intervención y así mismo exigencias teniendo en cuenta el estadio en el que se encuentre.

A partir de los preceptos Piagetianos, se concibe la inteligencia como un proceso de adaptación en el cual interactúan, la asimilación, acomodación y equilibrio; estos conceptos determinan el proceso intrapsíquico que da cuenta del desarrollo cognitivo de los individuos, es decir, en la medida que haya cambio comportamental, se puede hablar de aprehensión del concepto; en el caso particular, al aprendizaje se evidenciaría en el cambio de los resultados de las pruebas estandarizadas; aunque esto no omite los cambios frente a la relación con la literatura y al proyecto de vida, elementos significativos que servirán de material de evidencia de la teoría de Piaget.

A continuación es fundamental esclarecer cada uno de los conceptos anteriormente expuestos; para Piaget la Asimilación y Acomodación: “Son dos procesos permanentes que se dan a lo largo de toda la vida, pero las estructuras mentales no

son invariantes, puesto que cambian a lo largo del desarrollo. Pero aunque cambien permanecen como estructuras organizadas”¹³. En otras palabras aunque las estructuras permanecen, existen cambios de tipo cualitativo.

“Las estructuras mentales de cada periodo tienen una forma característica de equilibrio, pero lo que subraya Piaget es que las formas de equilibrio tienden a ser cada vez más estables que las anteriores. Esto significa una evolución de los intercambios entre el individuo y el medio, que va desde una mayor rigidez hasta una completa movilidad. Si pensamos cuales son las posibilidades de respuesta al medio de un bebe recién nacido, vemos que son absolutamente rígidas, ya que solo cuenta con algunos reflejos, entonces va a asimilar cualquier objeto del medio a ese único esquema de acción de que dispone: Succionar, si pensamos en una persona que ha completado el desarrollo de sus estructuras intelectuales, veremos que dispone de una multiplicidad de imaginarias o inexistentes. El equilibrio es, por lo tanto, móvil y estable”¹⁴.

Este planteamiento determina que el proceso de asimilación, acomodación y equilibrio se presentan en cada uno de los aprendizajes de los sujetos, y que el desarrollo cognitivo del individuo está relacionado con lo que aprehende en la vida, además el equilibrio se convierte en la culminación del proceso de aprendizaje, no con ello se está diciendo que haya un final en el aprendizaje y menos que el proceso es acabado, sino que el equilibrio se convierte en el punto de partida para el inicio de un nuevo proceso y el estudiante está listo para adquirir conocimientos más complejos y de mayor exigencia; esta teoría sustenta los niveles de complejidad a los que puede estar sujeto el individuo, la forma como están concebidos los estándares y el proceso de comprensión de lectura, es decir el estudiante en los niveles superiores de educación secundaria, está biológica y socialmente dotado para el ejercicio de la criticidad frente a los textos.

Respecto al desarrollo de la inteligencia Feuerstein afirma que:

¹³ PIAGET, Jean. El lenguaje y el pensamiento en el niño. 1923

¹⁴ Viego, L. Jean Piaget y su influencia en la pedagogía. Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente. Ed.Revolucionaria. La Habana, 1968

"La esencia de la Inteligencia, no radica en el producto mensurarle (que se puede medir), sino en la construcción activa del individuo"¹⁵. Por lo tanto el individuo tiene capacidad para usar experiencias adquiridas previamente, para ajustarse a nuevas situaciones: la interiorización entendida por todo lo que se intenta realizar en la mente, la reversibilidad que exige la verificación de los ejercicios, la justificación de lo que se dice, la detección de errores, el paso de lo real a lo posible que implica progreso en los niveles de abstracción, hallar distintas posiciones de objetos, percepción de otros puntos de vista, etc. Feuerstein pone "su énfasis en el papel del lenguaje y en el condicionamiento del acto mental en todas sus fases"¹⁶ .

Para este autor la modificabilidad radica en el uso que se le da a lo aprendido, basado en experiencias adquiridas, a ello se le conoce como modificabilidad cognitiva, entendida como la capacidad que tiene el individuo para cambiar a algo más o menos diferente de lo predecible, esto significa que de acuerdo a las experiencias adquiridas el sujeto puede cambiar y no necesariamente hacia algo preestablecido, sino que puede trasladarse a un campo distinto, ese campo, en el caso de este proyecto se dirigió a la construcción de una postura del lector frente al texto leído, dado que la criticidad no solo se refiere a los textos escritos o trabajados en clase sino a la vida misma, este sería el logro de la modificabilidad que plantea el autor, ya que en la medida que el estudiante logre tener una visión crítica frente a un texto, logrará hacerlo en la vida cotidiana; la modificabilidad cognitiva a la cual se hace referencia en la presente propuesta está relacionada en la capacidad de asumir los procesos de lectura como ejercicios de construcción de significados y con el cambio de actitud frente al proyecto de vida de la población objeto, ya que como se planteó en el problema una de las causas se relaciona con la poca utilidad que los estudiantes ven al proceso de evaluación externa.

A pesar de que para Feuerstein el sujeto es un organismo abierto, receptivo al cambio, requiere de un mediador externo para que dicho proceso se lleve a cabo, punto de convergencia con Vygotsky quién basa su teoría en la interacción social,

¹⁵ FEUERSTEIN, Reuven. La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein.

¹⁶ FEUERSTEIN, Reuven. LA TEORÍA DE LA MODIFICABILIDAD COGNITIVA ESTRUCTURAL. Revista de Educación, núm. 332 (2003), pp. 33-54 33 Fecha de entrada: 19-08-2002

puesto que el aprendizaje como mera asociación no es suficiente para explicar el fenómeno, sino que es construido, por lo tanto es fundamental la existencia del otro, este postulado no desconoce el rol individual, pero amplía el espectro de posibilidades para el maestro, dado que el aula es un universo simbólico en el que confluye la intersubjetividad, y en el encuentro con el otro hay mayor aprendizaje, esto puede verse reflejado desde la práctica docente y el sistema educativo por competencias, es decir, en el aula los estudiantes encuentran en el otro la posibilidad de ir más allá de la simple recepción de conocimientos, sino que en la interacción recrean experiencias reales o no, en las cuales puedan hacer uso de los conocimientos, además no quieren posicionarse por debajo del otro, lo cual hace que haya exigencia al interior de cada uno, esto indica que el exterior es promotor de asimilación, acomodación y equilibrio, con mayor rapidez que si se encontraran en un espacio individualizado.

Frente al proceso de aprendizaje Vygostky provee al mediador de unas características importantes, que pueden traducirse al campo educativo, esto es que “la experiencia de Aprendizaje Mediado es la manera en la que los estímulos remitidos por el ambiente son transformados por un agente mediador. Este agente mediador guiado por sus intenciones, su cultura y su inversión emocional, selecciona y organiza el mundo de los estímulos”¹⁷ .

¹⁷ SANSEBERO, Idalia. El docente como mediador en la aplicación de las nuevas tecnologías bajo el Enfoque constructivista. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. 2005

2.2.2 La novela en la literatura como puente para el desarrollo de la lectura crítica. En el lenguaje académico es muy usual oír acerca de la lectura crítica, dado que se ha convertido en un ideal, en la década de los 90's el discurso estaba permeado por la integralidad en la formación, lo cual llevaba a las investigaciones e intervenciones en las instituciones educativas a centrarse en dicho tema, en la actualidad, sin olvidar la importancia de la integralidad del ser humano en la educación, el interés ha evolucionado frente a la visión del sujeto que se espera, ya que no es suficiente que sea íntegro, sino que debe adquirir las habilidades suficientes para observar y leer el mundo de forma crítica, lo cual lo llevará a construir su propio punto de vista, a través de la identificación de intencionalidades de los autores y el análisis del contexto extratextual e intertextual que permea cualquier texto, lo cual sirve como base para la construcción de un ciudadano democrático y con criterio.

Respecto del concepto de lectura crítica, el mismo discurso académico ha trascendido su intencionalidad y la ha convertido en un reto, sin embargo el trabajo de la misma en las aulas, se relega a trabajar textos de las pruebas liberadas del ICFES y analizarlos exclusivamente desde la perspectiva de identificación de la respuesta correcta, con esto no se desconoce el importante papel que constituye la instrucción, sino que la lectura crítica, no puede convertirse en el desarrollo de la capacidad para responder las pruebas estandarizadas exclusivamente.

Así es que las cuestiones textuales trabajadas al interior de la institución educativa limitan el abordaje de las mismas, a través de niveles literales y en algunas ocasiones inferenciales de acercamiento al texto, dado que escudriñar el texto desde la criticidad, requiere del establecimiento de una relación sistemática y procesual que permita al lector comprenderla en su totalidad para que pueda identificar la información que hay *tras las líneas*, en términos de Cassany.

Respecto del abordaje de los textos en el aula, no es un secreto, que la lectura literaria, está inscrita en un la categoría exclusiva del goce o en el foco de obras, nombres de literatos, corrientes, memorización de datos bibliográficos, que si bien son importantes para la comprensión de la obra literaria, no puede ser el fin último

de la cátedra de literatura en las aulas, sino que dicha herramienta debe utilizarse para varios propósitos, en este caso, para el fortalecimiento de las habilidades de lectura crítica, específicamente la novela contemporánea, entendida como un *género retardatario*, en términos de Ortega y Gasset¹⁸, el cual supone que la constitución de la misma, se debe al papel de retardar al lector en su búsqueda, espacio abismal con el cuento u otros géneros de la literatura, puesto que tiene la capacidad de envolver al lector y hacerlo parte del argumento a través de los tentáculos *retardatarios*.

Para Ortega y Gasset el elemento generador de análisis de la novela no radica en el argumento, sino en la capacidad que tiene el autor de construir universos alrededor de uno o varios personajes.

“No, no es el argumento lo que nos complace, no es la curiosidad por saber lo que va a pasar a Fulano lo que nos deleita, la prueba de ello está en que el argumento de toda novela se cuenta en muy pocas palabras, y *entonces* no nos interesa. Una narración somera, no nos sabe: necesitamos que el autor se detenga y nos haga dar vueltas en torno a los personajes. Entonces nos complacemos al sentirnos impregnados y como saturados de ellos y de su ambiente, al percibirlos como viejos amigos habituales de quienes lo sabemos todo y al presentarse se nos revelan con toda la riqueza de sus vidas. Por esto es la novela un género esencialmente retardatario-como decía no sé si Goethe o Novalis. Yo diría más: hoy es y tiene que ser un género moroso-, todo lo contrario, por tanto que el cuento, el folletín y el melodrama”¹⁹.

Tanto el poder del autor para retardar el argumento de la novela, como la riqueza del discurso literario, respecto de la descripción de los espacios, las sensaciones, los pensamientos, las vivencias, *el cronotopo*²⁰, son elementos que se constituyen en el poder del análisis, puesto que allí, el lector logra identificar información que

¹⁸ ENRIC, Sullá. Teoría de la novela, antología de textos del siglo XX. Barcelona. P. 32

¹⁹ ENRIC, Sullá. Teoría de la novela, antología de textos del siglo XX. Barcelona. P. 32

²⁰ Conexión de las relaciones temporales y espaciales asimiladas artísticamente en la literatura. Para una crítica del concepto Bajtiniano de “cronotopo” vid. ZAVALA, Iris, M. (1986): Escuchar a Bajtín; Barcelona, Montesinos.

determina intenciones y que sirven para la caracterización del enunciatario, fundamentales para la lectura crítica.

Para el caso de la novela, el texto no solo está compuesto de imaginación y creatividad del autor, sino que al igual que cualquier tipo de texto, muestra de forma subrepticia, ideología, idiolecto, proyección, momento histórico, político, social, de los cuales se nutre para su constitución y que deben ser actualizados por el lector.

Para Bajtín “La pluralidad de voces y conciencias independientes e inconfundibles, la auténtica polifonía de voces autónomas, viene a ser, en efecto, la característica principal de las novelas”²¹

Esto indica que en la lectura de la obra literaria, es posible hallar, diferentes voces, con su enunciatario definido, lo cual permite al lector identificar las intencionalidades de cada uno, este elemento permite que los estudiantes sean capaces de identificar las diferentes intenciones de los sujetos por los discursos, aún inscritos en el mismo contexto, esta habilidad traerá consigo el trascender las barreras del aula, dado que relacionaran el discurso diferencial de los sujetos y sus mundos correspondientes.

Bajtín citado por Sullá: “El discurso del héroe acerca del mundo y de sí mismo es autónomo como el discurso normal del autor, no aparece sometido a su imagen objetivada como una de sus características, pero tampoco es portavoz del autor, tiene una excepcional independencia en la estructura de la obra, parece sonar al lado del autor y combina de una manera especial con este y con las voces igualmente independientes de otros héroes”²².

Tal como lo teoriza Bajtín, el discurso analizado en la obra literaria, no puede verse como un correspondiente del pensamiento del autor, puesto que es una construcción de un mundo posible, al cual se le da una voz diferente y un universo simbólico que adquiere sentido en la sinergia de los elementos que componen la obra, no fuera de ella.

²¹ ENRIC, Sullá. Teoría de la novela, antología de textos del siglo XX. Barcelona. P. 55

²² *Ibíd.* P. 57

Si bien el autor concibe la obra, los lugares y cada uno de los personajes, esto no indica que sea una mimesis de su propia realidad, sino la construcción de un mundo, posible, característica que lleva al lector a trascender el análisis de la obra para poder verlo en la realidad, convirtiéndose en un rasgo del lector crítico fuera del aula.

Respecto del concepto de mundo posible Umberto Eco, citado por Sullá, refiere:

“ningún mundo posible podría ser totalmente autónomo respecto del mundo real, porque no podría caracterizar un estado de cosas *máximo y consistente* a través de la estipulación *ex nihilo* de todo su “mobiliario” de individuos y propiedades. Por eso, un mundo posible se superpone en gran medida al mundo “real” de la enciclopedia del lector”²³.

Tal como lo demuestran los teóricos de la novela, en ella se encuentran elementos necesarios y suficientes para el análisis de contenido.

“Varias veces se ha intentado definir la literatura. Podría definírsela, por ejemplo, como obra de “imaginación”, en el sentido de ficción, de escribir sobre algo que no es literalmente real. Pero bastaría un instante de reflexión sobre lo que comúnmente se incluye bajo el rubro de literatura para entrever que no va por ahí la cosa”.²⁴

Este apartado de Eagleton, sustenta que la literatura sobrepasa la imaginación y se inscribe en realidades objetivas, esto no quiere decir que toda obra literaria o novela, sea una mimesis de la realidad, como lo planteaba Aristóteles, en su *poiesis*, sino que integra los diversos universos en los cuales se encuentra inmerso el escritor, por lo tanto es natural identificar elementos reales disfrazados de ficción en las novelas literarias.

“En Inglaterra, a fines del siglo XVI y principios del XVII, la palabra “novela” se empleaba tanto para denotar sucesos reales como ficticios; más aún, a duras penas podría aplicarse entonces a las noticias el calificativo de reales u objetivas. Novelas e informes noticiosos no eran ni netamente reales u objetivos ni netamente

²³ ENRIC, Sullá. Teoría de la novela, antología de textos del siglo XX. Barcelona. P. 57

²⁴ EAGLETON, Terry. Una introducción a la teoría literaria. Buenos Aires. 1998. P. 15

novelísticos. Simple y sencillamente no se aplicaban los marcados distinguos que nosotros establecemos entre dichas categorías”²⁵

Dado que aún en aquellos textos en los que hay un hecho objetivo, existe la apreciación del sujeto y en esa medida la objetividad queda entre comillas, para la teoría literaria, la literatura es una forma de uso del lenguaje que trasciende las barreras de la cotidianidad, es decir, a través de la literatura el escritor logra hacer uso del lenguaje estilístico sobre un tema particular;

“Quizá haga falta un enfoque totalmente diferente. Quizá haya que definir la literatura no con base en su carácter novelístico o —imaginario- sino en su empleo característico de la lengua. De acuerdo con esta teoría, la literatura consiste en una forma de escribir, según palabras textuales del crítico ruso Román Jakobson, en la cual <se violenta organizadamente el lenguaje ordinario>. La literatura transforma e intensifica el lenguaje ordinario, se aleja sistemáticamente de la forma en que se habla en la vida diaria”²⁶

De acuerdo con este autor, la novela puede convertirse en un pretexto para el fortalecimiento de habilidades de lectura crítica, ya que presenta elementos contextuales que llevan al individuo a ver la información implícita en el texto. Para ello se propone que el sujeto se acerque a la lectura de una forma objetiva y con pericia identificando elementos que permitan poner a prueba sus hipótesis y le permitan al sujeto contrastar, lo leído con la enciclopedia personal, de igual manera llevar al sujeto a tomar una postura frente al texto, sin embargo este proceso requiere de una serie de pasos que el individuo debe seguir para alcanzar dicho objetivo.

Es por ello que para hablar de lectura crítica en las aulas es pertinente partir de conceptos básicos relacionados con dicha habilidad, dado que para adquirir esta capacidad es necesario recorrer un camino arduo relacionado con el acercamiento del lector al texto. Este marco teórico tiene como pretensión identificar conceptos básicos, de diversos autores, acerca de la lectura, el rol del lector, los límites de la

²⁵ *Ibíd.*

²⁶ JAKOBSON, Román. *Ensayos de lingüística general*. EDITORIAL SEIX BARRAL. SA. Barcelona. 1960. P. 351

interpretación, la comprensión lectora y finalmente la literatura, con el objeto de mostrar una visión holística de la lectura crítica desde la literatura.

En palabras de Eco, para que exista lectura debe haber una colaboración por parte del lector, dado que en el texto hay una serie de artificios expresivos que el lector debe actualizar y debe hacerlo basado en la enciclopedia personal, y en la capacidad gramatical, lo cual es determinante para la relación lector, texto, contexto y autor, mientras que la lectura de diccionario, limita la comprensión e interpretación del texto, lo cual llevaría al lector a navegar en las mieles del uso del texto, desconociendo la *intentio operis* y centrándose en la *intentio lectoris*, entendida esta última como la intención del lector desconociendo la obra como tal y la suficiencia en sí misma.

Es por ello que no puede desconocerse que dicha suficiencia menciona la distinción entre un texto y cualquier tipo de expresión dado que el primero tiene mayor complejidad, en la medida que está plagado de elementos no dichos, entendido como aquello no explícito en el texto, sino que se encuentra entre líneas, lo cual debe ser develado por la cooperación del lector, a través del uso de la enciclopedia personal. A partir de ello el lector es capaz de hacer inferencias y extraer la información que el autor a encriptado en su obra.

En los años 70 los estudios de psicolingüística de F. Smith lo llevan a plantear por primera vez la lectura en términos de interacción entre el lector y el texto. Para Smith, la lectura no es una actividad pasiva sino que implica complejos procesos intelectuales que deben ser activados y dirigidos por el lector. Pone el énfasis en la capacidad de predicción del lector para la comprensión del texto y llama la atención sobre la importancia de sus conocimientos previos y sus expectativas para la lectura eficaz.

Este planteamiento evidencia que tanto Smith como Eco convergen en la actividad y responsabilidad del lector en los procesos comprensivos al igual que la importancia de los conocimientos previos para Smith o la enciclopedia de Eco. Estos autores amplían el concepto que se tenía del sujeto como ente pasivo en el proceso de aprendizaje. Esta cooperación implica que haya una lectura comprensiva, la cual

esta mediada tanto por la actividad del lector como por el sujeto tutor, en términos Vygotskyanos se haría referencia a la importancia en el aprendizaje del rol del otro, en el caso de la educación, el docente se convierte en el sujeto mediador en la medida que es el encargado de acercar a los estudiantes a la lectura.

Dicho brevemente, para hablar de lectura comprensiva deben darse los elementos anteriormente mencionados, más la condición, de responder a las preguntas planteadas, a lo cual el sujeto o el mediador, en el caso de la educación formal, debe plantear preguntas surgidas del encuentro con el texto y tener los elementos tácitos o expresos que le permitan dar respuesta y su correspondencia en el texto.

Una vez el lector hace el proceso de identificación de los significados de la lectura y asume un papel activo frente a la lectura teniendo como base su enciclopedia para la actualización del texto, debe trascender dicha dinámica, ya que si se mueve en este nivel de forma continua y sostenida se estaría convirtiendo en un lector semántico y no crítico, debido a que se puede quedar en el lugar de la simple contemplación.

En términos de Eco, “La interpretación semántica o semiótica es el resultado del proceso por el cual el destinatario, ante la manifestación lineal del texto, la llena de significado. La interpretación crítica o semiótica es, en cambio, aquella por la que se intenta explicar por qué razones estructurales el texto puede producir esas (u otras, alternativas) interpretaciones semánticas”²⁷. Esto indica que la comprensión de la lectura va más allá de los significados y de la inferencia, que el lector, debe ser capaz de tomar una postura frente al texto y explicar las razones por las cuales dichas interpretaciones son correctas.

Frente a ello el aporte de Van Dijk es de suma importancia, ya que propone que el lector no solo necesita de cooperación y de actualización del texto como lo dice Eco, sino que debe reconocer la estructura textual y la función comunicativa, debido a que cada discurso responde y es coherente con las necesidades descritas anteriormente, en palabras de Van Dijk:

²⁷ ECO, Umberto. Lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Editorial Lumen. 1993

“en el marco de su constructo teórico, ha desarrollado un punto de vista importante frente a las estructuras y funciones del discurso “literario”, el cual, como tal discurso, debe tener las propiedades comunes a cualquier acto verbal. Sin embargo, cada tipo de discurso tiene sus características específicas; tal ocurre con una conversación, una entrevista, los artículos periodísticos, los anuncios publicitarios, la propaganda, los chistes y la literatura. Pero la tipología de los discursos está en una etapa de constitución; cualquier sea el resultado, deberá tener en cuenta un conocimiento tanto de las estructuras como de las funciones discursivas”²⁸.

Frente a la criticidad en la lectura, Barthes, propone que “al leer imprimimos también una determinada postura al texto, y es por eso por lo que está vivo; pero esta postura, que es una invención nuestra, sólo es posible porque entre los elementos del texto hay una relación sujeta a reglas”.²⁹ Este autor converge con Van Dijk, en la importancia de las reglas en el texto y de la postura del autor frente al mismo, es decir, en la medida que el lector reconozca las marcas textuales, la intención comunicativa, la coherencia y la macroestructura, estará en el nivel de hacer un juicio valorativo argumentativo del contenido del texto.

²⁸ VAN DIJK, Teun. El análisis crítico del discurso. *Anthropos* (Barcelona), 186, septiembre-octubre 1999. P. 23-36.

²⁹ BARTHES, Roland. El susurro del lenguaje. Barcelona. Paidós. 1984

2.2.3 El poder de la didáctica en el aprendizaje. El aula es una cultura que se construye a través del diálogo de intersubjetividades, los estudiantes que allí se concentran están llenos de presaberes, creencias, ritmos de aprendizaje, características de personalidad, historias de vida distintas, las cuales determinan la dinámica e intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es por ello que el docente como sujeto mediador debe plantear estrategias didácticas que tengan en cuenta las particularidades de los estudiantes y que al mismo tiempo respondan a las exigencias gubernamentales de la educación. Para este ejercicio es necesario que el docente conozca, pueda asirse y transforme los aportes de los teóricos frente a la didáctica del aprendizaje. En el caso que nos compete es fundamental traer a colación a Colomer, con su postura frente a la didáctica de la literatura, puesto que para la autora, el texto literario tiene una connotación que supera el goce del lector. Para Colomer “la enseñanza de la literatura resulta muy sensible a los cambios producidos en los mecanismos de producción cultural y de cohesión social de los distintos momentos históricos. Ello se debe a que la literatura se sitúa en el campo de la representación social, refleja y configura valores e ideología, y participa en la forma de institucionalizarse la cultura a través de la construcción del imaginario colectivo”³⁰.

Desde esta perspectiva es interesante resaltar que la literatura es una herramienta para la construcción del conocimiento contextual, respondiendo a los intereses de los lectores, es decir, la literatura tiene doble función, la de leer por el goce y la de leer por entender el universo sobre el cual se ha construido, de acuerdo con la autora, el lenguaje connotativo, recurso predominante en la obra literaria, permite el desarrollo de habilidades de lectura crítica, tales como la inferencia, hipótesis, argumentación, análisis, entre otros.

Sin embargo, la doble vía de la lectura de la literatura debe llevar a los individuos a construir una postura frente a la literatura, es por ello que desde la perspectiva crítica de Cassany puede llevarse al individuo a desarrollar habilidades que le

³⁰ COLOMER, Teresa. De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. Comunicación, lenguaje y educación. 1991. P. 22

permitan convertirse en una persona crítica, esta categoría, se entiende como aquella que:

“Comprende autónomamente el propósito lingüístico, las intenciones pragmáticas y los puntos de vista particulares que subyacen a los discursos que le rodean; toma conciencia del contexto (contenido cognitivo, género discursivo, comunidad de hablantes, etc.) desde el que se han elaborado dichos discursos; puede construir discursos alternativos, que defiendan sus posiciones personales y que se vinculan polifónicamente o intertextualmente con los anteriores; utiliza todos los recursos lingüísticos disponibles para conseguir representar discursivamente sus opiniones a través de esos segundos discursos”³¹ .

Estas habilidades son posibles de desarrollar en la medida que se pongan en práctica las o algunas de las técnicas que el autor plantea, en su libro tras las líneas, las cuales se convierten en un derrotero y guía para el análisis de la novela integrada en las sesiones de la secuencia didáctica.

La lectura crítica para Cassany parte de un concepto muy importante, la literacidad crítica, en la cual plantea la necesidad de evitar ser manipulados, dado que la lectura pasiva de un discurso se asume desde la función apelativa, en términos Jakobsianos, en la cual lo dicho aparece como un mandato o una orden, implicando que el lector no identifique las intencionalidades y la caracterización del enunciatario.

Para que esto sea posible es necesario partir del concepto de lectura, puesto que su evolución permite que tanto las prácticas particulares, como las de aula, hayan sufrido una metamorfosis respecto de su concepción decodificadora instaurada en el sistema educativo.

“Leer es comprender. Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc. Llamamos alfabetización funcional a este conjunto de destrezas, a la capacidad de comprender

³¹ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Barcelona, ANAGRAMA. 2001. P. 11

el significado de un texto. Y denominamos analfabeto funcional a quien no puede comprender la prosa, aunque pueda oralizarla en voz alta”³²

A partir de este planteamiento se hace hincapié en la concepción, la cual determina las prácticas pedagógicas respecto de la lectura, que moviliza la lectura en la actualidad, si bien el planteamiento del autor, no es algo nuevo, la forma de operar en el aula, no está permeado por este concepto, dado que como se señaló en páginas anteriores, la lectura estaba relegada a la literalidad, por lo que fue necesario, abarcarlo de una manera sistemática, que trascendiera las barreras de datos referenciales que aparentaran la comprensión de la lectura.

Para ello es necesario asirse tanto de los conceptos como de las técnicas que el autor plantea, para lograr el nivel crítico en la lectura, teniendo en cuenta que cada texto, es un universo complejo que puede examinarse a través de la lectura crítica, de acuerdo con Van Dijk, la superestructura de un texto, nos está diciendo de entrada que tiene una intención comunicativa diferente, no es lo mismo leer una caricatura, un poema o un artículo, puesto que cada uno posee sus propios códigos que van desde lo estructural hasta el manejo del discurso, por lo cual cada uno de ellos, necesita unas acciones enciclopédicas del lector para poder actualizarse.

Para Cassany, el texto es un recurso inacabado y factible de análisis, a través del, acercamiento activo no puramente literal:

“Los escritos no dicen nunca explícitamente todo lo que los lectores entendemos, sería insoportable que siempre tuviéramos que decir y escribir todo lo que comunicamos: deberíamos dar todo tipo de detalles y aclaraciones, explicar quiénes somos y a quién escribimos, dónde estamos, cuándo, por qué.., Sería el nunca acabar. La comunicación humana es inteligente y funciona de manera económica y práctica: basta con decir una pequeña parte de lo que queremos comunicar para que el interlocutor comprenda todo; con producir unas pocas palabras -bien elegidas- podemos conseguir que el lector infiera todo”³³.

³² *Ibíd.* P. 16

³³ CASSANY, Daniel. *Tras las líneas*. Barcelona, ANAGRAMA. 2001. P. 29

Es por ello que la lectura no puede circunscribirse solo al nivel literal, dado que de ser así, no se lograría la comprensión del texto y menos la criticidad, es decir, el texto está plagado de intersticios, no solo por la economía cognitiva, con la que el autor lo propone, sino porque es una herramienta que sirve para esconder las intenciones, maquiavélicas o no, que generalmente no podrían salir a la luz de forma explícita, es aquí donde radica la importancia de la lectura crítica, en que el lector agudice la visión que del discurso tiene, para no ser manipulado y esclarecer lo que se encuentra oculto.

Para Cassany, la lectura crítica debe indagar por tres dimensiones específicas, las cuales son traducidas en términos de técnicas, cuestionamientos y preguntas que el lector debe tener en cuenta en el momento de la lectura.

A continuación se detallan las técnicas que sirvieron de guía para el análisis de la obra literaria el Túnel en el proceso investigativo:

EXPLORAR EL MUNDO DEL AUTOR

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

I. Identifica el propósito

¿Qué se propone el autor?, ¿qué espera del lector?, ¿qué quiere cambiar? Termina la siguiente oración con no más de 10 palabras: El autor pretende...

2. Descubre las conexiones

¿Dónde se sitúa el texto?, ¿cuándo?, ¿a quién se refiere?, ¿Qué menciona? Identifica las referencias del texto a la realidad: El aquí, ayer, nosotros, etc. El discurso suele contener referencias a los elementos contextuales (los deícticos y otras expresiones): al espacio (aquí, allí, allá, entre nosotros, en América, en Barcelona, etc.), al tiempo (ayer, este año, entonces) y a los interlocutores

(creemos, ustedes, cuando tú, etc.). Al detectar y analizar estas minúsculas piezas podemos situar el mundo del autor y delimitar sus fronteras. Podremos tomar conciencia del punto de vista que adopta.

3. Retrata al autor

4. ¿Qué sabes del autor?, ¿cómo se le valora en tu comunidad?, ¿por qué escribe?, ¿cómo? Anota todo lo que sepas de él o ella y lo que deduzcas de su prosa. Cuando conocemos al autor, el resto se hace más familiar. Disponer de un buen retrato suyo, ayuda a comprender la ideología.

5. Rastrea la subjetividad

¿Qué puedes inferir del discurso?, ¿qué nos dice de sí mismo su autor?, ¿cómo puede ser la persona que ha elegido estas palabras], ¿cómo te la imaginas?, ¿qué máscara, cara o imagen ofrece? El lenguaje desliza las actitudes, las opiniones y las realidades del autor. Existen indicadores claros, como la modalidad enunciativa (¿el autor afirma, pregunta, exclama o duda?), el uso de palabras valorativas (es [fantástico, es penoso, es una joya) y otros resquicios más sutiles:

6. Detecta posicionamientos

Con los estereotipos y las representaciones culturales. ¿El autor es sexista?, ¿xenófobo?, ¿respetuoso con todas las identidades?¿con el medio ambiente?, ¿qué palabras ha elegido para referirse a las controversias? Barre su prosa y subráyalas.

Cualquier texto se posiciona sobre las grandes cuestiones que afectan a la comunidad, al margen de! tema particular que trate. No existe la actitud cero, porque incluso e! cero nos dice algo: que el autor no da importancia a un determinado hecho.

7. Descubre lo oculto

Fíjate en las lagunas, los silencios, los saltos, las elipsis, todo lo que quede presupuesto, implícito o tácito. Barre el texto oración por oración y párrafo a párrafo, como si tus ojos fueran una escoba. Anota todo lo que sea necesario para entender el texto aunque no se explicita. ¿Estás de acuerdo con estas ideas?, ¿son coherentes con el resto de datos?

A veces lo relevante está escondido, duerme agazapado tras las líneas, invisible, y penetra directamente en nuestra mente. Y quizá sea lo más importante. Esta técnica detecta los datos que el texto da por ciertos o seguros y permite cuestionarlos.

8. Dibuja el "mapa sociocultural"

Haz una lista de todo lo que dice el texto y otra de lo que tú sabes del mismo tema, que no menciona. Haz esta segunda lista tan extensa como puedas, con todo lo que recuerdes, aunque no lo sepas con precisión, con todo lo que intuyas. Compara las dos listas: ¿qué expone el texto y qué calla, ¿en qué pone el acento?, ¿a quién favorece esta selección de datos?, ¿por qué?

9. Identifica el género y descríbelo

¿Qué tipo de texto estamos leyendo?, ¿es una noticia, una esquela, un prólogo, un blog', ¿utiliza los recursos convencionales de cada género?, ¿sigue la tradición establecida?

Estas técnicas permiten hacer un análisis exhaustivo a la lectura, por lo cual se tomaron solo algunas, dado que el género que se usó como recurso, fue susceptible de indagación a partir de estos cuestionamientos.

2.3 MARCO LEGAL

2.3.1 Lineamientos curriculares. La propuesta de investigación responde a unas directrices legales emanadas por el Ministerio de Educación Nacional, donde se pautan los elementos universales que rigen el sistema educativo del país, dado que no es posible llevar a cabo una actuación en el aula si tener en cuenta los lineamientos y estándares de educación, puesto que ellos determinan y encauzan lo que se debe enseñar y aprender en el aula, para de esta manera se mantenga la igualdad en las instituciones educativas del país.

A continuación se presentan los lineamientos curriculares que rigen el sistema educativo del país.

Los lineamientos curriculares son un documento directriz que sirven de base para los maestros en cuanto a las prácticas pedagógicas, cómo debe darse el desarrollo curricular en lo que se denomina lengua castellana expuesto en la ley 115 de 1994.

En este documento se explicitan varios elementos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje respecto de los contenidos que deben trabajarse al interior de las aulas, el rol del docente y el del estudiante, allí puede observarse cuales son las competencias que se esperan desarrollar en el proceso. Adicionalmente puede hallarse la función de las áreas del conocimiento y la forma de observar los fenómenos desde una óptica interdisciplinar, lo cual supere el paradigma de fragmentación de los saberes, frente a estos componentes los lineamientos conciben la enseñanza como un proceso planificado en el cual el docente como mediador y conocedor de su disciplina debe trazar una ruta a corto, mediano y largo plazo que le permita al estudiante saber hacia dónde dirigirse.

Dentro de los aportes significativos se encuentra la delimitación conceptual que debe abordarse en las instituciones educativas, lo cual disminuye la brecha creada por la estratificación social en la que se encuentren los estudiantes de Colombia.

Todo ello para fortalecer las competencias cognitivas, científicas, axiológicas e interpersonales en los estudiantes del país, con el objeto de construir una mejor nación, regida por principios de equidad, justicia y paz.

2.3.2 Estándares de competencias de lenguaje. Los estándares son el marco de referencia en el cual se conceptualiza el lenguaje no solo como función básica sino como eje fundamental para la construcción de ciudadanía, por lo tanto en este documento se hace una exposición que va de lo particular a lo general, es decir que parte de lo que los estudiantes deben saber en cada ciclo hasta lo que deben saber hacer pasando por lo que deben ser.

Dentro de los estándares se hace referencia tanto a los contenidos como a las competencias que deben desarrollar los sujetos durante el paso por las instituciones educativas del país; estos están organizados en 5 factores los cuales abarcan cada

una de las dimensiones en las cuales el individuo hace uso del lenguaje, uno de ellos referido a la comprensión e interpretación textual, el cual se convierte en la columna vertebral de la propuesta, aunque la herramienta que se usará es la literatura, factor de los estándares, este último se convertirá en herramienta para el fortalecimiento de habilidades de lectura crítica, concebidas dentro de la comprensión, sin embargo en la medida que se trabaja en el aula teniendo en cuenta estos factores, es imposible trabajar solo desde uno de ellos, ya que en el ejercicio pedagógico y teniendo en cuenta que el lenguaje permea todas las dimensiones, los factores se compenetran a tal punto de que la línea de escisión se desdibuja en el ejercicio.

3 METODOLOGÍA

3.1 ENFOQUE METODOLÓGICO

La investigación cualitativa es el enfoque metodológico que guía la presente propuesta, debido a que posee un carácter social y dialógico, en la cual se pretende lograr un cambio de paradigma en una realidad específica; la investigación cualitativa brinda la posibilidad de conocer la realidad desde la realidad misma. La objetividad de la investigación cualitativa, está dada por el elemento compartido y cognoscible para los participantes de la interacción social, esta realidad tiene significado para los sujetos inmersos en ella, por lo que el investigador puede hacer una observación e intervención sistemática que procure un cambio positivo.

A este respecto Sandoval plantea,

“Desde la perspectiva que aquí adoptamos, asumir una óptica de tipo cualitativo comporta, en definitiva, no solo un esfuerzo de comprensión, entendido como la captación, del sentido de lo que el otro o los otros quieren decir a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones y sus inmovilidades a través de la interpretación y el diálogo, si no también, la posibilidad de construir generalizaciones, que permitan entender los aspectos comunes a muchas personas y grupos humanos en el proceso de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que desarrollan su existencia”³⁴

3.2 DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico está fundamentado en la investigación acción:

“El cual responde a un método investigativo, tan modesto en sus apariencias, que esconde e implica una nueva visión del hombre y de la ciencia, más que un proceso con diferentes técnicas. Es una metodología de resistencia contra el ethos positivista, que considera el análisis científico inaplicable a asuntos relacionados con los valores,

³⁴ SANDOVAL. Carlos. Investigación cualitativa. Bogotá. ARFO Editores e impresores Ltda. 2002. P. 32

e incluye supuestos filosóficos sobre la naturaleza del hombre y sus relaciones con el mundo físico y social. Más concretamente, implica un compromiso con el proceso de desarrollo y emancipación de los seres humanos y un mayor rigor científico en la ciencia que facilita dicho proceso”³⁵ .

Adicionalmente McKernan, introduce el rol del docente como agente fundamental en el proceso investigativo y la investigación-acción la conceptúa como un movimiento, en el cual el profesor no es solo un consumidor del currículo, sino como productor, en esa medida transfiere un papel activo al maestro en la transformación de la realidad. *“La investigación-acción, como movimiento de profesores-investigadores, es al mismo tiempo una ideología que nos enseña que los profesionales en ejercicio pueden ser tanto productores como consumidores de investigación del currículum”*³⁶ . Inmerso en un contexto específico de intervención, en el cual confluyen tres tipos de pilares:

En primer lugar, que los participantes que experimentan el problema son los que mejor estudian e investigan los entornos naturalistas; en segundo lugar, que la conducta está muy influida por el entorno naturalista en el que se produce, y en tercer lugar, que las metodologías cualitativas son quizá las más adecuadas para investigar los entornos naturalistas

En consonancia con los postulados anteriormente expuestos, es fundamental resaltar que la presente investigación actúa sobre la naturaleza humana, por lo que es determinante trabajar desde este diseño metodológico, que si bien interviene en la intersubjetividad, no pretende trasgredir la individualidad, sino modificar la realidad problemática, que en este caso sería, la dificultad que los actores presentan frente a la criticidad en la lectura.

³⁵ MARTÍNEZ. Miguel. La investigación acción en el aula. Caracas agenda académica volumen 7. 2000. P. 28

³⁶ MCKERNAN. J, Investigación acción y currículo, métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid, Ediciones Morata. 1999. P. 23.

Frente a la investigación acción Mckernan considera que “la investigación acción ha intentado hacer comprensible el problemático mundo social, y además mejorar la calidad de vida en los ambientes sociales”³⁷ .

3.3 ESCENARIO, PARTICIPANTES

La investigación acción en el aula se desarrollará con estudiantes que cursan grado noveno en el 2017 del Colegio Técnico Aurelio Martínez Mutis de Puente Nacional, inscritos en la jornada de la mañana, teniendo como base la proyección de matrícula, hasta el 10 de Noviembre del presente año; la población cuenta con 32 estudiantes, 20 hombres y 12 mujeres, sus edades oscilan entre los 13 y 17 años, provienen del contexto rural y se enmarcan dentro de los estratos socioeconómicos 1 y 2, los participantes provienen de familias monoparentales, extensas y compuestas, lo cual conlleva a que el trabajo con los padres sea muy reducido y los textos a los cuales han accedido sean muy limitados y en ocasiones exclusivos de la institución educativa.

La muestra se seleccionó por criterio de conveniencia escolar, bajos resultados en las pruebas, por afinidad con la docente, gusto por la asignatura y estudiantes inscritos al proyecto de lectura desde el ingreso a la secundaria.

La institución educativa objeto de estudio, responde a la siguiente razón social, Colegio Técnico Aurelio Martínez Mutis, se encuentra ubicado en el municipio de Puente Nacional, en el departamento de Santander.

Fue construida en el año de 1996, como respuesta a la necesidad existente de esa época de cubrir la población, dado que los colegios ubicados en el casco urbano, limitaban los cupos a los estudiantes con características específicas, tales como: estrato 3 en adelante, familias nucleares y residentes de la zona urbana; debido a este fenómeno y a la ausencia de postprimarias en el sector rural, la administración gestionó ante la secretaria de educación departamental el proyecto de construcción

³⁷ *Ibíd.* P. 25

del colegio, con el objeto de ser incluyentes y dar participación y equidad a la población escolar potencial. A partir de la inscripción del Proyecto Educativo Institucional ante la Secretaría de Educación con registro N° 0055 el 22 de septiembre de 1999 y se solicitó la visita de supervisión educativa con el propósito de obtener la licencia de funcionamiento del plantel. El 4 de octubre del mismo año se hicieron presentes dos supervisores con el objetivo de revisar y orientar el PEI. Ese mismo año, según Resolución N° 1347 del 29 de noviembre se le concedió licencia de funcionamiento y reconocimiento de carácter oficial como establecimiento de educación formal en los niveles de preescolar y básica, de carácter mixto, jornada única, calendario A, y se le autorizó para expedir certificados y títulos.

Según Ordenanza N° 045 del 16 de noviembre de 1999, la Asamblea Departamental de Santander, en uso de sus facultades constitucionales y legales, en especial las conferidas por los artículos 67 y 300, numeral 10 de la Constitución Política Nacional y el art. 4 de la ley 115 de 1994, ordena departamentalizar el Colegio Técnico Aurelio Martínez Mutis, autorizando al señor Gobernador para hacer las gestiones correspondientes.

Actualmente es una institución que tiene énfasis en procesamiento de frutas y hortalizas en convenio con el SENA regional Vélez, los estudiantes egresados cuentan con un diploma de bachiller técnico, lo cual les permite ingresar fácilmente al mercado laboral; está compuesta por 13 sedes rurales, con básica primaria y la modalidad de escuela nueva, “entendida como un modelo pedagógico que surgió en Colombia en la década de los años 70, como respuesta a las necesidades educativas de los niños de primaria de las zonas rurales del país”³⁸ y, una urbana con metodología constructivista, en la cual su base epistemológica radica en la teoría piagetiana que postula que el proceso de construcción del conocimiento es individual, creándose en las mentes de los sujetos dotados de representaciones del mundo, haciendo énfasis en el papel activo del estudiante en su proceso de

³⁸ Ministerio Nacional de Educación. 2001

aprendizaje, superando el determinismo pasivo en el cual se inscribía a los alumnos en la antigüedad.

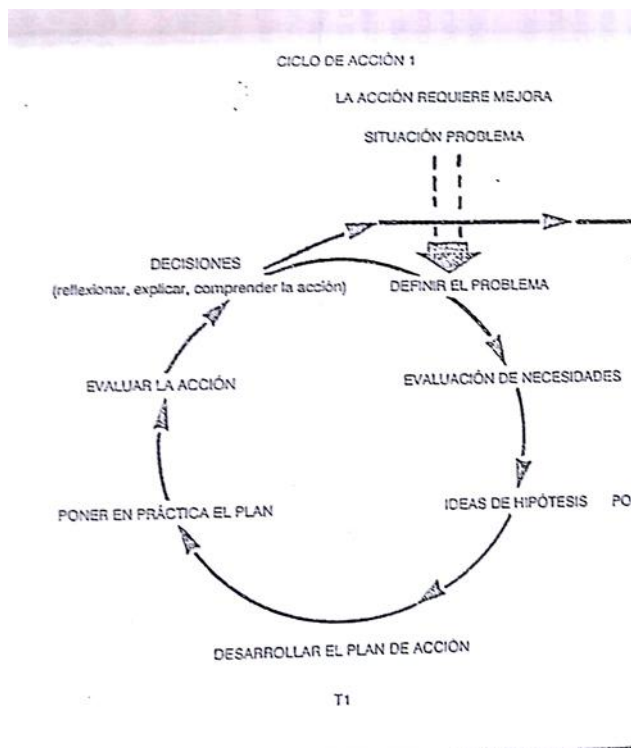
La población posee unas características dinamizadoras particulares que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a continuación se detallan las más importantes, la primera está referida al estrato socioeconómico 1 y 2, en segunda instancia la ubicación geográfica, dado que el 75 % pertenece al contexto rural y el 25%, son estudiantes proveniente de la zona urbana que han sido relegados de las demás instituciones educativas por dificultades en el aprendizaje y/o comportamentales, finalmente, de acuerdo con el último estudio socio familiar intrainstitucional, se determinó que el 88% de la población pertenece a familias disfuncionales, entre ellas, monoparentales, extensas o compuestas , mientras que el 12% conviven con la familia nuclear. Es por ello que el rol del docente no solo se limita a la mediación entre el sujeto y el conocimiento, en términos Vygotskyanos, sino como un agente de cambio y creador de espacios en los cuales se atiendan las necesidades particulares.

3.4 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

El proceso de recolección de la información se plantea de acuerdo al ciclo propuesto por McKernan, “en el cual define el problema como punto de partida, seguido de la evaluación de necesidades, ideas de hipótesis, desarrollar el plan de acción, ponerlo en práctica para su posterior evaluación”³⁹. A continuación se presenta la gráfica propuesta por el autor en 1988, en la cual se distinguen tanto las fases como su dinámica.

³⁹ MCKERNAN. J, Investigación acción y currículo, métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid, Ediciones Morata. 1999. P. 49.

Figura 1. Modelo de investigación-acción de MCKERNAN: un modelo de proceso temporal.



El ciclo propuesto por McKernan, contiene unos elementos determinantes para la investigación, sin embargo, ellos pueden traducirse de la siguiente manera, sin cambiar el significado ni la dinámica, la autora hace esta interpretación con el objeto de ubicar las fases en unas categorías supraordenadas que brindan mayor claridad al proceso metodológico.

Tabla 1. Adaptación de modelo de McKernan

Categoría supraordinal	Fases del ciclo de acción (McKernana)	Objetivo de investigación	Técnica de recolección de información	Instrumento de recolección de información
Diagnóstico	Definición del problema	NA	Análisis de contenido de los resultados de las pruebas Saber, PISA, CERLALC y del rol docente	Búsqueda de los resultados y análisis de las gráficas de las pruebas en mención.
	Evaluación de las necesidades	Identificar las dificultades de lectura crítica en estudiantes del Colegio Técnico	Prueba estandarizada de lectura crítica, emitida por el ICFES para el	Guía de la prueba, Análisis de los resultados de la prueba estandarizada,

		Aurelio Martínez Mutis.	grado noveno en el 2016	teniendo en cuenta las competencias y componentes.
	Ideas de hipótesis	NA	NA	NA
Intervención	Desarrollar el plan de acción	Diseñar una secuencia didáctica a través de la novela que fortalezca habilidades de lectura crítica de los estudiantes de noveno	NA	NA
	Poner en práctica la acción	Aplicar la secuencia didáctica a través de la novela para fortalecer habilidades de lectura crítica en los estudiantes de noveno	Observación participante Diario de campo Video Portafolio	Observación Notas de campo Video
Evaluación	Evaluar la acción (Decisiones (reflexionar, explicar y comprender la acción)	Reflexionar los resultados obtenidos de la aplicación de la propuesta para su posterior análisis evaluación y sistematización	Recopilación de la información. Reducción de la información. Validación Interpretación	Transcripción, lectura y análisis de anotaciones. Categorización Triangulación, entre la teoría, el análisis de las sesiones y el observador

Fuente: Cristina Licht. Elaboración propia.

El cuadro anterior plantea de forma organizada la metodología que se llevó a cabo durante la investigación.

3.5 TÉCNICAS DE LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN:

Llegados a este punto resulta de vital importancia mencionar que el proyecto se desarrolló en fases, las cuales se corresponden con los objetivos.

Para la fase diagnóstica se emplea como técnica el análisis de contenido, entendido como

“Una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados..., u otra forma diferente donde puedan existir toda clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, videos,... el denominador común de todos estos materiales es su capacidad para albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimientos de diversos aspectos y fenómenos de la vida social”⁴⁰

Esta técnica permite recopilar información circundante en las diferentes fuentes relacionadas con el problema en cuestión. Adicionalmente el autor plantea que la información que se presenta en los documentos se constituyen de contenidos manifiestos y latentes, los cuales deben ser interpretados por el lector de acuerdo a un contexto específico, por ejemplo en los resultados de las pruebas Saber del 2015 del Colegio Técnico Aurelio Martínez Mutis de Puente Nacional, se encontró que los estudiantes presentan bajo nivel en la competencia comunicativa lectora, contenido manifiesto, sin embargo, la información tiene un trasfondo que solo es analizable y comprendido desde la óptica del docente que se encuentra inmerso en dicha realidad, en este sentido la información adquiere significado de análisis en la medida que pueda ser examinado desde las causas que la mantienen desde las causas que la mantienen, para una o varias posibilidades de solución. Esta apreciación está basada en la siguiente premisa:

“Tanto los datos expresos (lo que el autor dice) como los latentes (lo que dice sin pretenderlo) cobran sentido y pueden ser captados dentro de un contexto. El contexto es un marco de referencias que contiene toda aquella información que el lector puede conocer de antemano o inferir a partir del texto mismo para captar el contenido y el significado de todo lo que se dice en el texto. Texto y contexto son dos aspectos fundamentales en el análisis de contenido”⁴¹.

Dicho brevemente el análisis de contenido como técnica de recolección de información, tiene eco en la fase diagnóstica, debido a que a partir del análisis de las pruebas Saber, del Índice Sintético de Calidad el reporte de las pruebas PISA,

⁴⁰ ABELA, Jaime Andréu. Las Técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. Granada, Universidad de Granada. 1998. P. 2.

⁴¹ *Ibíd.* P. 4

el informe del CERLALC, la evaluación intrainstitucional relacionada con el plan de estudios y el rol docente, se evidencia la problemática que tienen la población objeto respecto del área de lengua castellana; aportando elementos significativos para el planteamiento del proyecto a partir de la identificación pluricausal del problema.

En esta fase, se realizó un diagnóstico intrainstitucional que permitió determinar el nivel en el que se encuentran los estudiantes participantes de la investigación para ello se aplicó una prueba liberada del ICFES que contiene textos literarios, dado que es fundamental determinar el nivel de comprensión frente a esta tipología, a partir de ella se determina el nivel de lectura de los estudiantes; si bien el análisis de las pruebas aplicadas en años anteriores y la revisión del plan de área proveen datos fundamentales, es necesario indagar la realidad actual, es por ello que debe tenerse un diagnóstico actual. Frente a las pruebas Saber, de donde se tomaron un conjunto de preguntas para realizar el diagnóstico, el MEN plantea que:

“Las pruebas SABER que se aplican en básica (grados 3º a 9º) han sido diseñadas para medir las competencias de los estudiantes y la calidad de la educación en los establecimientos educativos oficiales y privados, a través de la aplicación periódica de pruebas de competencias básicas en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y competencias ciudadanas. La elección de estos grados se justifica en cuanto a que éstos representan la finalización de ciclos específicos de formación (básica primaria y básica secundaria, respectivamente). Los resultados de SABER constituyen un insumo para el desarrollo de planes de autoevaluación y mejoramiento institucional en diferentes instancias del sistema educativo”⁴².

Con base en este planteamiento, y para dar respuesta a las exigencias del sistema educativo, se hizo necesario hacer un diagnóstico en el cual se identificaron las dificultades que presentan los estudiantes del grado noveno del Colegio Técnico Aurelio Martínez Mutis de Puente Nacional, frente a la criticidad de la lectura.

Posteriormente, se encuentra la fase de intervención, en la cual se incluye la observación participante y su instrumento, el diario de campo y el video, como

⁴² Evaluaciones externas a estudiantes. [en línea] <
<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-237444.html>> [citado el 19 de Noviembre de 2016]

técnicas que permitieron recopilar información y triangularla para dar validez a los resultados de la investigación, por observación participante se entiende, según Sandoval “como una alternativa distinta a las formas de observación convencional. Su diferencia fundamental con el anterior modelo de observación estriba en una preocupación característica, por realizar su tarea desde "adentro" de las realidades humanas que pretende abordar, en contraste con la mirada "externalista", las de formas de observación no interactivas”⁴³

Se trata de mirar haciendo, de estar allí, para comprender la realidad humana desde su universo simbólico y no desde la “*cámara de Gesell*”.

A este respecto McKernan plantea que:

“La observación participante se emplea cuando el investigador desea comprender implicándose en el rol de las personas que estudia. Se trata de una observación no estructurada en el sentido de que no se ponen controles estrictos sobre el contexto, la acción o el tipo de datos recogidos, y además porque no existe ninguna hipótesis de investigación a priori que se vaya a someter a prueba en el entorno de campo. El problema crucial es poder hacer interpretable el desarrollo de los acontecimientos y el comportamiento tal y como se produce de manera natural”⁴⁴.

Así mismo la observación participante requiere, al igual que la etnografía, el uso de registro a través del diario de campo, el cual tiene como objetivo, servir como bitácora diaria, en la cual se consigna la información recogida, este posee unas características específicas, una de ellas se refiere a la continuidad, dado que debe mantenerse durante el proceso de investigación y la acumulación, debido a que toda la información recogida es objeto de análisis y aporta elementos fundamentales para la investigación. Frente a esta técnica McKernan lo considera como

“Un documento personal, una técnica narrativa y registro de acontecimientos, pensamientos y sentimientos que tienen importancia para el autor. Como registro, es un compendio de datos que puede alertar al profesor para el desarrollo del

⁴³ SANDOVAL. Carlos. Investigación cualitativa. Bogotá. ARFO Editores e impresores Ltda. 2002. P. 42

⁴⁴ MCKERNAN. J, Investigación acción y currículo, métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid, Ediciones Morata. 1999. P. 49

pensamiento, los cambios en valores, el avance y la regresión para los que aprenden. El diario reúne los sentimientos y las creencias capturados en el momento en que han ocurrido o justo después, proporcionando así una "dimensión de estado de ánimo" a la acción humana".⁴⁵

Finalmente se usará, como herramienta de registro de la información, la grabación de video, ya que a partir de ella se puede hacer una reconstrucción de la realidad social más detallada, lo cual traerá consigo un análisis objetivo de la intervención, es observar lo observado, contrastar lo vivido con lo observado y reconstruir el universo simbólico desde una perspectiva neutral.

McKernan considera que la grabación en video es muy importante dado que

“Gracias al registro visual y auditivo y a su cualidad totalizadora en la observación, se ha convertido en un instrumento indispensable en los estudios de observación natural, puesto que a partir de ello se puede contrastar lo observado por el investigador con el registro gráfico filmado, además de la importancia de incluir en la investigación herramientas que se adapten a los avances tecnológicos de la era”⁴⁶.

En palabras de García,

“Pensar el uso del vídeo como herramienta de investigación y como parte de un currículo que busque acercarse a la realidad a través de sus imágenes y de los recursos técnicos, estéticos y expresivos que ofrecen los medios audiovisuales, en particular el vídeo, requiere considerar a la imagen no solo como instrumento para almacenar, comprobar y verificar datos, sino como objeto y estrategia de investigación que posibilita el análisis y la reconstrucción de la realidad, así como diferentes lecturas de la misma”⁴⁷.

En esta fase se da lugar a la aplicación de la propuesta de investigación, que se llevó a cabo a través de la secuencia didáctica, estrategia que se caracteriza por la organización secuencial de talleres que apuntan a un objetivo común, que para

⁴⁵ *Ibíd.*.

⁴⁶ MCKERNAN. J, Investigación acción y currículo, métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid, Ediciones Morata. 1999. P. 56

⁴⁷ GARCÍA. Gil, Mónica Eliana. El vídeo como herramienta de investigación. Una propuesta metodológica para la formación de profesionales en Comunicación. Bogotá, Universidad Santo Tomás. 2008.P. 7

nuestro caso es el fortalecimiento de la lectura crítica con estudiantes de noveno grado, esta secuencia, tiene como eje rector la novela y su correspondiente en el estándar de literatura.

Finalmente se presenta la fase de evaluación en la cual se debe reflexionar, analizar y evaluar la propuesta de investigación; como técnica de recolección de información se tiene la triangulación entendida como una estrategia aporta validez a la investigación:

“Dentro del marco de una investigación cualitativa, la triangulación comprende el uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno, por ejemplo, el uso de varios métodos (entrevistas individuales, grupos focales o talleres investigativos). Al hacer esto, se cree que las debilidades de cada estrategia en particular no se sobreponen con las de las otras y que en cambio sus fortalezas sí se suman. Se supone que al utilizar una sola estrategia, los estudios son más vulnerables a sesgos y a fallas metodológicas inherentes a cada estrategia y que la triangulación ofrece la alternativa de poder visualizar un problema desde diferentes ángulos (sea cual sea el tipo de triangulación) y de esta manera aumentar la validez y consistencia de los hallazgo”⁴⁸.

Como conclusión de este proceso, fue necesario, revisar la información recolectada desde tres ópticas, la primera, referente a la luz de la teoría planteada en el marco teórico, en segunda instancia está el análisis de las sesiones de la secuencia didáctica, teniendo en cuenta la matriz categorial y finalmente la observación del docente, desde la perspectiva crítica y reflexiva; basados en estas fuentes de información se construyeron los hallazgos, conclusiones y recomendaciones que se convirtieron en el punto de partida para otra investigación.

⁴⁸ Métodos en investigación cualitativa: triangulación. Bogotá 2005. [en línea] <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008>[citado el 19 de Noviembre de 2016]

3.6 CRITERIOS ÉTICOS.

Toda investigación cualitativa está fundamentada en criterios éticos, del investigador, puesto que implica el trabajo con sujetos, las características de este se relacionan con la responsabilidad respecto de las realidades que observa o analiza, dado que estas se convierten en realidades tangibles que construye el investigador, por lo tanto deben ser veraz y permeados por la, consistencia, transferibilidad, confiabilidad, relevancia, credibilidad y adecuación teórico-epistemológica.

En la presente investigación se tuvieron en cuenta los criterios expuestos por McKernan, que tratan de lo siguiente:

- Informe acerca del objeto de investigación a todos los involucrados en un estudio de investigación acción. (Anexo C)
- Consentimiento de padres de familia (Anexo B), rector (Anexo A) y demás implicados.
- Responsabilidad de la confidencialidad de los datos.
- Registro eficiente del proyecto a disposición de participantes y autoridades educativas.
- Responsabilidad ante la comunidad educativa que toma contacto en el proyecto.
- Comunicar el progreso del proyecto periódicamente, esto también permite determinar nuevas líneas de interés y la redefinición del problema.
- La investigación no ocasionó daño físico o mental de los sujetos implicados.
- Comunicación del proyecto completo. (video de cierre)
- Dar a conocer los criterios éticos contractuales a todos los implicados.
- Derecho a que se figure el nombre del investigador en cualquier publicación que resulte del proyecto.

4. DISEÑO DE LA PROPUESTA

Este apartado se constituye de la propuesta de investigación en general, la cual tuvo en cuenta una fase diagnóstica a través del análisis documental y la aplicación de la prueba liberada del ICFES, como fuente para corroborar el problema, a partir de esta diagnóstico, se diseñó una propuesta de intervención, teniendo como eje estructural la secuencia didáctica y finalmente la presentación de una prueba de salida, con las mismas características que la utilizada en la fase diagnóstica, con el objeto de comparar el desempeño de los estudiantes respecto de la inicial.

4.1 FASE DIAGNÓSTICA (ver anexo D)

La fase diagnóstica, es el punto de partida de la investigación, puesto que sugirió un análisis documental exhaustivo, basado en las pruebas, nacional e internacional, que construyó la radiográfica de la problemática respecto de la lectura crítica, posterior a ello, con el ánimo de minimizar los errores en la investigación, fue necesario aplicar una prueba liberada del ICFES (ver anexo B), cuyas características guardan correspondencia con las aplicadas de forma anual, para corroborar el análisis inicial.

A continuación se detalla la prueba utilizada para el diagnóstico y su análisis respectivo.

4.1.1 Descripción de la prueba diagnóstica Noveno grado. Características generales

Objetivo: Determinar las debilidades en lectura crítica que tienen los estudiantes de grado noveno del Colegio Técnico Aurelio Martínez Mutis de Puente Nacional.

Estructura: la construcción de esta prueba tuvo en cuenta los estándares básicos de competencias emanadas por el Ministerio de Educación Nacional, en cuanto a

competencias y componentes establecidos para el área de lenguaje⁴⁹. (véase tabla 1). Consta de 20 preguntas que responden a diferentes niveles de complejidad y a cada uno de los componentes de lenguaje según el Ministerio de Educación Nacional. (Véase tabla 2)

Tabla 2. estructura de las competencias, componentes y niveles de lenguaje

ÁREA	COMPETENCIAS	COMPONENTES	NIVELES
LENGUAJE	Comunicativa lectora	Semántico	Literal
		Sintáctico	Inferencial
		Pragmático	Critico-intertextual

Tabla 3. número de pregunta con su componente y nivel de complejidad

PREGUNTA	COMPONENTE	NIVEL
1	Semántico	Mínimo
16	Semántico	Satisfactorio
18		
2		
4		
5		
10	Semántico	Avanzado
11		
12		
20		
3	Sintáctico	Mínimo
6	Sintáctico	Satisfactorio
15		
17		
19		

⁴⁹ Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Documento No. 3, p. 12.

9	Sintáctico	Avanzado
7		
8	Pragmático	Satisfactorio
13		
14		

Metodología: denominada diseño de especificaciones basado en el modelo de evidencias, que consiste en un conjunto de procesos que parten de la identificación de las competencias que se evaluarán y llegan hasta la definición de las preguntas, de modo que estas se conviertan en las evidencias de los conocimientos, habilidades o capacidades que quieren medirse⁵⁰.

Preguntas: cada pregunta contiene una competencia, un componente, aprendizaje, evidencia, explicación, respuesta correcta y nivel, que permite conocer a profundidad cada una de las mismas, lo cual ayuda al evaluador a hacer una jerarquización y conocer lo que espera que el estudiante haga en cada pregunta. (Véase tabla 4).

Tabla 4. Ejemplo de pregunta de la prueba diagnóstica

COMPETENCIA	COMUNICATIVA – LECTORA
COMPONENTE	Sintáctico
APRENDIZAJE	Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.
EVIDENCIA	Identifica la función de las partes que configuran la estructura de un texto.
EXPLICACIÓN	El cierre del texto es la propuesta del autor de las maneras en que puede prevenirse el fenómeno del efecto de invernadero; por tanto, da una posible solución al problema que plantea.
RESPUESTA CORRECTA	C
NIVEL	Mínimo

⁵⁰ Ibíd.

Niveles de desempeño: cada una de las preguntas responde a un nivel de desempeño específico, lo cual permite identificar su grado de complejidad, de acuerdo con el MEN,

Los niveles de desempeño que se reportan a partir de los datos obtenidos en las pruebas, muestran lo que saben y saben hacer los estudiantes en cada área y grado; asimismo, describen las exigencias conceptuales y cognitivas que se requieren para responder preguntas con diferentes grados de complejidad.⁵¹

En la tabla que se presenta a continuación especifica la descripción de cada uno de los niveles de desempeño en los cuales se enmarcan las respuestas de los estudiantes.

Tabla 5. Descriptores de los niveles de complejidad

<i>Nivel</i>	<i>Descripción: un estudiante promedio ubicado en este nivel...</i>
Insuficiente	No supera las preguntas de menor complejidad de la prueba
Mínimo	Muestra un desempeño mínimo en las competencias exigibles para el área y grado evaluados.
Satisfactorio	Muestra un desempeño adecuado en las competencias exigibles para el área y grado evaluados. Este es el nivel esperado que todos, o la gran mayoría de los estudiantes debería alcanzar.
Avanzado	Muestra un desempeño sobresaliente en las competencias esperadas para el área y grado evaluados

Competencia: la competencia que fundamenta la selección de textos para la prueba diagnóstica es la lectora, debido a que en el planteamiento del problema de la investigación el hallazgo prominente se relaciona con dicha competencia,

⁵¹ PRUEBAS SABER. Guía para la lectura e interpretación de los reportes de resultados institucionales de la aplicación muestral de 2011.

esto no indica que la competencia escritora no haya presentado dificultades, sino que la mayor debilidad se encuentra en la competencia comunicativa lectora, por lo que a partir de ello, se eligieron preguntas que respondieran a dicha necesidad. Con base en esta premisa es necesario definir la competencia lectora a partir del planteamiento epistemológico del Ministerio de Educación Nacional quien sugiere que

En términos generales, la prueba de lectura les propone a los estudiantes una reflexión en torno a qué dice el texto (contenidos -conceptuales e ideológicos-); cómo lo dice (organización); para qué lo dice y por qué lo dice (pragmática); cuándo lo dice y quién lo dice. Las preguntas de la prueba se orientan a establecer la capacidad de los estudiantes para realizar lecturas literales, inferenciales o críticas⁵².

Componentes: como se señaló anteriormente, la prueba responde a unos componentes específicos, característicos del lenguaje, lo cual garantiza una comunicación asertiva y acertada en una situación específica, para ello es fundamental que los estudiantes no solo entiendan el significado de las palabras, sino cómo se dice y con qué intencionalidad.

Para el Ministerio de Educación Nacional, la prueba de lenguaje tiene los siguientes tres componentes transversales a las dos competencias evaluadas:

- **Semántico:** hace referencia al sentido del texto en términos de su significado. Este componente indaga por el qué se dice en el texto.
- **Sintáctico:** se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión. Este componente indaga por el cómo se dice.
- **Pragmático:** tiene que ver con el para qué se dice, en función de la situación de comunicación⁵³.


Tipología textual: La prueba consta de 6 textos de diferente tipología, tales como: informativo, argumentativo, narrativo, narrativo icónico y lírico. Al igual que en la prueba de lenguaje del ICFES, se tienen en cuenta diferentes tipos de texto, en esta prueba se mantuvo el uso de varios, excepto explicativos y descriptivos, basados en la conveniencia de la investigación.

⁵² *Ibíd.* Pág. 11.

⁵³ PRUEBAS SABER. Guía para la lectura e interpretación de los reportes de resultados institucionales de la aplicación muestral de 2011.


4.2 DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Tabla 6. Sesión 2

		UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA EN EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA SECUENCIA DIDÁCTICA		JULY CRISTINA LICHT ARDILA			
SESIÓN: 2							
NOMBRE DE LA SESIÓN: El autor y la obra: “Castel vs Sábado”							
TIEMPO DE LA SESIÓN: 2 horas							
PROPÓSITO: Contextualizar a los estudiantes frente al autor y la novela para que construyan una idea global del texto							
ACTIVIDADES				RECURSOS			
ACTIVIDADES DEL DOCENTE		ACTIVIDADES DEL ESTUDIANTE		CRITERIOS Y EVIDENCIAS			
MATERIAL DIDÁCTICO Y OTROS RECURSOS							
1. Presentar el objetivo. 2. Motivar a los estudiantes para que participen frente al conocimiento que tienen sobre Sábado. 3. Realizar precisiones conceptuales de los aportes de los estudiantes. 4. Proyectar el cortometraje sobre el Túnel y realizar preguntas sobre el mismo. 5. Proyectar la escena de la película para su posterior análisis 6. Confrontar las hipótesis realizadas de los videos con la obra. 7. Solicitar a los estudiantes que cuestionen sus hipótesis y para que busquen indicios en los videos proyectados.		1. Activación de presaberes sobre los temas a trabajar: deícticos y conectores. 2. Traer la tarea sobre la biografía de Sábado 3. participar activamente en el ejercicio de reconstrucción de la biografía. 4. Realizar hipótesis respecto de los cortometrajes. 5. Identificar indicios en los videos que corroboren o no las hipótesis planteadas. 6. Trabajar en equipo en la construcción del rompecabezas. 7. Realizar las tareas pertinentes al trabajo. 8. Hacer lectura de la obra literaria en la casa y traer los capítulos del 11 al 20 para la siguiente sesión.		<u>Crterios de evaluación:</u> Participación Actitud frente a la sesión Curiosidad Identificación de indicios que corroboren las hipótesis. Consignación de la actividad en el portafolio. <u>Evidencias:</u> Portafolio con los apuntes de la sesión. Solución del rompecabezas.		Video beam Computador Portafolio Lapiceros Rompecabezas	

8. Organizarlos en subgrupos para el trabajo de rompecabezas. 9. Motivar y valorar el trabajo de los estudiantes.			
Tiempo: 2 horas			

Tabla 7. Sesión 3

	Universidad Industrial de Santander	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA EN EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA	JULY CRISTINA LIGHT ARDILA
SESIÓN: 3			
NOMBRE DE LA SESIÓN: “voy seguro cuando sigo el camino” Deícticos, cohesión, coherencia y conectores.			
TIEMPO DE LA SESIÓN: 2 horas			
PROPÓSITO: Identificar conectores, deícticos e indicios que permitan seguir la pista del argumento de la novela			
ACTIVIDADES			RECURSOS
ACTIVIDADES DEL DOCENTE	ACTIVIDADES DEL ESTUDIANTE	CRITERIOS Y EVIDENCIAS	MATERIAL DIDÁCTICO Y OTROS RECURSOS
1. Presentar el objetivo. 2. Presentación de diapositivas sobre la importancia de la gramática y el efecto de su mal uso a través del chiste, análisis de los memes (el cometa Halley, video, y caricaturas sobre gramática), a partir de ello se realizan preguntas a los estudiantes respecto del material observado y su importancia en la escritura, a través de preguntas tales como: que pudieron	1. Activación de presaberes sobre los temas a trabajar: cohesión, coherencia, gramática y vocabulario. 2. Observar el video del cometa Halley y hacer los aportes pertinentes. 3. Hacer conclusiones respecto de lo observado y la importancia de la coherencia y la cohesión en el proceso de lectura a través de sus intervenciones. 4. Jugar al teléfono roto 5. Completar los espacios con palabras lógicas y que no cambien el sentido del texto (capítulos 11 a 15).	<u>Criterios de evaluación:</u> Participación Actitud frente a la sesión Curiosidad Reconocimiento de la cohesión, coherencia y gramática. Solución de los capítulos. <u>Evidencias:</u> Capítulos completos y organización de los otros capítulos, anexos en el portafolio.	Video beam Computador Portafolio Lapiceros Material de los capítulos.

<p>observar en los escritos y en las diapositivas, ¿Cuál fue el problema presentado?, ¿Por qué se distorsionó la información?, ¿Qué deberíamos hacer cuando nos comunicamos o leemos?.</p> <p>3. Hacer aportes desde la teoría a las intervenciones de los estudiantes.</p> <p>4. Se le entrega a los subgrupos de los estudiantes los capítulos de 11 al 15 con algunos espacios vacíos, sobre los cuales los estudiantes deben completarlos teniendo en cuenta la gramática y la coherencia.</p> <p>5. Se les entrega a los subgrupos los capítulos del 18 al 20 con sus párrafos desorganizados y con base en la cohesión y la coherencia deben organizarlos de tal manera que no se altere el sentido de la novela.</p>	<p>6. Organizar los capítulos 18, 19 y 20 de la novela teniendo en cuenta la cohesión y la coherencia.</p> <p>7. Plenaria de algunos de los trabajos y con base en la realimentación corregir y evaluar los demás. Los estudiantes son quienes evalúan la intervención de los compañeros.</p>		
<p>Tiempo: 2 horas</p>			

Tabla 8. Sesión 4



		UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA EN EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA		JULY CRISTINA LICHT ARDILA	
SESIÓN: 4					
NOMBRE DE LA SESIÓN: “La brújula de Cassany”					
TIEMPO DE LA SESIÓN: 2 horas					
PROPÓSITO: Analizar la obra literaria a través de las técnicas de Cassany.					
ACTIVIDADES				RECURSOS	
ACTIVIDADES DEL DOCENTE	ACTIVIDADES DEL ESTUDIANTE	CRITERIOS Y EVIDENCIAS	MATERIAL DIDÁCTICO Y OTROS RECURSOS		
1. Presentar el objetivo de la sesión 2. Presentación en power point de las técnicas de Cassany para la explicación y aplicabilidad en la obra literaria. 3. Solución de las tres primeras técnicas de lectura de Cassany con todo el grupo, para hacer el modelado respecto de la solución. 4. Distribuir las técnicas en subgrupos para la posterior socialización con el grupo. 5. Dar indicaciones en los subgrupos sobre cada una de las técnicas. 6. Valorar el trabajo en las sesiones.	1. Tomar nota del objetivo de la sesión. 2. Prestar atención a la explicación. 3. Participar en la solución de las técnicas con todo el grupo. 4. Elegir una o dos técnicas para el análisis de la obra. 5. Preparar la exposición en el subgrupo. 6. Realizar la cartelera con las técnicas correspondientes para la presentación final.	<u>Crterios de evaluación:</u> Participación Actitud frente a la sesión Curiosidad Reconocimiento de las intenciones comunicativas. Realización de la exposición <u>Evidencias:</u> Exposiciones sobre la técnica o técnicas que le correspondía a cada uno de los subgrupos. Evidencia fotográfica de las exposiciones.	Video beam Computador Portafolio Lapiceros Cartulina Marcadores		
Tiempo: 2 horas					


Tabla 9. Sesión 5 y 6

		UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA EN EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA		JULY CRISTINA LICH ARDILA			
SESIÓN: 5 y 6							
NOMBRE DE LA SESIÓN: “Me inserto en el mundo discursivo de Castell: Descubrir el idiolecto del personaje principal a través de la identificación de la intención comunicativa.							
TIEMPO DE LA SESIÓN: 4 horas							
PROPÓSITO: Esclarecer los conceptos del área con el fin de abarcar la técnica sobre el mundo del autor, que para este caso sería el mundo del personaje.							
ACTIVIDADES				RECURSOS			
ACTIVIDADES DEL DOCENTE		ACTIVIDADES DEL ESTUDIANTE		CRITERIOS Y EVIDENCIAS			
MATERIAL DIDÁCTICO Y OTROS RECURSOS							
1. Presentar el objetivo de la sesión 2. Presentar diferentes videos relacionados con la intención comunicativa de explicar, conlover, persuadir y convencer, intenciones que pueden ser evidenciadas en la obra el Túnel. 3. Analizar las intenciones comunicativas que subyacen los videos. 3. Indagar por la generación de sentimientos y el propósito de cada una de las escenas. 4. Caracterización de las intenciones comunicativas, informar, conlover y persuadir. 5. Trasposición de la intención comunicativa a la		1. Tomar apuntes del objetivo de la sesión. 2. Identificar la intención comunicativa de cada una de las escenas. 4. Explorar los sentimientos que genera cada una de las escenas. 5. Identificar ejemplos en la cotidianidad que den cuenta de las intenciones comunicativas. 6. Releer el Túnel e identificar claves en el lenguaje que visibilicen la intención comunicativa del personaje protagónico. 7. Identificar escenas en el libro que permitan determinar las intenciones comunicativas vistas. 8. Trabajar en subgrupos en la relectura del libro, identificando la intención comunicativa y exponerla al grupo. 9. Prestar atención a los audios y determinar el o los sujetos que		de evaluación: Participación Actitud frente a la sesión Curiosidad Reconocimiento de extranjerismos, modismos, sufijos valorativos y verbos dicendi en el lenguaje de la obra. Exposición de los conceptos a los compañeros Evidencias: Exposición con cada uno de los conceptos, sus ejemplos y la identificación de los mismos en el lenguaje del protagonista. Evidencia fotográfica de las exposiciones.		Video beam Computador Portafolio Lapiceros Cartulina Marcadores	

<p>vida cotidiana a través de ejemplos.</p> <p>5. Sugerir a los estudiantes que identifiquen una escena de la cotidianidad en la cual se puedan ver las diferentes intenciones comunicativas.</p> <p>6. Identificar dichas intenciones en el texto el Túnel.</p> <p>7. Presentar videos sobre diferentes personajes de diversas profesiones con el objeto de caracterizarlos por el discurso.</p> <p>8. Preguntar a los estudiantes si conocen a cada una de las personas que participan en los audios.</p> <p>9. Caracterizar la sociolingüística como rama de la lingüística que permite identificar rasgos de los sujetos pertenecientes a un ámbito sociocultural.</p> <p>5. Construir un puente entre la sociolingüística y el idiolecto del protagonista.</p> <p>6. Entregar a los subgrupos copias con el concepto de extranjerismos, modismos, sufijos valorativos y verbos dicendi para que realicen exposiciones</p>	<p>participan en los mismos.</p> <p>3. Caracterizar los rasgos de los personajes a través de la edad, lenguaje, nivel de educación, estrato socioeconómico, entre otros.</p> <p>4. Trabajar en subgrupos a través de la comprensión de los conceptos de extranjerismos, modismos, sufijos valorativos y verbos dicendi.</p> <p>5. Exponer al grupo cada concepto, explicándolo y dando ejemplos del mismo.</p> <p>6. Identificar dichos elementos en el discurso del protagonista en el contexto de la novela.</p>		
--	--	--	--


y lo identifiquen en el discurso de Juan Pablo Castel.			
Tiempo: 4 horas			

Tabla 10. sesión 7

		UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA EN EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA		JULY CRISTINA LICH ARDILA	
SESIÓN: 7					
NOMBRE DE LA SESIÓN: “muerte a manos del amor” ironía vs sarcasmo					
TIEMPO DE LA SESIÓN: 4 horas					
PROPÓSITO: Identificar el lenguaje figurado a través de la ironía y el sarcasmo en la novela como mecanismo para disfrazar las intenciones.					
ACTIVIDADES				RECURSOS	
ACTIVIDADES DEL DOCENTE	DEL	ACTIVIDADES DEL ESTUDIANTE	DEL	CRITERIOS Y EVIDENCIAS	MATERIAL DIDÁCTICO Y OTROS RECURSOS
1. Presentar el objetivo. 2. Activar los conocimientos acerca del lenguaje figurado a través de caricaturas y memes sobre la ironía y el sarcasmo. 3. Solicitar a los estudiantes que lean las diapositivas y analicen el contenido de las mismas. 4. Realizar preguntas de tipo inferencial para que los estudiantes identifiquen el mensaje oculto de cada uno de los textos. 5. Invitar a los estudiantes a que construyan un concepto respecto de		1. Tomar nota del objetivo de la sesión. 2. Leer las imágenes proyectadas y analizar el contenido. 3. Construir un concepto sobre la ironía y el sarcasmo. 4. Consultar imágenes respecto de las figuras retóricas. 5. Explicar a su compañero cada una de las imágenes. 6. Hacer trasposición de las figuras retóricas a los textos escritos. 7. Identificarlas en la obra literaria.		<u>Crterios de evaluación:</u> Participación Actitud frente a la sesión <u>Evidencias:</u> Tarea sobre las figuras literarias. Evidencia fotográfica de las exposiciones. Coherencia en las intervenciones respecto de los conceptos de ironía y sarcasmo. Claridad y explicación de los conceptos a los compañeros.	Video beam Computador Portafolio Lapiceros Cartulina Marcadores


<p>la ironía y el sarcasmo.</p> <p>6. Organizar a los estudiantes en parejas para que cada uno consulte una imagen sobre la ironía y otra sobre el sarcasmo y la explique al compañero.</p>			
<p>Tiempo: 3 horas</p>			

Tabla 11. Sesión 8, 9 y 10

		UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA EN EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA		JULY CRISTINA LICH ARDILA			
SESIÓN: 8, 9 y 10							
NOMBRE DE LA SESIÓN: “¿Qué quieres decir Castell?:” sufijos valorativos, Figuras literarias y estereotipos							
TIEMPO DE LA SESIÓN: 6 horas							
PROPÓSITO: Identificar sufijos valorativos, figuras literarias e indicios de estereotipos como herramienta discursiva del lenguaje							
ACTIVIDADES				RECURSOS			
ACTIVIDADES DEL DOCENTE	DEL	ACTIVIDADES DEL ESTUDIANTE	DEL	CRITERIOS Y EVIDENCIAS	MATERIAL DIDÁCTICO Y OTROS RECURSOS		
<p><i>Primera parte</i></p> <p>1. Presentar el objetivo de la sesión.</p> <p>2. Entregar a los estudiantes fichas con el concepto de sufijos valorativos.</p> <p>3. Trabajo en subgrupos para la lectura y comprensión de los conceptos.</p> <p>4. Verificar el nivel de comprensión de los estudiantes, a través de preguntas respecto de los sufijos valorativos.</p> <p><i>Segunda parte</i></p> <p>1. presentación de la dinámica.</p> <p>2. Solicitar a los estudiantes que lean el concepto de la figura literaria y extraiga las palabras clave. Por ejemplo, en la aliteración es la repetición.</p> <p>4. Proyectar la canción con letra</p>		<p>1. Apuntar el objetivo de la sesión.</p> <p>2. Hacer subgrupos</p> <p>3. Leer la teoría y los ejemplos sobre los sufijos valorativos.</p> <p>4. Explicarle a la docente lo que entendieron.</p> <p>5. Despejar dudas.</p> <p>6. Socializar</p> <p>7. Encontrar sufijos valorativos en el discurso de Castel y explicar la intención de su uso.</p> <p><i>Segunda parte</i></p> <p>1. Observar las diapositivas y analizar la figura literaria.</p> <p>3. Participar del conversatorio del video.</p> <p>4. Analizar el mensaje oculto de las figuras literarias en las canciones.</p> <p>5. Identificar figuras literarias en el Túnel.</p> <p><i>Tercera parte</i></p>		<p><u>Crterios de evaluación:</u></p> <p>Participación</p> <p>Actitud frente a la sesión</p> <p>Curiosidad</p> <p>Reconocimiento del concepto de figura literaria</p> <p>Construcción del concepto sobre estereotipos.</p> <p>Identificación de las figuras literarias en el texto de Sábado</p> <p>Identificación de estereotipos en la obra el Túnel.</p> <p><u>Evidencias:</u></p> <p>Evidencia fotográfica del ejercicio.</p> <p>Construcción del concepto sobre estereotipos y sus implicaciones en la sociedad frente a la cámara.</p> <p>Manejo del tema</p>		<p>Video beam</p> <p>Computador</p> <p>Portafolio</p>	

<p>para que los estudiantes identifiquen la palabra clave en la canción.</p> <p>5. Solicitar que identifiquen el mensaje que esconde la figura literaria.</p> <p>6. Instar a los estudiantes para que identifiquen la figura literaria en el Túnel.</p> <p>7. Caracterizar el lenguaje figurado y su manifestación en la literatura.</p> <p>8. Presentar diapositivas con el concepto y analizarlo.</p> <p><i>Tercera parte</i></p> <p>8. Indagar sobre el concepto de estereotipo.</p> <p>9. Observar un video sobre los estereotipos.</p> <p>10. Construir consecuencias a nivel social de los estereotipos.</p> <p>11. Identificar comentarios o palabras en el discurso de Juan Pablo Castel que sugieran algún estereotipo.</p> <p>12. Solicitar a los estudiantes que construyan su propio concepto y ver los efectos de dicho estereotipo en la sociedad.</p>	<p>6. Observar el video sobre estereotipos.</p> <p>7. Construir el concepto individual acerca de los estereotipos.</p> <p>8. Identificar la implicación social de los estereotipos</p> <p>7. Como tarea deben identificar algunas de las figuras literarias en la obra de Sábato y la identificación de frases o palabras que den cuenta de los estereotipos que tenía Juan Pablo Castel o alguno de los personajes de la novela.</p>		
<p>Tiempo: 6 horas</p>			

Tabla 12. Sesión 11

		UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA EN EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA		JULY CRISTINA LICH ARDILA	
SESIÓN: 11					
NOMBRE DE LA SESIÓN: “Siento, veo, razono y comprendo”: Análisis de la obra literaria a través de las técnicas de Cassany					
TIEMPO DE LA SESIÓN: 4 horas					
PROPÓSITO: Producir una experiencia emotivo- racional a los demás estudiantes del colegio para la promoción de la obra literaria					
Técnicas a trabajar: se eligieron unas técnicas específicas, dado que son aquellas que indagan por el mundo del autor y permiten desarrollar las habilidades de lectura crítica respecto de la evaluación del discurso, de la información explícita e implícita, de la situación de comunicación y de la identificación y caracterización de la enunciación.					
ACTIVIDADES			RECURSOS		
ACTIVIDADES DEL DOCENTE	DEL	ACTIVIDADES DEL ESTUDIANTE	DEL	CRITERIOS Y EVIDENCIAS	MATERIAL DIDÁCTICO Y OTROS RECURSOS
1. Presentar el objetivo. 2. Delegar funciones a cada uno de los estudiantes. 3. Disponer el salón con los ajustes para la experiencia. 4. Verificar que los estudiantes hayan traído los elementos para la experiencia. 5. Realizar una prueba antes de invitar a los asistentes a la actividad. 6. Las técnicas que se trabajarán son: 1. Explorar el mundo del personaje: a. Identifica el propósito. b. Descubre las conexiones. c. Retrata al autor. d. Describe su idiolecto.		1. Llegar puntualmente a la hora programada. 2. Traer los sabores y las texturas solicitadas. 3. Neutralizar las entradas de luz natural, tales como ventanas, puertas y claraboyas del salón. 4. Disponer el salón tal como se había planificado. 5. Organizar el video beam y el sonido. 6. Probar las presentaciones y los sonidos. 7. Exponer a la docente la técnica asignada para la presentación. 8. Participar activamente en la presentación.		<u>Criterios de evaluación:</u> Participación Actitud frente a la sesión Cumplimiento con las tareas preestablecidas. Desempeño en la exposición. Manejo del tema <u>Evidencias:</u> Evidencia fílmica del ejercicio.	Video beam Computador Portafolio

e. Rastrea la subjetividad.			
f. Detecta posicionamientos.			
g. Descubre lo oculto.			
Tiempo: 4 horas			

4.3 DISEÑO DE LA PRUEBA DE CIERRE (ver anexo E)

Características generales

Objetivo: Determinar el efecto de la intervención y su relación con el nivel de desempeño de la prueba

Estructura: la construcción de esta prueba tuvo en cuenta los estándares básicos de competencias emanadas por el Ministerio de Educación Nacional, en cuanto a competencias y componentes establecidos para el área de lenguaje⁵⁴. La prueba consta de 20 preguntas que responden a diferentes niveles de complejidad y a cada uno de los componentes de lenguaje según el Ministerio de Educación Nacional. (Véase tabla 9)

Tabla 13. estructura de las competencias, componentes y niveles de lenguaje prueba de cierre

Área	Competencias	Componentes	Niveles
Lenguaje	Comunicativa lectora	Semántico Sintáctico Pragmático	Literal Inferencial Crítico-intertextual

⁵⁴ Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Documento No. 3, p. 12.

Tabla 14. número de pregunta con su componente y nivel de complejidad de la prueba de cierre

Pregunta	Componente	Nivel
1	Semántico	Mínimo
2		
5		
13		
7	Semántico	Satisfactorio
10		
12		
18		
19		
9	Semántico	Avanzado
17		
8		
3	Sintáctico	Satisfactorio
4		
15		
11	Sintáctico	Avanzado
14	Pragmático	Satisfactorio
20		
6	Pragmático	Avanzado
16		

Metodología: denominada diseño de especificaciones basado en el modelo de evidencias, que consiste en un conjunto de procesos que parten de la identificación de las competencias que se evaluarán y llegan hasta la definición de las preguntas, de modo que estas se conviertan en las evidencias de los conocimientos, habilidades o capacidades que quieren medirse⁵⁵.

⁵⁵ *Ibíd.*

Preguntas: cada pregunta contiene una competencia, un componente, aprendizaje, evidencia, explicación, respuesta correcta y nivel, que permite conocer a profundidad cada una de las mismas, lo cual ayuda al evaluador a hacer una jerarquización y conocer lo que espera que el estudiante haga en cada pregunta. (Véase tabla 11).

Tabla 15. Ejemplo de pregunta de la prueba de cierre

Competencia	Comunicativa – lectora
Componente	Sintáctico
Aprendizaje	Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.
Evidencia	Identifica la función de las partes que configuran la estructura de un texto.
Explicación	El cierre del texto es la propuesta del autor de las maneras en que puede prevenirse el fenómeno del efecto de invernadero; por tanto, da una posible solución al problema que plantea.
Respuesta correcta	C
Nivel	Mínimo

Niveles de desempeño: cada una de las preguntas responde a un nivel de desempeño específico, lo cual permite identificar su grado de complejidad, de acuerdo con el MEN,

Los niveles de desempeño que se reportan a partir de los datos obtenidos en las pruebas, muestran lo que saben y saben hacer los estudiantes en cada área y grado; asimismo, describen las exigencias conceptuales y cognitivas que se requieren para responder preguntas con diferentes grados de complejidad.⁵⁶

⁵⁶ PRUEBAS SABER. Guía para la lectura e interpretación de los reportes de resultados institucionales de la aplicación muestral de 2011.

En la tabla que se presenta a continuación especifica la descripción de cada uno de los niveles de desempeño en los cuales se enmarcan las respuestas de los estudiantes.

Tabla 16. Descriptores de los niveles de complejidad

Nivel	Descripción un estudiante promedio ubicado en este nivel...
Insuficiente	No supera las preguntas de menor complejidad de la prueba
Mínimo	Muestra un desempeño mínimo en las competencias exigibles para el área y grado evaluados.
Satisfactorio	Muestra un desempeño adecuado en las competencias exigibles para el área y grado evaluados. Este es el nivel esperado que todos, o la gran mayoría de los estudiantes debería alcanzar.
Avanzado	Muestra un desempeño sobresaliente en las competencias esperadas para el área y grado evaluados

Competencia: la competencia que fundamenta la selección de textos para la prueba diagnóstica es la lectora, debido a que en el planteamiento del problema de la investigación el hallazgo prominente se relaciona con dicha competencia, esto no indica que la competencia escritora no haya presentado dificultades, sino que la mayor debilidad se encuentra en la competencia comunicativa lectora, por lo que a partir de ello, se eligieron preguntas que respondieran a dicha necesidad. Con base en esta premisa es necesario definir la competencia lectora a partir del planteamiento epistemológico del Ministerio de Educación Nacional quien sugiere que

En términos generales, la prueba de lectura les propone a los estudiantes una reflexión en torno a qué dice el texto (contenidos -conceptuales e ideológicos-); cómo lo dice (organización); para qué lo dice y por qué lo dice (pragmática); cuándo lo dice

y quién lo dice. Las preguntas de la prueba se orientan a establecer la capacidad de los estudiantes para realizar lecturas literales, inferenciales o críticas⁵⁷.

Componentes: como se señaló anteriormente, la prueba responde a unos componentes específicos, característicos del lenguaje, lo cual garantiza una comunicación asertiva y acertada en una situación específica, para ello es fundamental que los estudiantes no solo entiendan el significado de las palabras, sino cómo se dice y con qué intencionalidad.

Para el Ministerio de Educación Nacional, la prueba de lenguaje tiene los siguientes tres componentes transversales a las dos competencias evaluadas:

- **Semántico:** hace referencia al sentido del texto en términos de su significado. Este componente indaga por el qué se dice en el texto.
- **Sintáctico:** se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión. Este componente indaga por el cómo se dice.
- **Pragmático:** tiene que ver con el para qué se dice, en función de la situación de comunicación⁵⁸.

Tipología textual: La prueba consta de 6 textos de diferente tipología, tales como: informativo, argumentativo, narrativo, narrativo icónico y lírico. Al igual que en la prueba de lenguaje del ICFES, se tienen en cuenta diferentes tipos de texto, en esta prueba se mantuvo el uso de varios, excepto explicativos y descriptivos, basados en la conveniencia de la investigación.

⁵⁷ *Ibíd.* Pág. 11.

⁵⁸ PRUEBAS SABER. Guía para la lectura e interpretación de los reportes de resultados institucionales de la aplicación muestral de 2011.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el capítulo sobre análisis de los resultados se encuentra: en primer lugar la presentación tanto cualitativa como cuantitativa de los resultados arrojados por la prueba liberada del ICFES, en la fase diagnóstica, posterior a ello, se presenta la matriz categorial, cuyo diseño surge de la teoría de Cassany, las matrices de referencia del MEN, los teóricos del aprendizaje y la didáctica, con el fin de dar un norte a la intervención realizada y observar lo sucedido en el aula con dicho lente.

Adicionalmente se hace referencia al análisis de cada una de las sesiones, a la luz de la teoría y las categorías, su estructura presenta un aparte descriptivo en el cual se puede leer el proceso dinámico en las sesiones y otro que evidencia la reflexión de dichos sucesos.

Tabla 17. Descripción de los resultados de la prueba diagnóstica

Componente	Se	Se	Si	Se	Se	Si	Pr	Pr	Si	Se	Se	Se	Pr	Pr	Si	Se	Si	Se	Si	Se			
Nivel	Mi	Av	Mi	Av	Av	Sa	Sa	Sa	Av	Av	Av	Av	Sa	Sa	Sa	Sa	Sa	Sa	Sa	Sa	Av		
Pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	TOTAL		
Estudiante																						Correcta	Incorrecta
E1	I	I	C	I	I	I	I	C	I	I	C	I	C	I	C	C	I	C	I	C	9	11	
E2	C	C	I	C	I	I	I	C	C	C	I	C	C	I	C	I	I	I	I	I	9	11	
E3	I	I	I	I	C	C	I	I	I	I	I	I	I	I	C	I	I	C	C	I	4	16	
E4	I	C	C	I	I	I	I	C	I	I	I	I	I	I	C	C	I	C	C	C	8	12	
E5	I	I	C	C	I	I	I	I	I	I	I	C	C	I	C	C	C	C	I	I	8	12	
E6	C	I	C	C	I	C	C	I	C	C	C	C	C	C	C	C	C	I	C	C	16	4	
E7	C	I	C	C	I	C	C	I	I	C	C	C	C	C	C	C	C	C	I	C	15	5	
E8	C	I	C	I	I	C	I	I	I	C	I	I	I	I	I	C	I	I	I	I	5	15	
E9	I	C	I	I	I	C	C	I	C	I	C	C	C	I	C	C	C	C	I	I	11	9	
E10	C	I	C	I	C	I	I	I	I	I	C	I	I	C	C	C	C	C	C	C	11	9	
E11	C	C	C	C	I	I	I	I	C	I	I	C	I	I	I	I	I	C	I	I	7	13	
E12	C	I	C	I	I	C	C	C	I	I	I	I	C	C	C	C	C	C	C	C	13	7	
E13	C	I	I	I	I	I	C	C	C	I	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	14	6	
E15	C	I	C	I	I	C	I	C	I	I	C	I	C	C	C	C	C	C	C	C	13	7	
E16	C	I	C	I	I	C	I	C	I	I	I	I	I	C	C	C	C	C	C	C	10	10	

E17	I	B	I	C	C	C	C	I	I	I	I	I	I	C	C	C	I	C	I	C	10	10	
E18	C	I	C	I	I	I	C	I	C	I	I	C	I	I	C	C	C	C	C	C	C	11	9
E19	I	I	I	I	I	C	C	C	C	I	I	I	I	C	C	C	C	C	C	C	C	11	9
E21	C	I	I	I	C	I	C	I	C	I	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	14	6
E22	C	I	C	I	I	C	C	C	I	C	C	I	C	I	I	C	C	C	I	C	11	9	
E23	I	C	I	I	C	I	C	I	I	C	I	C	C	C	I	I	C	C	I	I	9	11	
E24	I	I	C	C	I	C	C	I	I	C	I	C	C	C	C	C	C	C	I	I	12	8	
E25	C	I	I	I	C	C	C	I	I	I	I	I	I	C	I	C	C	C	C	I	9	11	
E26	I	I	C	I	C	I	I	I	I	C	C	C	C	C	I	C	C	I	C	I	C	10	10
E27	C	I	C	C	I	C	I	C	I	C	C	I	C	C	I	I	I	I	C	C	11	9	
E28	I	I	I	I	I	I	C	C	C	C	C	C	C	I	I	I	I	I	I	I	7	13	
E29	C	I	C	C	I	C	I	C	C	I	I	C	C	I	C	C	I	C	C	I	12	8	
E30	C	C	C	C	I	I	I	C	I	I	C	I	I	I	C	I	I	I	I	I	7	13	
E31	C	C	i	C	C	I	I	C	C	I	I	C	C	I	I	I	I	I	I	I	8	12	
E32	C	I	C	I	I	I	C	C	I	C	C	I	I	I	C	C	I	C	C	C	11	9	
E33	C	C	C	C	C	C	C	I	C	I	I	I	C	C	I	C	C	I	C	I	13	7	

Diseño del autor del proyecto.

Convenciones de análisis

C: Respuestas correctas

I: Respuestas incorrectas

Se: Componente semántico

Si: Componente sintáctico

Pr: Componente pragmático

Mi: Nivel mínimo

Sa: Nivel satisfactorio

Av: Nivel avanzado

Para visualizar las respuestas correctas en cada uno de los niveles de complejidad y sus respectivos componentes se insertan colores que sirven de estrategia diferenciadora.

DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

La tabla se lee de forma horizontal para ver los resultados que obtuvo cada uno de los estudiantes y de forma vertical para determinar el componente y nivel de complejidad en el que se encuentra cada una de las preguntas.

La pregunta número 1 responde al componente semántico de nivel mínimo, en ella 20 estudiantes de 33 responden afirmativamente.

- La pregunta número 3 responde al componente sintáctico de nivel mínimo; 20 estudiantes de 33 responden afirmativamente.
- La pregunta número 9, se inscribe en el componente sintáctico avanzado; 12 de los 33 estudiantes respondieron correctamente.
- Las preguntas 16 y 18 pertenecen al componente semántico satisfactorio, en ambas 23 estudiantes de 33 responden afirmativamente, 5 de quienes respondieron la prueba acertaron solo en una de ellas.
- Las preguntas 2, 4, 5, 10, 11, 12 y 20, pertenecen al componente semántico avanzado; en la primera, 8 estudiantes respondieron acertadamente, en la 4, 12 estudiantes; en la 5, 8 estudiantes; en la 10, 11 estudiantes; en la 11, 14 estudiantes; en la 12, 15 estudiantes y en la 20, 16 estudiantes; solo dos estudiantes respondieron correctamente a 5 de las 7 preguntas pertenecientes a dicho componente.
- Del componente sintáctico en nivel satisfactorio se realizaron 4 preguntas, las número 6, 15, 17 y 19; en la número 6, 16 estudiantes respondieron

correctamente; en la número 15, 21 de ellos acertó; en la número 17, 17 estudiantes respondieron de forma correcta y en la número 19, 16 acertaron la repuesta. Solo 5 de ellos respondió correctamente a las cuatro preguntas.

- Del componente pragmático satisfactorio se realizaron 4 preguntas correspondientes a los números 7, 8, 13 y 14, sus resultados son los siguientes: en la pregunta número 7, 16 estudiantes respondieron correctamente; en la 8, 15 estudiantes acertaron; en la número 13, 18 estudiantes de forma correcta y en la 14, 15 estudiantes acertaron en la respuesta. 9 de ellos respondió correctamente a 3 de las cuatro y 2 a las cuatro preguntas.

Tabla 18. Porcentajes por componente y nivel de complejidad

Pregunta	Componente	Nivel	Número de estudiantes que respondieron correctamente	Porcentaje de estudiantes que respondieron correctamente	Número de estudiantes que respondieron incorrectamente	Porcentaje de estudiantes que respondieron incorrectamente
1	Semántico	Mínimo	20	60%	13	40%
16	Semántico	Satisfactorio	23	70%	10	30%
18			23	70%	10	30%
2	Semántico	Avanzado	8	24%	25	76%
4			12	36%	21	64%
5			8	24%	25	76%
10			11	33%	22	67%
11			14	42%	19	58%
12			15	45%	18	55%
20			16	41%	17	59%
3	Sintáctico	Mínimo	20	60%	13	40%
6	Sintáctico	Satisfactorio	16	41%	17	59%
15			21	63%	12	37%
17			17	51%	16	49%
19			16	41%	17	59%
9	Sintáctico	Avanzado	12	36%	21	64%
7	Pragmático	Satisfactorio	16	41%	17	59%
8			15	31%	18	69%
13			18	34%	15	66%
14			15	31%	18	69%

5.1 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA FASE DIAGNÓSTICA

De acuerdo con los porcentajes obtenidos se puede decir que la mayor fortaleza de los estudiantes evaluados se encuentra en el componente semántico satisfactorio, ya que el 70% responde correctamente a este tipo de pregunta, seguido del nivel sintáctico mínimo con un 60% de la población y su mayor debilidad se encuentra en los componentes sintáctico avanzado con un 36% y semántico avanzado con un 24% y pragmático satisfactorio con un 41% de la población total, sabiendo que en el nivel pragmático se realizaron 4 preguntas y en ninguna de ellas el 50% de la población respondió correctamente, mientras que en el nivel semántico avanzado en varias preguntas más del 40% de la población respondió correctamente, se puede inferir que la mayor debilidad se encuentra en el componente pragmático. Esto no indica que se van a omitir los demás niveles, ya que la investigación debe permitir el fortalecimiento de todos los niveles de lectura para lograr el nivel crítico.

5.2 RELACIÓN DE LOS RESULTADOS Y EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Teniendo en cuenta el planteamiento del problema, basados en los resultados de las pruebas externas y la observación participante, se pudo hallar que el componente con mayor debilidad en los estudiantes que cursaron noveno grado en el año 2014 y 2015, presentaban puntuación baja en el componente pragmático, y mejoras en los otros dos (semántico y sintáctico). Este resultado es corroborado con la aplicación de la prueba diagnóstica en el primer semestre de 2017, en esta se evidencia la debilidad que los estudiantes poseen para resolver correctamente las preguntas referidas al componente pragmático de la competencia lectora, donde el estudiante debe alcanzar tres aprendizajes y 5 evidencias, las cuales se definen de la siguiente manera: el primer aprendizaje sugiere que el estudiante evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación y sus evidencias son: caracterizar al posible enunciatario del texto e identificar el punto de vista y la perspectiva de la voz que habla en el texto, en estos aspectos el estudiante debe identificar signos del texto que le permitan dar cuenta del posible emisor, su punto de vista y perspectiva del discurso, para ello debe hacer hipótesis e inferencias,

habilidades fundamentales para la lectura crítica de un texto. En el segundo aprendizaje el estudiante debe contar con la capacidad de reconocer elementos implícitos de la situación comunicativa del texto, esto se evidencia de las siguientes maneras: a través de la identificación de intenciones y propósitos en los textos que lee al igual que identificando y caracterizando la voz que habla en el texto. Las habilidades que se requieren para cumplir dicha tarea son las de reflexionar, discriminar y categorizar. Finalmente está el aprendizaje en el cual debe reconocer información explícita de la situación de comunicación a través de identificar quién habla en el texto. Este ítem es el punto de partida para que el estudiante responda las preguntas de este componente, seguido de caracterizar al posible enunciatario, identificar y caracterizar la voz que habla en el texto, identificar el punto de vista y la perspectiva de la voz que habla en el texto y finalmente identificar las intenciones y propósitos en los textos que lee; este orden permite determinar uno de los criterios que se deben tener en cuenta para el diseño de la secuencia didáctica y el planteamiento de las categorías a priori de análisis de la información.

En los planes institucionales de mejoramiento que se realizaron en los dos años inmediatamente anteriores, se priorizó el componente sintáctico, puesto que los estudiantes tenían grandes dificultades para resolver preguntas relacionadas con la estructura gramatical y textual; el análisis de las pruebas 2015, denota un gran avance en este componente, tal como puede observarse en las gráficas expuestas en el planteamiento del problema al igual que en el semántico, mientras que el componente pragmático continuó decreciendo, este diagnóstico no solo habla de la relación de los estudiantes con el conocimiento y la habilidad para dar respuesta a una prueba estandarizada, sino de la práctica pedagógica, puesto que posiblemente subyace la forma como el docente imparte los conocimientos y la relación que de esta hace con las preguntas de respuesta múltiple, es probable que una de las dificultades radique en que el docente se limite al trabajo desde el contenido más que en la formación de la competencia lectora, en la cual se debe trasgredir el límite de la información para darle un uso al conocimiento, esto último es realmente el objetivo de la educación, sin embargo, teniendo en cuenta los resultados, parece que es más sencillo, saber-saber, que saber hacer, viéndose reflejado en la

debilidad en acertar correctamente la respuesta, por ende los estudiantes no logran referir el contenido a una competencia específica; en cuanto a la práctica docente, la debilidad se refiere a la estructura de cada una de las clases, puesto que para lograr el aprendizaje propuesto por los lineamientos curriculares, se debe realizar un proceso que tenga en cuenta los pre saberes de los estudiantes para que pueda haber una asimilación y acomodación, de acuerdo con el planteamiento Piagetiano el desarrollo cognitivo se da a partir de estas dos funciones, fundamental para la generación de un nuevo conocimiento, adicionalmente es posible que se esté limitando a la conceptualización, fundamental también, sin verificar la aplicabilidad del mismo y cuando se evalúa a través de una prueba estandarizada, el estudiante no logra evocar un conocimiento y/o competencia específica para dar respuesta, ya que la relación pedagógica que el docente está evidenciando en el salón de clases no tiene correspondencia con la competencia necesaria, esta información es corroborada a través de la observación directa, los apuntes en el diario de campo y la observación de un colega in situ; otra de las hipótesis relacionadas con el bajo desempeño de los estudiantes radica en que no advierte el objetivo de la pregunta y so pena de no comprender lo que le están preguntando, no logra discernir la respuesta correcta, esta hipótesis es multicausal, por un lado se debe a dificultades de comprensión global del texto, de palabras clave de la pregunta e intencionalidad del lenguaje, dado por el desarrollo cognitivo de los estudiantes, puesto que la población objeto de estudio carece de las competencias requeridas para el nivel educación en el que se encuentran y los estándares requeridos por el MEN, lo cual se corrobora con la observación que se realiza en el aula de clases y la necesidad que hubo de reformar los planes de estudio con base en los derechos básicos de aprendizaje del grado octavo, sin embargo respecto de este tema es necesario esclarecer que el plan de estudios tiene elementos importantes y determinantes del grado octavo necesarios para el empalme con los estándares del grado noveno, con el fin de culminar el año con la adquisición de las competencias requeridas para el nivel; otro factor que influye en el bajo desempeño se relaciona con el contexto social del cual provienen los estudiantes, como se expuso en el planteamiento del problema, el 75% de los estudiantes son oriundos de la zona rural del municipio,

esta característica ha traído consigo dificultades de tipo relacional del conocimiento con la vida cotidiana, con el proyecto de vida y con el nivel de exigencia al que se puede llevar a los sujetos, finalmente se encuentra la causa respecto de la práctica pedagógica, no solo del docente investigador, sino de la trayectoria que los estudiantes han tenido en su vida escolar con diversas metodologías de enseñanza, que se subsumieron a la repetición, transcripción y memorización, lo cual ha dificultado el avance en la formación de competencias en lectura, ya que esta requiere de procesos superiores de pensamiento que se han desarrollado lentamente, tales como la inferencia, hipótesis, conjeturas, categorización, juicio de valor, entre otras.

A continuación se presenta la matriz categorial que sirvió de guía para la observación de la información emergente, tanto en el proceso diagnóstico como en la secuencia didáctica.

Tabla 19. Matriz categorial

5. 3 MATRÍZ CATEGORIAL						
Macroategorías	Categorías	Definición	Subcategorías	Definición	Descriptoros	Código
Lectura crítica	Análisis	Se considera como análisis a todo acto de lectura que incluya un proceso en el cual el lector descubra la estructura del discurso, su progresión temática, el avance de la idea, la coherencia y la cohesión, la pertinencia y el acabado. Así como reconocer las formas elocutivas, líneas de composición y niveles constructivos del discurso. ¹	Hipótesis	Suposición de algo posible o imposible para sacar de ello una consecuencia ¹	El estudiante plantea supuestos de la lectura basado en la información identificada.	LAh1
			Inferencias	la inferencia es un tipo de razonamiento mediante el cual la conclusión se desprende con necesidad lógica de las proposiciones antecedentes	El estudiante es capaz de inferir la información implícita en el texto, basado en indicios específicos.	LAI2
	Síntesis	Es la composición de un todo por la reunión de sus partes, es decir, el lector elaborará un resumen del texto leído haciendo uso de su léxico para un buen entendimiento. La extensión de menor o mayor cantidad de palabras será según la capacidad de abstracción y reducción que tenga este.	Paráfrasis	Es la explicación del contenido de un discurso (palabras, frase, oración, etc.) para aclararlo en todos sus aspectos facilitando su comprensión. ¹	El estudiante es capaz de hablar del texto con sus propias palabras sin tergiversar el contenido del texto.	LSp3
			Conclusiones	Idea a la que se llega después de considerar una serie de datos o circunstancias	El estudiante es capaz de formular conclusiones del texto.	LSc4
	Evaluación textual	Esta competencia consiste en la capacidad de enfrentar el texto críticamente. Incluye evaluar la validez de argumentos, advertir supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar los contenidos con variables contextuales, etc ¹ .	Reflexión	La reflexión constituye una forma de separación de las creencias del sujeto respecto del texto leído, se basa en criterios de verdad que avalen lo que dice el texto a partir de la valoración de argumentos, conclusiones y evidencias ¹	El estudiante es capaz de identificar las implicaciones de la temática del texto.	LEr5

			Cuestionamiento	Cuestionar es discutir o poner en duda, y se aplica a las personas o informaciones en general.	El estudiante es capaz de poner en duda el contenido de los textos.	LEc6
			Argumentación	Exponer razones válidas, suficientes y fuertes que sustenten el discurso.	El estudiante exponer sus argumentos frente al texto.	LEa7
Didáctica	Planeación	Proceso sistemático de acciones pedagógicas en el aula para alcanzar objetivos propuestos	Pertinencia	Es la adecuación, idoneidad y conveniencia de los contenidos educativos organizados en el plan de estudios y las acciones pedagógicas con el fin de garantizar efectividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje	El docente tiene en cuenta las necesidades de los estudiantes para planear las clases y se evidencia en el formato de las sesiones de la secuencia didáctica.	DPp8
	Recurso mediador	Elemento didáctico de apoyo al docente a partir del cual se refuerza y se optimiza el proceso de enseñanza y aprendizaje.	Novela	Es el subgénero narrativo más complejo y completo, muy versátil y con total libertad creativa. Aparecen todo tipo de personajes, acciones o técnicas narrativas. ¹	El docente utiliza la novela en las sesiones didácticas como recurso primordial para la comprensión de lectura. El estudiante se relaciona con el recurso mediador y reconoce la función para la comprensión.	DRn9
						Inicio: el docente da a conocer el objetivo de la sesión, tiene en cuenta los presaberes de los estudiantes y los motiva para continuar con la sesión.


	Secuencia didáctica	Es el conjunto de acciones educativas que, en forma secuencial, permiten abordar de distintas maneras un objeto de estudio con el fin desarrollar aprendizajes de forma articulada y coherente. ¹	Momentos	Fases en las cuales está dividida la secuencia didáctica y cada una de sus sesiones con el fin de lograr un proceso que apunte a la consecución de un logro de aprendizaje	Desarrollo: el docente involucra a los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje tanto de forma individual como colectiva y conceptualiza las acciones.	DSMd11
					Cierre: el estudiante reconoce los aprendizajes y/o avances alcanzados en la sesión. El docente culmina las sesiones de tal manera que el estudiante logre entender el final del proceso y el inicio de uno nuevo.	DSMc12
	Interacción	Acción recíproca entre dos o más objetos, sustancias, personas o agentes.	Docente-estudiante	Relación que establece el docente con el estudiante, dentro y fuera del aula	La relación entre estudiante y docente se caracteriza por el respeto y la tolerancia	DIDe13
			estudiante-estudiante	Reciprocidad entre pares	Los estudiantes mantienen entre si un dialogo amable y amistoso.	DIEe13
			Con el contexto	Relación que el estudiante establece con su entorno inmediato	El estudiante trasciende las barreras de la escuela viendo la representación de lo tratado en clase con el entorno	Dic14

	Evaluación del proceso	Se define como la acción de valorativa del avance y resultado del proceso educativo a partir de evidencias que garanticen una educación pertinente, significativa para el estudiante y relevante	Metacognición	Proceso por el cual es estudiante es capaz de reflexionar sobre su desempeño, autorregularlo y por ende mejorarlo.	El estudiante reconoce su proceso de aprendizaje y toma partido del mismo para mejorarlo.	DEm15
			Evaluación del proceso	Valoración de los avances y el uso que se hace del aprendizaje.	El estudiante valora los avances propios y los del grupo. El docente tiene evidencias del proceso de los estudiantes al final de cada sesión.	DEe16

5.3 ANÁLISIS DE LAS SESIONES DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA.

Este análisis tuvo en cuenta la información consignada en los diarios de campo (**ver anexo F**), las transcripciones (**anexo G**), los portafolios (**anexo I**), la teoría y el análisis reflexivo de la práctica pedagógica.

Tabla 20. Análisis de sesión 2


		UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA EN EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA		JULY CRISTINA LIGHT ARDILA	
Sesión 2		Nombre: El autor y la obra “Castel Vs Sábado”			
Lugar: Colegio Técnico Aurelio Martínez Mutis					
Objetivo					
Contextualizar a los estudiantes frente al autor y la novela para que construyan una idea global del texto					
Estrategias pedagógicas		Presentación del objetivo de la sesión. Activación de presaberes. Conceptualización. Trabajo fase individual y fase grupal de aplicabilidad. Expresión oral por parte de los estudiantes. Diseño de preguntas generadoras por parte de la docente.			
Descripción			Análisis y Reflexión		
La sesión inicia con la presentación del objetivo de la misma. Se indaga sobre los conocimientos previos respecto de la novela y el autor (previa consulta). Una vez generadas las preguntas respecto de los datos biográficos, la participación emerge de forma fluida, dado que para el estudiante no es un tema nuevo y puede			El conocimiento del objetivo permite a los estudiantes centrar la atención y empezar a construir una ruta con base en el mismo. DPp8 Cuando el estudiante indaga sobre los contenidos o las temáticas con las cuales se va a enfrentar en el aula, favorece el aprendizaje y por ende construye de manera activa el conocimiento; a este respecto Feuerstein afirma "La esencia de		

<p>apoyarse de los apuntes consignados en el portafolio.</p> <p>“E12el laboratorio Curie quedaba en Francia”</p> <p>“E1: fue doctor en física”</p> <p>“E28: 1911 a 2011, vivió cien años” LAi2</p> <p>“E30: por ser físico, por eso trabajó en los laboratorios Curie” LAi2</p> <p>Con el objeto de construir un concepto global de la obra, para su posterior lectura, se proyectó un cortometraje mudo sobre la misma, para que los estudiantes pudieran hacer hipótesis basados en las imágenes, las cuales pueden ser corroboradas en el transcurso de la secuencia.</p> <p>“E17: Es alguien que está encerrado en un Túnel, por eso el libro se llama así” LAh1.</p> <p>“E10: Ve a la mujer y la presencia de la mujer indica que hay amor porque las imágenes muestran señales de cariño” LEa7.</p> <p>Una vez indagado por las probables conjeturas respecto del documental, se dio paso a la presentación de una escena de la película sobre la obra literaria, como complemento para que el estudiante corroborara</p>	<p>la Inteligencia, no radica en el producto mensurarle (que se puede medir), sino en la construcción activa del individuo".</p> <p>En las intervenciones de los estudiantes es posible observar que a pesar de ser un inicio literal sobre datos, se puede generar inferencias. LAi2</p> <p>Los estudiantes relacionaron información audiovisual con el contenido global del texto, haciendo uso del pensamiento hipotético.</p> <p>Otra de las habilidades de lectura crítica que se evidencian se relaciona con la argumentación, puesto que los estudiantes no solo hacen hipótesis sino que generan premisas respecto de lo observado. LEa7</p> <p>El ejercicio de plantear hipótesis de forma ligera y luego corroborarlas con la observación de la escena, genera un conflicto cognitivo, en términos de Piaget, el cual genera la asimilación de la nueva información con la ya adquirida, logrando un equilibrio cognitivo.</p> <p>No solo corroboran las hipótesis e inferencias planteadas, sino que construyen conclusiones de la obra y del desenlace de la misma. Para desarrollar esta habilidad es necesario que el estudiante piense más allá de lo observado, lo cual requiere de un proceso</p>
---	--

<p>sus primeras hipótesis, respecto de la escena observada los estudiantes organizaron las nociones que se habían planteado y lograron hacer conclusiones de las mismas.</p> <p>“E16: Ella lo dejó pero él no soportó eso y como no lo soportó, decidió matarla, y luego se dio cuenta que era muy duro” LSc4.</p> <p>Para concluir la sesión, los estudiantes deben organizar un rompecabezas con la biografía del autor, puesto que se especificó en la sesión que el autor y el narrador no es el mismo, por lo tanto las técnicas de Cassany serán planteadas para el análisis del personaje como tal. La tarea para la casa se relaciona con la lectura de la obra completa, con el objetivo de hacer las sesiones a partir del análisis de la misma.</p>	<p>metacognitivo que le permite reflexionar sobre las posibles consecuencias de lo ocurrido en el argumento de la obra. LEr5</p> <p>Las ayudas audiovisuales son muy importantes para el trabajo con estudiantes, dado su carácter estético y la relación que los estudiantes tienen con la tecnología facilita el análisis. DSMi10</p> <p>El contraste de las hipótesis es una herramienta que permite al estudiante agudizar el análisis para su posterior planteamiento. DEm15</p> <p>La forma de contraste debe estar ligada al proceso más que al juzgamiento, puesto que esto último interviene en el aprendizaje. LEc6</p> <p>Crear una imagen del protagonista les permite empezar una reconstrucción de la novela, antes de abordarla, la cual puede ser modificada en la medida que se lea la obra literaria. DRn9</p> <p>Reconocer que el escritor y el narrador en la literatura no es el mismo, permite a los estudiantes no hacer juicios valorativos hacia el autor, lo cual trae consigo el análisis del sujeto protagónico sin sesgo. La temática es contextualizada, dado que en la actualidad la violencia y la muerte hacia la mujer esta visibilizada por los medios masivos de comunicación y los diferentes organismos que protegen los</p>
--	--

	<p>derechos de las mujeres. Criticidad, puesto que identifica la relación entre el color y la emoción lo cual trasciende el contenido del texto sino que va más allá de este.</p> <p>Observación general de la actividad grupal: los estudiantes disfrutaron de la actividad puesto que les permite compartir con los compañeros, además que pone su actividad cognitiva en el plano del hacer, lo cual estimula también el aprendizaje.</p>
--	--

Tabla 21. Análisis de sesión 3


	<p>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA EN EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA</p>	<p>JULY CRISTINA LIGHT ARDILA</p>
<p>Sesión 3</p>	<p>Nombre: “voy seguro cuando sigo el camino”: Deícticos, cohesión, coherencia y conectores</p>	
<p>Lugar: Colegio Técnico Aurelio Martínez Mutis</p>		
<p>Objetivo</p>		
<p>Identificar conectores, deícticos e indicios que permitan seguir la pista del argumento de la novela</p>		
<p>Estrategias pedagógicas</p>	<p>Presentación del objetivo de la sesión. Activación de presaberes. Conceptualización. Trabajo fase individual y fase grupal de aplicabilidad. Expresión oral por parte de los estudiantes. Diseño de preguntas generadoras por parte de la docente.</p>	
<p>Descripción</p>	<p>Análisis y Reflexión</p>	

<p>La sesión inicia con la presentación del objetivo de la misma.</p> <p>La actividad seguida de la presentación del objetivo, es la de presentar a los estudiantes el concepto de deícticos, conectores e indicios con sus respectivos ejemplos en la obra literaria, para así determinar la función en el lenguaje y que puedan comprender que el uso de los mismos dentro de la novela, permite al lector mantener la atención para que no se pierda en el argumento de la misma.</p> <p>Para que los estudiantes entendieran el valor de la coherencia para la comprensión, se diseñó una actividad en la cual los estudiantes debían traer los capítulos 11 al 30 de la novela con algunas palabras eliminadas del contenido global, para que de esta manera los demás pudieran saber que deíctico o conector lógico faltaba y de qué manera</p>	<p>Dar a conocer el objetivo de la sesión y pedirle al estudiante que lo consigne en su portafolio, le da un mayor valor de seriedad respecto del trabajo y le sirve como brújula para saber hacia dónde se dirige. DPp8</p> <p>El ejercicio de la comprensión del concepto de los deícticos, y conectores permite al estudiante desarrollar la capacidad deductiva de la función; una de los objetivos del trabajo con estos conceptos es debido a que los estudiantes no entienden lo que leen, no solo por problemas de dicción o de comprensión sino que como Cassany lo plantea “se debe también a la falta de fluidez y corrección, pobreza léxica e inmadurez sintáctica”, lo cual genera la imposibilidad de comprender lo leído. El trabajo de deducir no es sencillo puesto que el estudiante no está familiarizado con el ejercicio del pensamiento. DPp8</p> <p>Cuando los estudiantes se ven enfrentados al desafío de proponer deícticos y conectores para la comprensión del texto, se ven volcados a hacer uso de su enciclopedia personal, para poder resolver los enigmas, característica fundamental para el desarrollo de la lectura crítica.</p> <p>De acuerdo con Eco “Son el texto más la enciclopedia, que éste presupone, los que proponen al lector modelo lo que una estrategia textual sugiere para la</p>
---	--

<p>aportaba a la comprensión del argumento de la novela.</p> <p>Intercambiaron los textos y trabajaron en parejas con el fin de facilitar el trabajo.</p> <p>“E23: profe, lo que escribieron no se entiende, tuvimos que cambiar varias palabras para que tuviera lógica. La estudiante identifica la coherencia y encuentra sinónimos para el ejercicio” LEr5.</p> <p>Este tipo de intervenciones se relacionan, por un lado con la capacidad de entender el fragmento en su totalidad y hallar los deícticos indicados, lo cual responde a la enciclopedia que posee.</p> <p>“E12: pues profesora nos toca buscar otras palabras y arreglar el texto, porque los compañeros hicieron mal el trabajo” LEc6</p> <p>“E25: es más fácil identificar las palabras en concreto por las frases y después leer el capítulo completo” LSc4</p> <p>“eso era profe”, “muy fácil”, “eso lo vemos en todos lo que</p>	<p>comprensión”, así que en la medida que los estudiantes la amplíen el texto será más claro.</p> <p>La participación es directamente proporcional a la confianza en sí mismo, la cual se fortalece en la medida que el estudiante es capaz de entender el procedimiento que debe realizar frente a la actividad planteada por la docente. DDe13</p> <p>El papel de la memoria a largo plazo es fundamental, puesto que permite a los estudiantes construir interacciones entre lo nuevo y lo recordado. DEm15, característica fundamental para el aprendizaje, para Cassany: “la memoria a largo plazo, que es el almacén cerebral donde guardamos todos los conocimientos lingüísticos y culturales, nos proporciona informaciones variadas para poder generar y comprender un texto adecuado a la situación”.</p> <p>Algunos estudiantes resuelven el ejercicio de coherencia a través del método deductivo y otros por el método inductivo, tal como se evidencia en los aportes de los estudiantes. Los estudiantes no tenían claro el concepto de conectores, deícticos, etc, pero lograron determinar la función de cada uno de ellos en el contexto la obra literaria.</p> <p>Las mayores dificultades se encontraron en el uso de los conectores dado que recordaban muy pocos, esto indica que la debilidad está dada por la falta de vocabulario que poseen</p>
--	--

<p>leemos”, “ya sabíamos que era”.</p> <p>“E14: profesora tenemos que leer el capítulo completo y si no, no podemos saber cuál es la palabra que falta, además tenemos que saber sinónimos para ver cual queda mejor”</p> <p>LSc4.</p> <p>La sesión finaliza con sugerencias al grupo que con el que había intercambiado, con el objeto de corregir los errores y la reflexión del ejercicio.</p> <p>DSMc12</p> <p>Frente a ello, los estudiantes expresaron.</p> <p>“E16: todo lo que nos falta por aprender”</p> <p>“E23: no nos acordábamos de todos los conectores ni los deícticos, toca estudiar ja jaja”</p> <p>DEm15</p>	<p>los estudiantes; adicionalmente el trabajo de coherencia se dificultó debido a que los estudiantes no recuerdan el texto en su totalidad, sino una parte del mismo y cuando insertan la palabra que les parece debe ir y se les pide que lean en conjunto, cambia el sentido, por lo que se vieron volcados a releer, parafrasearlo y corregir la mayor parte de las palabras del ejercicio; sin embargo el trabajo de dichos conceptos en contexto son más asequibles para el aprendizaje. LSp3</p> <p>“E22: el resumen está mal hecho, porque las frases no se conectan entre ellas y entonces no podemos saber de qué se trata ni el capítulo ni las frases, así que lo que hemos hecho es analizar por separado cada uno de los párrafos y resolverlo de esa manera”.</p> <p>LEc6. A partir de este aporte se puede deducir que para el estudiante en mención es muy importante entender el texto en su totalidad para que las particularidades adquieran sentido, esta habilidad es conocida como la capacidad para comprender el texto en sentido global.</p>
--	--

Tabla 22. Análisis de sesión 4


	<p>Universidad Industrial de Santander</p>	<p>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA EN EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA</p>	<p>JULY CRISTINA LIGHT ARDILA</p>
<p>Sesión 4</p>	<p>Nombre: La brújula de Cassany</p>		
<p>Lugar: Colegio Técnico Aurelio Martínez Mutis</p>			
<p>Objetivo</p>			
<p>Analizar la obra literaria a través de las técnicas de Cassany.</p>			
<p>Estrategias pedagógicas</p>	<p>Presentación del objetivo de la sesión. Activación de presaberes. Conceptualización. Trabajo fase individual y fase grupal de aplicabilidad. Expresión oral por parte de los estudiantes. Diseño de preguntas generadoras por parte de la docente.</p>		
<p>Descripción</p>	<p>Análisis y Reflexión</p>		
<p>Para crear un camino de análisis, se propuso trabajar con las técnicas de Cassany para el análisis de la obra literaria, para tal motivo se hizo una exposición sobre las técnicas y las íbamos resolviendo en conjunto con los estudiantes, sin embargo, después de la quinta técnica referida a la exploración del mundo del autor, no fue posible continuar, dado el carácter disperso de los mismo, el ejercicio grupal tuvo que dar un giro, dado que la asignación de tareas, genera responsabilidad</p>	<p>Resolver las técnicas con los estudiantes parte del principio de construcción del conocimiento para lograr el aprendizaje significativo; frente a este concepto, Ausubel plantea “la Teoría del Aprendizaje Significativo como una teoría cognitiva de reestructuración; para él, se trata de una teoría psicológica que se construye desde un enfoque organicista del individuo y que se centra en el aprendizaje generado en un contexto escolar. Se trata de una teoría constructivista, ya que es el propio individuo-organismo el que genera y construye su aprendizaje, por ello se trabajó a partir de la construcción de saberes, específicamente de la solución de las técnicas de Cassany de</p>		

<p>individual en los estudiantes y se alcanza el objetivo tanto participativo como cognitivo, DPp8, por lo que se cambió la estrategia, repartiéndolas en subgrupos, la dinámica para hacerlo, partió de la elección de ellos, respecto de su número favorito, o con el que se identificaran, para lograr que los estudiantes se interesaran por la solución de la técnica. DSMi10</p> <p>Los estudiantes no respondieron de forma interesada a la dinámica, dado que en el grupo hay personas que se toman la palabra y hacen aportes de forma coherente y mejor argumentada, lo cual conlleva que algunos estudiantes se autoreleguen frente a la participación. Una vez repartidas las técnicas, los estudiantes se reunieron en subgrupos para el trabajo correspondiente, sin embargo hubo mucha demanda, dado que los estudiantes no entendían conceptos respecto de las mismas.</p> <p>“E16: profe que significa registro lingüístico”</p>	<p>forma grupal, para que los estudiantes pudieran dar su punto de vista y ser verificado con los aportes de su congéneres. Omitir la responsabilidad del grupo en la totalidad de la actividad al inicio de la sesión, trae consigo consecuencias poco favorables en la atención.</p> <p>La evidencia de no responder las preguntas sugerentes en cada una de las técnicas de Cassany, están motivadas por los vacíos conceptuales, respecto del área de lenguaje que los estudiantes tenían. DPp8. Así que a partir de dicho hallazgo se replanteó la sesión y se empezó a trabajar a partir de conceptos claves que les permitiera finalmente resolver las preguntas sugeridas por el autor para leer críticamente el texto. DEe16</p> <p>La sesión está diseñada para que los estudiantes desarrollen la capacidad para relacionar indicios o información de la obra literaria, para plantear hipótesis e inferencias respecto del argumento de la novela. Algunos estudiantes lograron trascender el argumento de la obra a la cotidianidad, a través de la identificación de casos similares de feminicidio cercanos y del análisis de las características del personaje con las de algunos hombres conocidos. LEr5, frente a esta intervención de los estudiantes Van</p>
---	--

<p>“E22: ¿qué significa propósito del personaje?”</p> <p>Estos cuestionamientos permitieron hacer un pare en la dinámica de trabajo, sin embargo hubo estudiantes que hicieron el ejercicio como pudieron y desde sus posibilidades, para plasmar en carteleras para su posterior exposición.</p> <p>Permitir que los estudiantes utilizaran las técnicas en el análisis de la obra, anteriormente leída, permite que construyan conocimiento que se convierten en nociones válidas para el trabajo de esclarecimiento.</p> <p>D E e 16</p> <p>La sesión finaliza con la construcción de carteleras con cada una de las técnicas asignadas, a partir de las nociones y se les dijo que respondieran las que creyeran que entendían.</p> <p>El resultado no fue el esperado, expusieron sus carteleras con bastantes errores de tipo conceptual y de comprensión, así que se propuso el cambio de dinámica, la docente pidió a los</p>	<p>Dijk, propone En general, la interpretación de un objeto o hecho requiere su «localización» en un contexto espacial”, lo cual le da sentido al texto y por ende a la comprensión del mismo, apuntando a la evaluación que hacen de las intenciones que subyacen algunas acciones en la cotidianidad.</p>
---	---

estudiantes que no botaran las carteleras y que en la medida que esclarecíamos los conceptos se modificaran las respuestas.	
---	--

Tabla 23. Análisis de sesión 5 y 6

	Universidad Industrial de Santander	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA EN EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA	JULY CRISTINA LICHT ARDILA
Sesión 5 y 6	Nombre: Me inserto en el mundo discursivo de Castell: Descubrir el idiolecto del personaje principal a través de la identificación de la intención comunicativa.		
Lugar: Colegio Técnico Aurelio Martínez Mutis			
Objetivo			
Esclarecer los conceptos del área con el fin de abarcar la técnica sobre el mundo del autor, que para este caso sería el mundo del personaje.			
Estrategias pedagógicas	Presentación del objetivo de la sesión. Activación de presaberes. Conceptualización. Trabajo fase individual y fase grupal de aplicabilidad. Expresión oral por parte de los estudiantes. Diseño de preguntas generadoras por parte de la docente.		
Descripción		Análisis y Reflexión	
Las técnicas que se van a desarrollar durante el resto de la secuencia didáctica son: a. Identifica el propósito.		Respecto de la lectura Cassany plantea que “Algunos autores denominan metafóricamente a este tipo de comprensión como lo que hay detrás de las líneas (Gray 1960, citado por	

<p>b. Descubre las conexiones. c. Retrata al autor. d. Describe su idiolecto. e. Rastrea la subjetividad. f. Detecta posicionamientos. g. Descubre lo oculto.</p> <p>Cada una de ellas está orientada por una o varias preguntas que el lector debe hacerle al texto, para ello, los estudiantes deben tener claridad sobre algunos conceptos que están inmersos en las mismas, un ejemplo de ello, esta dado en la primera técnica, puesto que para lograr usarla como método para el análisis, el estudiante debe saber cuáles son las intenciones comunicativas que subyacen los textos, por este motivo se trabajara a partir de este concepto.</p> <p>Al igual que todas las sesiones se parte de la presentación del objetivo para la consignación en el portafolio.</p> <p>Una vez hecha la apertura se procede a activar los conocimientos previos, respecto de la intención</p>	<p>Alderson 2000). Así, distinguiríamos tres planos: las líneas, entre líneas y detrás de las líneas. Comprender las líneas de un texto se refiere a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas sus palabras. Con entre líneas, a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos, etc. Y lo que hay detrás de las líneas es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor”, es por ello que trabajar la lectura de forma sistemática con los estudiantes permite que el desarrollo de habilidades que lo constituyen como lector crítico, fundamento del ciudadano democrático y propositivo, Cassany plantea unas técnicas específicas para la lectura crítica, las cuales van dirigidas a tres aspectos fundamentales; el primero referido al mundo del autor, el género discursivo y las interpretaciones; cabe aclarar que las 22 técnicas se proponen no como una camisa de fuerza, sino que el docente es quien elige las convenientes de acuerdo a su objetivo, ante esto, Cassany dice que “Los autores odiarían que el lector interpretara que para comprender un texto haya que responder todas las preguntas y en el orden fijado”, esta premisa sirvió de base para elegir solo aquellas 8 técnicas relacionadas con el mundo</p>
---	--

<p>comunicativa, a través de la presentación de unas escenas de programas de televisión y de unas películas, que trabajen diferentes intenciones comunicativas, para que los estudiantes diferencien tanto el discurso como la enunciación y a partir de estos elementos, determinen la intención que se presenta en las escenas, una de las metas de esta sesión, consiste en esclarecer conceptos fundantes para el trabajo de las técnicas de Cassany y específicamente con la identificación del propósito.</p> <p>Para ello se trabajó a partir de la intención comunicativa, a través de una serie de escenas de películas y de series de televisión, que evidenciaran diferentes intenciones y se realizaron preguntas respecto de los mismos, tales como:</p> <p>¿Qué se entiende por intención comunicativa? ¿Cuál era la intención del profesor Jirafales?, que caracterizaba el lenguaje del profesor?, por qué</p>	<p>del autor, sin embargo, siguiendo a Bajtín, respecto de la literatura, es necesario que las técnicas no vayan dirigidas al autor de la obra literaria, sino al narrador, que para este caso es el protagonista, puesto que la novela como género narrativo se centra en el personaje y no en el autor.</p> <p>La característica participativa con énfasis en las habilidades del pensamiento puede tener su asidero tanto en la habituación de la dinámica de los ejercicios, como en los avances adquiridos por las intervenciones realizadas anteriormente. DSMd11</p> <p>Para los estudiantes aún no es fácil hablar exclusivamente desde el texto, sino que hay intervención de su afectación emocional, sobre todo cuando el texto tiene como intención comunicativa conmover, lo cual permitió observar que para la población objeto de estudio, es más fácil hacer un análisis objetivo si la temática no afecta la emoción del lector.</p> <p>LEr5</p> <p>Existe claridad en el uso de los conceptos, probablemente debido al modelamiento y la constante exposición a la dinámica mayéutica.</p> <p>LSc4</p> <p>Algunos estudiantes identifican fácilmente la intención comunicativa, cuando se trabaja la conmoción, los estudiantes participan más, puesto que es sencillo reconocer el efecto</p>
--	--

<p>los estudiantes no le entendían? A lo cual los estudiantes respondían:</p> <p>“E16: la intención comunicativa es lo que quiere decir quien da el mensaje” LSc4</p> <p>“E30: el profesor intentaba explicar la lección, así como la profesora nos explica” LEr5</p> <p>E23: los niños no le entendían porque había términos que no le entendían, porque no sabían el significado, el profesor tiene un conocimiento diferente al de los alumnos” LSc4</p> <p>“E12: se deben decir las palabras que no tengan doble sentido, porque confunde a las personas que están escuchando, cuando uno quiere explicar algo, le toca decirlo de la forma más clara para que todos los entiendan” LEa7.</p> <p>Luego se presentó un video que tiene como intención conmovier.</p> <p>Frente a este los estudiantes contestaron:</p> <p>“E19: profesora uno debe ponerse en los zapatos de los</p>	<p>emocional que generan los discursos con esta intencionalidad. LEr5</p> <p>Plantear un objetivo claro antes de cada sesión, sirve de brújula en el aprendizaje, puesto que permite al estudiante centrar la atención en dicho objetivo. DPp8</p> <p>Cuando el lector es capaz de caracterizar al emisor del mensaje, es más sencillo que se inserte en la lectura y evalué los argumentos que sustentan su discurso, puesto que se corporiza la entidad que antes parecía carente de rostro. LAi2</p> <p>Para los estudiantes fue sencillo determinar las características del personaje por su lenguaje y por la cercanía que han tenido con el autor en las clases de lengua castellana. Dic14</p> <p>El grado de dificultad que los estudiantes presentan respecto de la caracterización del emisor del mensaje se relaciona con la enciclopedia que tengan los mismos. DEm15</p> <p>La reflexión que los estudiantes hacen de las intenciones comunicativas, trascienden las barreras de la obra literaria, puesto que tienen la capacidad de identificar las características de dichas intenciones, incluso en la cotidianidad.</p> <p>Adicionalmente enuncian las consecuencias en el comportamiento cuando existe la intención de persuadir.</p> <p>La sociolingüística sirve como base teórica para lograr que los estudiantes caractericen al</p>
---	---

<p>demás, para tener un mejor mundo” LEr5</p> <p>“E22: además con ayuda de los demás pueden salir adelante” LEr5</p> <p>“E08: La intención del video es conmover, porque las personas se dejan afectar por las emociones y nos hace reflexionar” LSc4</p> <p>“E18: profe, cuando uno se da cuenta que la persona que habla tiene un motivo para hablar, se puede tener una idea de la persona” LAi2</p> <p>“E16: si profe, ese video nos afecta los sentimientos” LAi2.</p> <p>Para continuar con la aclaración de conceptos fue necesario asirse de la sociolingüística, para poder entender que los textos permiten caracterizar al emisor, lo cual ubica al lector frente a un sujeto real, impregnado de una historia que permea su discurso.</p> <p>Se transmitieron una serie de audios de diferentes personajes de la vida.</p>	<p>enunciatario, dado que en el lenguaje existen indicios que permiten identificar los rasgos del sujeto sin necesidad de conocerlo.</p> <p>“La sociolingüística, en concreto, estudia las lenguas en su contexto social, establece correlaciones entre el comportamiento lingüístico y el contexto socio-situacional, privilegia la perspectiva social e intenta comprender cómo se manifiesta la variación, qué factores la determinan, qué variantes lingüísticas caracterizan los distintos grupos sociales, En sociolingüística, la lengua tiene, por tanto, un correlato social del que carece en lingüística. este rasgo es justamente lo que distingue la sociolingüística de la lingüística (interna), ya que ésta se encarga del análisis de las lenguas en cuanto sistemas, independientemente de los usuarios y de las comunidades de habla que estos conforman, la lingüística estudia en abstracto un sistema lingüístico dado (López Morales 2004 factores sociales (llamados sociolingüísticos o extralingüísticos porque son externos a la estructura lingüística, tales como: edad, sexo, profesión, nivel sociocultural, nivel de instrucción, la procedencia geográfica (rural vs urbano; dentro del espacio urbano, el barrio de residencia), etnia, etc.</p>
--	--

Frente a ellos, los estudiantes expresaron:

“E09: es Mario Benedetti, profesora, por la forma de expresarse que es poética”

LAh1

“E16: es muy bien hablado y habla de los sentimientos y por eso sabemos que es poeta”

LSc4


“E28: Es Galán, lo sé por la forma como habla, porque habla duro, porque utiliza palabras como, quiero lo mejor para la sociedad y otras que se refieren al cambio y por eso sé que es” LEa7.

La sociolingüística se usó como herramienta teórica para la determinación de características de los sujetos basados en los rasgos lingüísticos, lo cual es fundamental para trabajar la técnica número 4 en la cual se debe describir el idiolecto del personaje.

La relación entre el dialecto y la persona fue muy fácil para los estudiantes, lo cual indicó que cuando el estudiante tiene

<p>claridad en algunas nociones teóricas es más fácil, caracterizar al posible enunciatario.</p> <p>La sesión finaliza solicitando a los estudiantes que elijan capítulos de la obra literaria en la cual se puedan identificar las diferentes intenciones comunicativas y subrayaran los rasgos del lenguaje de los personajes que pudieran dar cuenta de los rasgos trabajados.</p>	
---	--

Tabla 24. Análisis de sesión 7


	<p>Universidad Industrial de Santander</p>	<p>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA EN EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA</p>	<p>JULY CRISTINA LIGHT ARDILA</p>
<p>Sesión 7</p>	<p>Nombre: “muerte a manos del amor” ironía vs sarcasmo</p>		
<p>Lugar: Colegio Técnico Aurelio Martínez Mutis</p>			
<p>Objetivo</p>			
<p>Identificar el lenguaje figurado a través de la ironía y el sarcasmo en la novela como mecanismo para disfrazar las intenciones.</p>			
<p>Estrategias pedagógicas</p>	<p>Presentación del objetivo de la sesión. Activación de presaberes. Conceptualización. Trabajo fase individual y fase grupal de aplicabilidad. Expresión oral por parte de los estudiantes. Diseño de preguntas generadoras por parte de la docente.</p>		

Descripción	Análisis y Reflexión
<p>La entrada a la sesión no cambia su parte inicial respecto del objetivo.</p> <p>Para activar los presaberes se proyectó una diapositiva en la que se preguntaba por la ironía y el sarcasmo, posterior a ello, se presentó unas caricaturas que usaban los conceptos, se pidió a los estudiantes que las leyeran y que explicaran lo que quería decir.</p> <p>Sus aportes fueron los siguientes: “E13: el sarcasmo es ofender directamente, porque le está diciendo que se tiró la vida por ser madre a temprana edad. LEa7 “E28: En la caricatura de Mafalda lo que quiere decir que si mira televisión no puede pensar” LSP “E18: Mafalda tiene un concepto sobre pensar y es que es razonar, entonces si uno ve tv no razona, por eso critica que las personas miremos televisión. LEr5 Cuando se les pone a trabajar solos, se dificulta un poco la comprensión, así que la docente</p>	<p>Utilizar diferentes recursos para la comprensión de conceptos ayuda a mantener la disciplina, al igual que la percepción de trabajar conceptos nuevos.</p> <p>DSMd11</p> <p>El uso de la caricaturas para trabajar la ironía y el sarcasmo tiene un impacto favorable, dado su carácter estético y representativo. DSMi10</p> <p>Tanto la ironía como el sarcasmo son un lenguaje muy usado en la cotidianidad, sin embargo la diferenciación no es clara.</p> <p>La ironía y el sarcasmo hacen parte de la cotidianidad, expresado en los ejemplos que los estudiantes dan. Dic14</p> <p>Para Cassany el uso de la ironía y el sarcasmo representa la incorporación de voces en el texto, por lo tanto es necesario trabajar los conceptos e identificarlos en la obra literaria, para que el estudiante infiera la intención real del mensaje.</p> <p>Cada concepto que se trabaja en las sesiones tiene su asidero en la obra literaria, es decir que los estudiantes durante la secuencia didáctica llevaron la obra para identificar los conceptos en el lenguaje concreto de la obra.</p> <p>El papel mediador del docente es determinante para el proceso de enseñanza y aprendizaje, dado que muchas veces los</p>

<p>debe estar pendiente de los subgrupos para resolver dudas relacionadas con los conceptos, aunque hay muchos estudiantes que han mejorado su discurso y su capacidad para comprender, hay algunos que presentan dificultades respecto de la comprensión, afectando la participación en la sesión.</p> <p>“E30: es una ironía, porque la expresión de la cara no corresponde con el comentario, en la ironía se tiene en cuenta los gestos de la cara y en un texto escrito por la forma como escribe, por ejemplo, muerta de risa, lo dijo seriamente, esto indica que lo que dijo no es lo que está expresando con la cara” LEa7.</p> <p>“E17: el sarcasmo, estas dirigido a herir a las personas que no piensan con la cabeza sino con el corazón” LSc4</p> <p>“E13: la ironía es la forma como la persona se lo tome, y si lo toma mal es porque tenía la culpa”.</p> <p>La población es tan variada que las diferencias en el aprendizaje son bastante notorias, hay</p>	<p>estudiantes no logran comprender el concepto en su totalidad, es por ello que el docente debe estar pendiente de las actividades en subgrupo. DDe13, con base en Vygotsky y el aprendizaje como construcción social, es muy importante que tanto el estudiantes construya en la interacción con el otro como con el docente, ente mediador entre los conocimientos nuevos y los ya adquiridos.</p> <p>Se presentan dificultades en la evocación de algunos recursos de la memoria en unos estudiantes, es por ello que tardan en comprender los conceptos, además de los ritmos de aprendizaje. DPp8</p> <p>Los estudiantes que tienen mayor nivel de comprensión de los textos, tienen mayor probabilidad de identificar el lenguaje figurado en los textos que lee, por lo tanto el nivel de lectura es superior al de los demás. DEm15</p> <p>El proceso metacognitivo que hacen los estudiantes se relaciona con la reflexión y la capacidad para trascender lo aprendido a la cotidianidad, categoría que se evidenció en esta sesión, dado el carácter irónico del lenguaje que opera en las relaciones interpersonales y en los memes (recurso utilizado) que circulan en las redes sociales. A partir de la identificación de dicha figura retórica, los estudiantes buscaron</p>
--	--

<p>estudiantes con un buen nivel de comprensión de los textos, mientras que otros que apenas se insertan en el proceso.</p> <p>La sesión finaliza con la identificación de la ironía y el sarcasmo en la obra literaria, para este trabajo se realizó grupos de 2 personas y el producto era encerrar con color la ironía y el sarcasmo que encontraban en la novela y explicarlo luego a otro subgrupo.</p>	<p>caricaturas, memes o frases que respondían a dicha figura trascendiéndolo al ámbito interpersonal. DEm15</p> <p>Emitir lo aprendido, es una estrategia que permite al estudiante ser consiente del proceso de aprendizaje, lo cual lleva al sujeto a revisar de forma intrínseca la asimilación de los conceptos trabajados en las sesiones y reconocer las dificultades frente al proceso. Habilidad metacognitiva que los estudiantes desarrollan a los largo del proceso de intervención. DEm15</p> <p>Esto se puede corroborar con las intervenciones de los estudiantes que no tenían claridad sobre los conceptos. “E13: la ironía es la forma como la persona se lo tome, y si lo toma mal es porque tenía la culpa”.</p>
--	---

Tabla 25. Análisis de sesión 8, 9 y 10

	<p>Universidad Industrial de Santander</p>	<p>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA EN EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA</p>	<p>JULY CRISTINA LICHT ARDILA</p>
<p>Sesión 8, 9 y 10</p>	<p>Nombre: ¿Qué quieres decir Castell?: sufijos valorativos, Figuras literarias y estereotipos</p>		
<p>Lugar: Colegio Técnico Aurelio Martínez Mutis</p>			
<p>Objetivo</p>			
<p>Identificar sufijos valorativos, figuras literarias e indicios de estereotipos como herramienta discursiva del lenguaje.</p>			
<p>Presentación del objetivo de la sesión. Activación de presaberes.</p>			

Estrategias pedagógicas	<p>Conceptualización.</p> <p>Trabajo fase individual y fase grupal de aplicabilidad.</p> <p>Expresión oral por parte de los estudiantes.</p> <p>Diseño de preguntas generadoras por parte de la docente.</p>
Descripción	Análisis y Reflexión
<p>Estas sesiones se dirigían al tema de sobre el lenguaje figurado, para que los estudiantes tuvieran herramientas conceptuales para la solución de las técnicas de Cassany, al finalizar estas sesiones se pretendió que los estudiantes tuvieran las herramientas necesarias para hacer la socialización del proyecto a través de la propuesta del autor con los demás integrantes de la comunidad educativa, para ello, se dedicaron estas tres sesiones a los sufijos valorativos, las figuras literarias más usadas en la novela.</p> <p>A partir del esclarecimiento de las mismas se llevó a los estudiantes a la construcción de las técnicas para la exposición final.</p>	<p>La tensión en las relaciones interpersonales es una constante en las aulas, dado el carácter adolescente y el tiempo de permanencia en la institución. DIEe13</p> <p>Los estudiantes quieren hacerse escuchar y no tienen en cuenta el turno, puesto que la opinión del otro no es tan relevante como la propia, se podría hablar de un periodo de egocentrismo en esta edad. DIEe13</p> <p>El comportamiento de los estudiantes cuando no están haciendo actividades, habla de la falta de autonomía y la necesidad de mantener a una persona pendiente de las acciones.</p> <p>Hacer algo con los conceptos aprendidos permite al estudiante y al docente verificar el avance en el proceso de aprendizaje. DSMc12</p> <p>De acuerdo con Kolb, los estudiantes tienen un estilo propio de aprendizaje, sin embargo, los estudiantes objeto de estudio, evidenciaron la preferencia por el estilo pragmático, dado que cuando relacionaban los conocimientos con una acción específica, el trabajo era más fluido, es decir, cuando se</p>

<p>Como desde la sesión anterior se venía trabajando las figuras retóricas y como el uso de ellas en un discurso encubren las intenciones, fue fácil activar los presaberes, puesto que se partió de la indagación sobre lo que recordaban de las sesiones anteriores y que dijeran algunos ejemplos encontrados en el libro. Se conformaron grupo de 4 personas y se repartieron fichas que contenían el concepto de sufijos valorativos con ejemplos de palabras arbitrarias, con el objeto de motivar al estudiante para que las hallara en el recurso mediador.</p> <p>Una vez consolidados los grupos se les dio el espacio de 20 minutos para que comprendieran el concepto y los ejemplos para la construcción de la cartelera. Una vez expuesto el concepto y los ejemplos se dio lugar a la identificación en el texto guía. Encontrando lo siguiente:</p> <p>“E18: tiene que ver con la terminación, que la persona se la agrega para darle un valor según uno quiera” LAi2</p>	<p>les dijo que debían hacer carteleras, la motivación aumentó, no solo por la actividad, sino porque ese espacio les permite fortalecer las relaciones interpersonales. DIEe13</p> <p>La participación masiva de los estudiantes, habla de la capacidad que han adquirido para hablar en público, esto indica un gran avance respecto de la confianza en sí mismos. DEe16</p> <p>La actividad pretendía que los estudiantes se familiarizaran con las figuras literarias y las buscaran en la obra literaria, por lo tanto se trabajó en estas sesiones la memoria a corto plazo y el aprendizaje significativo DSMd11. Respecto de la intervención de los estudiantes, es posible concluir que los niveles de lectura han mejorado, respecto del análisis, dado que los estudiantes se centran en el contenido del texto.</p> <p>La evaluación (DEm15) de los discursos se caracteriza por la trascendencia que de ellos pueden ver en el contexto cotidiano y la argumentación, ya que los estudiantes no hablan solo desde las percepciones, sino que son capaces de sustentar su opinión con razones válidas y coherentes. LEa7 a través</p> <p>A través del lenguaje figurado, el enunciatario esconde una serie de intenciones y de información, en ocasiones, imperceptible a los ojos de un lector</p>
---	---

<p>“E23: Se usa para cambiar el sentido de la palabra de forma negativa o positiva” LSc4</p> <p>“E19: abuelito es de ternura y así sabemos de qué se trata”. LAi2</p> <p>“E07: uno lo usa todo el tiempo, yo le sigo abuelita y es de cariño” LEr5</p> <p>“E11: es el final de una palabra, el sufijo cambia totalmente la intención con la que se dice” LSc4</p> <p>“E16: la terminación azo es positiva porque yo digo me leí un librazo para decir que era muy interesante” LEa7</p> <p>“E15: Juan pablo usaba los sufijos valorativos, porque le dijo mujerzuela, sufijo que significa desprecio. LEa7</p> <p>“E12: Me siento como un chiquillo, ahí él le quería decir que se sentía como un niño pero de forma tierna” LEa7</p> <p>“E16: Estaba sentada en el jardinzucho de la estancia, como despreciando también el lugar” LEa7.</p> <p>Posterior a esta actividad, se trabajó las figuras literarias a</p>	<p>semántico en términos de Eco, el cual llena de significado lo que lee, pero que no es capaz de evaluar lo dicho, mientras que al lector crítico le corresponde hallar información oculta y evaluar las intenciones de dicho mensaje. Para tal propósito, el lector, debe tener claro el concepto de la figura literaria para identificar la estrategia discursiva que la subyace; en esta sesión, el uso de sufijos valorativos por parte de Castell para referirse a María y a otros personajes del relato, incluían valoraciones que oscilaban entre el desprecio y la persuasión, intenciones que fueron detectadas por los estudiantes una vez entendida la figura literaria.</p> <p>El uso de la música fue un recurso que mantuvo la atención de los estudiantes, puesto que hacen parte de su contexto inmediato y porque pueden identificar la figura literaria de forma inmediata, este ejercicio sirve para hacer uso de la técnica número 6 en la cual se detectan posicionamientos del enunciatario, al igual que la sesión de los estereotipos, apuntando al descubrimiento de su ideología y rastrear la subjetividad (técnica número 5 de Cassany)</p>
--	--

partir de la relación entre el concepto y su correspondiente en canciones conocidas para los estudiantes.

Se presentaba el concepto, los estudiantes lo leían y extraían la palabra clave que les servía de descriptor para la identificación en la canción, luego analizaron la información que subyace la figura literaria.

“E24: la metáfora y el símil se parecen porque las dos comparan pero el símil es de semejanza y la metáfora tiene un elemento real y otro no. LEa7

“E18: no se puede cerrar el corazón para que no duela, si duele duele. LEr5

“E22: cerrándole el paso al dolor.

Finalmente se indagó sobre las nociones que los estudiantes tienen sobre los estereotipos, con el fin de dar paso a dicha categoría.

“E17: son los conceptos que la sociedad tiene sobre algo y que viene del pasado” LSc4

“E21: un señor se subió a un ascensor y al lado había otro

con muchos tatuajes y él lo miró feo, y cuando llego a la oficina a pedir el trabajo el jefe era el de los tatuajes” LEr5

Los aportes de los estudiantes pusieron en evidencia las nociones que tienen sobre los estereotipos, sin embargo muchos enunciaron no saber a qué se refería, aunque cuando uno de ellos cuenta la anécdota, seguida de otra que da la docente, los estudiantes empiezan a pensar sobre el concepto.

Se proyectó un video sobre los estereotipos sociales y luego se formularon preguntas respecto del video, la percepción, el concepto que se habían formado y la afectación de su uso en la sociedad.

Los estudiantes participaron de forma individual, los discursos más recurrentes fueron:

“E19: me gusto cuando el man bisexual fue capaz de pasar al frente, eso que era el único y no le dio pena, tuvo valentía” LEa7

“E29: si dejáramos los estereotipos de lado, pues

podríamos ver que tenemos mucha relación con las otras personas, porque somos iguales y compartimos con los demás más cosas de las que nos imaginamos” LEa7


“E16: que nos dejamos guiar por las apariencias, por lo que parecen ser, pero nunca nos detenemos a mirar si tienen cosas buenas que nos pueden impresionar o que también a uno lo pueden hacer cambiar” LEr5

“E09: yo pienso que las personas por ser otro tipo de raza, o tener otro tipo de vestimenta, no podemos juzgarlos sin conocerlos. LEr5

“E18: que nos dejamos guiar por las apariencias, por lo que parecen ser, pero nunca nos detenemos a mirar si tienen cosas buenas que nos pueden impresionar o que también a uno lo pueden hacer cambiar, por eso no podemos juzgar a nadie; juan pablo tenía un estereotipo de la mujer, porque él quería solo a María para él como una obsesión. LEa7

<p>“E23: yo pienso que las personas por ser otro tipo de raza, o tener otro tipo de vestimenta, no podemos juzgarlos sin conocerlos” LEr5</p> <p>“E28: yo creo que debemos aceptarnos como somos y no tener miedo a lo que piensen las demás personas de nosotros, a veces cambiamos o somos de una manera es porque a los demás les agrada y no a uno mismo” LEr5.</p> <p>La sesión finalizó con la sugerencia de identificar los conceptos de lenguaje figurado en la obra literaria para la presentación de los ejemplos en el cierre de la sesión.</p>	
--	--

Tabla 26. Análisis de sesión 11

	<p>Universidad Industrial de Santander</p>	<p>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA EN EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA</p>	<p>JULY CRISTINA LICHT ARDILA</p>
<p>Sesión 11</p>	<p>Nombre: “Siento, veo, razono y comprendo: Análisis de la obra literaria a través de las técnicas de Cassany</p>		
<p>Lugar: Colegio Técnico Aurelio Martínez Mutis</p>			
<p>Objetivo</p>			
<p>Producir una experiencia emotivo- racional a los demás estudiantes del colegio para la promoción de la obra literaria.</p>			

<p>Estrategias pedagógicas</p>	<p>Presentación del objetivo de la sesión. Activación de presaberes. Conceptualización. Trabajo fase individual y fase grupal de aplicabilidad. Expresión oral por parte de los estudiantes. Diseño de preguntas generadoras por parte de la docente.</p>
Descripción	Análisis y Reflexión
<p>La experiencia se planeó para hacer extensivo el trabajo realizado en el aula a la comunidad educativa. En cada sesión se retomaron algunos conceptos de las sesiones anteriores, con el objetivo de verificar el aprendizaje, para trabajar el pensamiento holístico de los estudiantes y relacionarlo con la obra literaria. El cierre se realizó en el salón de clase, el cual fue acondicionado para que los participantes tuvieran una experiencia de tipo sensorial, al inicio de la misma, y pudieran relacionar las sensaciones provocadas por los estímulos externos con un sentimiento o un recuerdo, la intención de</p>	<p>El carácter enigmático que se le dio a la actividad, logró captar la atención de la experiencia y convocar masivamente al público que quería participar. La cantidad de tiempo que se utilizó para realizar la experiencia, limitó el número de participantes en la misma. El acto de vendar los ojos a los participantes genera angustia, dependencia, desesperación e inseguridad, emociones que se pretendía generar para disponer afectivamente a los participantes, otra de las razones por las cuales se realizó esta estrategia es porque en la obra literaria se podía ver la invidencia física de Allende, esposo de María Iribarne y la psicológica de Castell, para ver la realidad, además para cuestionar del adagio popular “el amor es ciego” y mostrar las consecuencias de dicho concepto erróneo, pero popularizado y causante de feminicidios a través de la historia.</p>

<p>esta experiencia responde a la necesidad de disponer a los participantes a la lectura de un mundo de emociones a través del Túnel.</p> <p>Los participantes ingresaban con los ojos vendados y el salón estaba oscurecido completamente, el contexto estaba ambientado con inciensos.</p> <p>La intencionalidad de los ojos vendados es para que los participantes no se distraigan por los expositores ni por los equipos que están dentro del salón, además no poder ver es volverse dependiente del otro, tal como Juan Pablo lo hizo de María.</p> <p>Ingresaban al aula de clases en grupos de 6 personas, la experiencia se pensó de esta manera para evitar dispersión en la atención y asegurar el efecto en los mismos.</p> <p>En el centro del salón se encontraban ubicadas las sillas en círculo y alrededor, había tres focos con video beam y parlantes, solo se encendía un</p>	<p>Preguntar a los participantes por la emoción que genera cada uno de los estímulos, sirve de entrada a la disposición emotiva del Túnel. DRn9</p> <p>Enfrentar a los participantes a una novela nueva a través de estos estímulos y luego desde las técnicas, hace que la comprensión de la misma aumente y sobre todo que el oyente sienta curiosidad por leerla, por otra parte, la novela (DRn9) es tan versátil, que permite a los lectores, poner a prueba cada uno de los conceptos vistos en clase. DRn9</p> <p>El ejercicio del lector, es crítico en la medida que es capaz de encontrar indicios que corroboren sus hipótesis (LAh1) y de construir un discurso sustentado por conceptos propio de la disciplina, dándoles a los estudiantes un mejor nivel de comprensión y una posición respecto de los demás estudiantes. LEa7.</p> <p>Para los participantes no fue fácil hablar de sus emociones al iniciar la actividad, pero cuando comprendieron la dinámica, fueron más espontáneos.</p> <p>En el transcurso de la actividad, los participantes empezaron a hacer asociaciones entre el estímulo y las emociones, lo cual permitió que los estudiantes pudieran realizar sus respectivas intervenciones.</p> <p>Cuando los participantes se quitaron las vendas pudieron ver el acondicionamiento del</p>
---	--

<p>video beam a la vez con el objeto de mantener la atención en el punto, luego de la explicación de los subgrupos, los participantes dirigían su mirada a otro foco, donde era encendido el video beam para la continuación de la secuencia. Una vez iniciada la sesión, los participantes debían recibir el estímulo externo y responder a la pregunta que hacía la monitora del grupo.</p> <p>“E16: que emoción pueden recordar a través de este olor? Participante2: tengo sensación de correr de alegría. E2: les dio sal Participante 4: rabia, enojo, no me gusta la sal, es muy fuerte. E4: les entrega algodón. Participante 3, tranquilidad. Participante 2: estabilidad, esta suave</p> <p>Se retiran la venda y se disponen a otro estímulo de introducción a la obra, presentación rápida de imágenes relacionadas con la obra.</p>	<p>lugar y entender que eres espectadores de una novela a través de los sentidos y de la razón, puesto que los expositores los guiaron por el Túnel de Castell.</p> <p>Los estudiantes expusieron compartieron la experiencia de análisis con los estudiantes de la comunidad educativa, con el fin de promocionar la lectura y mostrar que las obras literarias tienen mucho potencial para trabajar en el área de lenguaje.</p> <p>Se socializó con los profesores, la coordinadora y el rector, puesto que ellos conocían el proyecto que se llevó a cabo durante el año lectivo y estaban interesados en ver el resultado de la secuencia didáctica.</p>
--	--

“E18: Que pudieron percibir de las imágenes

Participante 3: Amor, desamor, dolor, un buen comienzo pero un mal final.

“E13: en esta novela no podemos ver los personajes pero el autor hace una serie de descripciones y nos da pistas que nos ayudan a saber cómo era cada uno de ellos.

En la obra el Túnel, Juan pablo Castel siempre persigue a María y la llama todo el tiempo, por eso es celoso, además hay escenas en las que él está en la galería y ve a las personas que están allí como menos, él quiere que María haga lo que él quiere.

“E22: durante la novela se presentan diferentes emociones, Juan pablo Castel, estuvo muy triste durante la novela, pero también muy obsesivo porque la seguía a todas partes, así como ustedes pudieron experimentar algunas emociones, nosotros les presentamos a través de estas imágenes las que más se

repetieron en el transcurso de la novela.

Los estudiantes mostraron fragmentos de la novela en los que se puede corroborar las hipótesis del discurso.

“E17: En muchas partes del texto se puede ver que él era celoso, cuando la cogió del brazo, leen frases textuales”.

“E23: El autor no escribe nada sin tener en cuenta el sentido general de la obra.

Hunter, que significa cazador y Juan Pablo lo veía como un cazador y María era la presa de él

Iribarne, significa, caballo de plata, de esa manera era que Juan Pablo Castel la veía como algo valioso, pero como un objeto que podía poseer y que no quería compartir con nadie.

Castel, que significa castillo, esto indicaba que Castel venía de una familia adinerada que le daba de todo, pero que estaba encerrado, imponente y solitario.

La estudiante presenta el concepto de estereotipo y lo

relaciona con la novela,
diciendo:

“E26: Castell tenía un estereotipo respecto de la mujer, ya que quería que María fuera solo para él y que estuviera pendiente de él solamente.

El estereotipo fue uno de los motivos que llevó a Castell a matarla, ya que él creía una cosa de ella y cuando se dio cuenta que no era, decidió matarla. Esto nos dice que muchas veces los estereotipos se meten tanto en la cabeza de la persona que si la persona que conoce no es igual, es capaz hasta de matarla.

5.4 ANÁLISIS PRUEBA DE CIERRE

Tabla 27. Resultados de la prueba de cierre

Componente	Se	Se	Si	Si	Se	Pr	Se	Si	Se	Se	Si	Se	Se	Pr	Si	Pr	Se	Se	Se	Pr			
Nivel	Sa	Sa	Av	Av	Sa	Av	Sa	Sa	Av	Sa	Av	Sa	Mi	Sa	Sa	Av	Av	Sa	Sa	Sa			
Pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	TOTAL		
Estudiante																						Correcta	Incorrecta
E1	C	C	I	I	C	C	C	I	C	I	C	C	C	C	C	I	C	C	C	C	15	5	
E2	C	C	I	C	C	I	I	C	I	C	C	C	I	C	C	I	C	C	C	C	14	6	
E3	I	C	I	C	C	C	I	I	C	C	I	C	C	I	C	I	I	C	C	I	9	11	
E4	C	C	C	C	C	C	C	C	I	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	19	1	
E5	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	20	0	
E6	C	C	I	I	C	I	C	I	C	C	C	C	C	C	C	C	I	C	I	I	13	7	
E7	C	I	C	I	C	C	I	C	I	I	I	C	I	C	C	I	C	C	I	C	10	10	
E8	C	I	C	C	I	C	I	C	I	C	I	I	I	C	I	C	I	I	I	C	9	11	
E9	I	C	C	C	I	C	C	I	C	I	C	C	C	I	C	C	C	C	C	C	15	5	
E10	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	C	C	C	C	C	C	6	12	
E11	C	C	C	C	I	C	I	I	C	I	C	C	I	I	C	I	C	C	C	C	13	7	
E12	I	I	I	I	I	C	C	C	I	I	I	I	C	C	C	C	C	C	C	C	11	9	
E13	C	I	I	I	I	I	I	C	C	I	I	C	C	I	C	C	I	C	I	C	9	11	

E14	C	I	I	I	I	I	C	C	C	I	C	C	C	C	C	I	I	I	I	C	10	10	
E15	C	I	C	I	I	C	I	C	I	I	C	I	C	C	C	C	C	C	C	C	C	13	7
E16	C	I	C	I	I	C	I	C	I	I	I	I	I	C	C	C	C	I	C	C	10	10	
E17	C	C	I	I	C	C	C	I	C	C	C	C	I	C	C	I	I	C	I	C	13	7	
E18	I	I	I	I	I	C	C	I	C	I	I	C	I	I	C	I	I	C	I	C	7	13	
E19	C	C	C	I	I	C	C	C	C	I	I	I	I	C	C	C	I	C	C	C	13	7	
E20	C	I	C	C	I	C	C	C	C	C	C	C	I	C	C	C	C	C	C	C	17	3	
E21	I	I	I	I	I	I	C	I	C	I	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	12	8	
E22	I	I	I	I	I	C	C	I	I	C	C	I	C	I	I	C	C	C	I	C	9	11	
E23	I	C	C	I	C	I	C	I	C	C	C	C	C	C	I	I	C	C	C	I	13	7	
E24	I	I	I	I	I	C	C	I	I	C	I	C	C	C	C	I	I	I	I	I	7	13	
E25	C	I	I	I	C	C	C	I	I	C	I	I	I	C	I	C	C	C	C	I	10	10	
E26	C	C	C	C	C	I	C	I	C	C	C	C	C	I	C	C	I	C	I	C	15	5	
E27	C	I	C	C	C	C	I	C	I	C	C	I	C	C	C	I	C	I	C	C	14	6	
E28	C	I	C	C	C	I	C	C	C	C	C	C	C	I	I	C	C	C	I	I	14	6	
E29	C	I	C	C	I	C	I	C	C	I	I	C	C	I	C	C	I	C	C	C	13	7	
E30	C	I	I	C	I	C	I	C	I	I	C	I	I	I	C	C	C	C	C	I	10	10	
Total	21	12	15	13	13	21	18	16	17	15	18	20	18	19	25	19	19	25	19	23			

Convenciones de análisis

C: Respuestas correctas **I:** Respuestas incorrectas

Se: Componente semántico **Si:** Componente sintáctico **Pr:** Componente pragmático

Mi: Nivel mínimo **Sa:** Nivel satisfactorio **Av:** Nivel avanzado

Para visualizar las respuestas correctas en cada uno de los niveles de complejidad y sus respectivos componentes se insertan colores que sirven de estrategia diferenciadora.

DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

La tabla se lee de forma horizontal para ver los resultados que obtuvo cada uno de los estudiantes y de forma vertical para determinar el componente y nivel de complejidad en el que se encuentra cada una de las preguntas.

- La pregunta número 1 responde al componente semántico de nivel satisfactorio, en ella 21 estudiantes de 30 responden afirmativamente.
- Las preguntas número 2, 5, 7, 10, 12, 18 y 19 responden al componente semántico de nivel satisfactorio; en la primera 21 estudiantes responden acertadamente, en la 5, 13 estudiantes, en la 7, 18 estudiantes, en la 10, 15 estudiantes, en la 12, 20 estudiantes, en la 18, 25 estudiantes y en la 19, 19 de 30 estudiantes respondieron afirmativamente.
- Las preguntas número 3, 4 y 11, se inscriben en el componente sintáctico avanzado; en la correspondiente al ítem 3, 15 estudiantes respondieron acertadamente, en la 4, 13 estudiantes y en la 11, 18 de los 30 estudiantes respondieron correctamente.
- Las preguntas 8 y 15 pertenecen al componente sintáctico satisfactorio, en la número 8, 16 estudiantes respondieron afirmativamente, mientras que en la 15, 25 de los 30 que respondieron la prueba acertaron.
- Las preguntas 6 y 16, corresponden al componente pragmático avanzado; en la primera, 21 estudiantes respondieron acertadamente y en la 16, 19 de los 30 estudiantes dieron la respuesta correcta.

- Del componente semántico en nivel avanzado se realizaron 2 preguntas, la número 9 y la 17, la puntuación fue de 17 y 19 respectivamente.
- Del componente pragmático satisfactorio se realizaron 2 preguntas correspondientes a los números 14 y 20, sus resultados son los siguientes: en la pregunta número 14, 19 estudiantes respondieron correctamente; en la 20, 23 de los 30 estudiantes acertaron.

A continuación se presenta una tabla de porcentajes por componente y nivel de complejidad, la cual permite tener una idea cuantificada acerca de los resultados obtenidos en la prueba de salida, aplicada a los estudiantes de grado noveno del Colegio Técnico Aurelio Martínez Mutis de Puente Nacional.

Tabla 28. Porcentajes de la prueba de cierre

Pregunta	Componente	Nivel	Número de estudiantes que respondieron correctamente	Porcentaje de estudiantes que respondieron correctamente	Número de estudiantes que respondieron incorrectamente	Porcentaje de estudiantes que respondieron incorrectamente
13	Semántico	Mínimo	18	60%	12	40%
1	Semántico Satisfactorio		21	70%	9	30%
2			12	40%	18	70%
5			13	43%	17	56%
7			18	60%	12	40%
10			15	50%	15	50%
12			20	66%	10	33%
18			25	83%	5	16%
19			19	63%	11	36%
9	Semántico avanzado		17	66%	13	33%
17			19	63%	11	36%
8	Sintáctico	Satisfactorio	16	53%	14	47%
15			25	63%	5	37%
3			15	50%	15	50%
4			13	41%	17	59%
11	Sintáctico	Avanzado	18	60%	12	40%
14	Pragmático Satisfactorio Pragmático Avanzado		19	63%	11	36%
20			23	76%	7	24%
6			21	70%	9	30%
16			19	63%	11	36%

5.6 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA DE CIERRE

Con base en los resultados obtenidos en la prueba de salida es posible deducir que, solo en 4 de las 20 preguntas elegidas para la valoración del efecto de la secuencia didáctica, el 50 % o más de los estudiantes respondieron de forma incorrecta, evidenciando avance respecto de la prueba diagnóstica, adicionalmente, los componentes que se vieron comprometidos en este porcentaje de error, fueron el semántico y sintáctico satisfactorio; mientras que en el pragmático no hubo porcentaje de error por encima del 40 % de los participantes, dando como resultado el posible efecto de la intervención, sin embargo tanto en la prueba diagnóstica como en la de cierre, se halló que si bien, el componente semántico mejoró, el sintáctico se mantuvo, es probable que estos resultados respondan a la poca importancia que el investigador dio a dicho componente en la intervención con la población objeto.

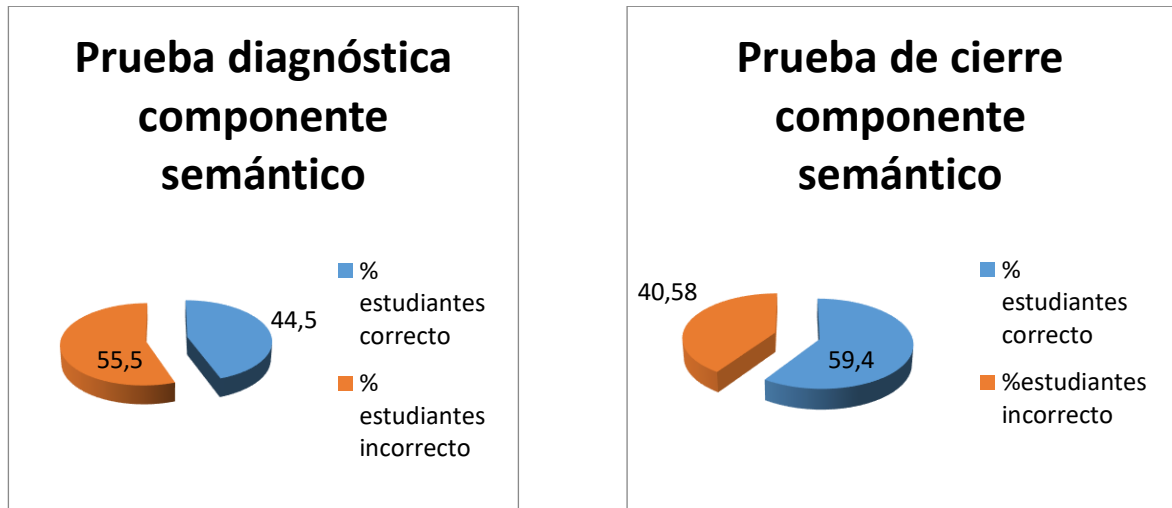
5.7 ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA Y LA PRUEBA DE CIERRE

En este apartado encontrará el análisis comparativo entre la prueba diagnóstica y la de cierre, para este propósito se tuvieron en cuenta los componentes, puesto que las dos pruebas se tomaron de la base de datos de las pruebas liberadas del ICFES 2015 y 2016.

Para elegir las preguntas que componen la prueba, se tuvo en cuenta tres criterios, el número de preguntas igual para las dos pruebas y los mismos componentes respecto de la competencia lectora y finalmente que fueran liberadas por el ICFES de años anteriores, es decir 2015 y 2016.

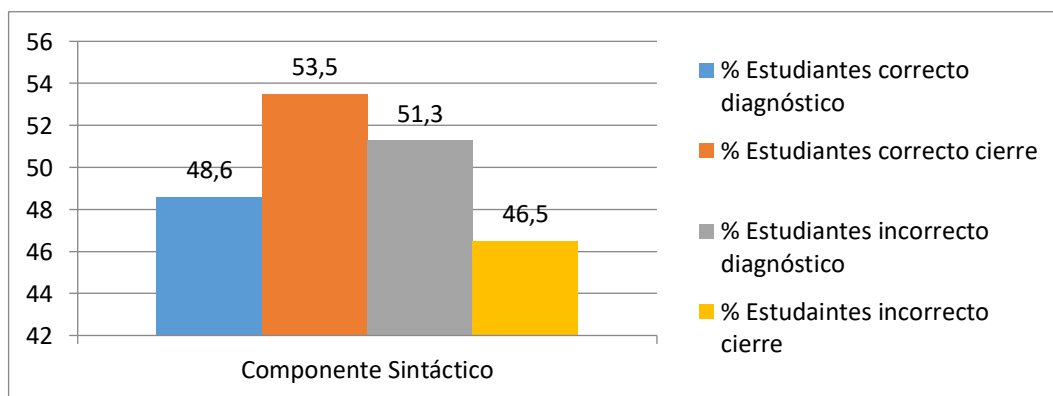
A continuación se presentan las gráficas que comparan los resultados porcentuales tanto de la prueba diagnóstica como la de cierre.

Gráfica 13. Prueba de competencia lectora componente semántico



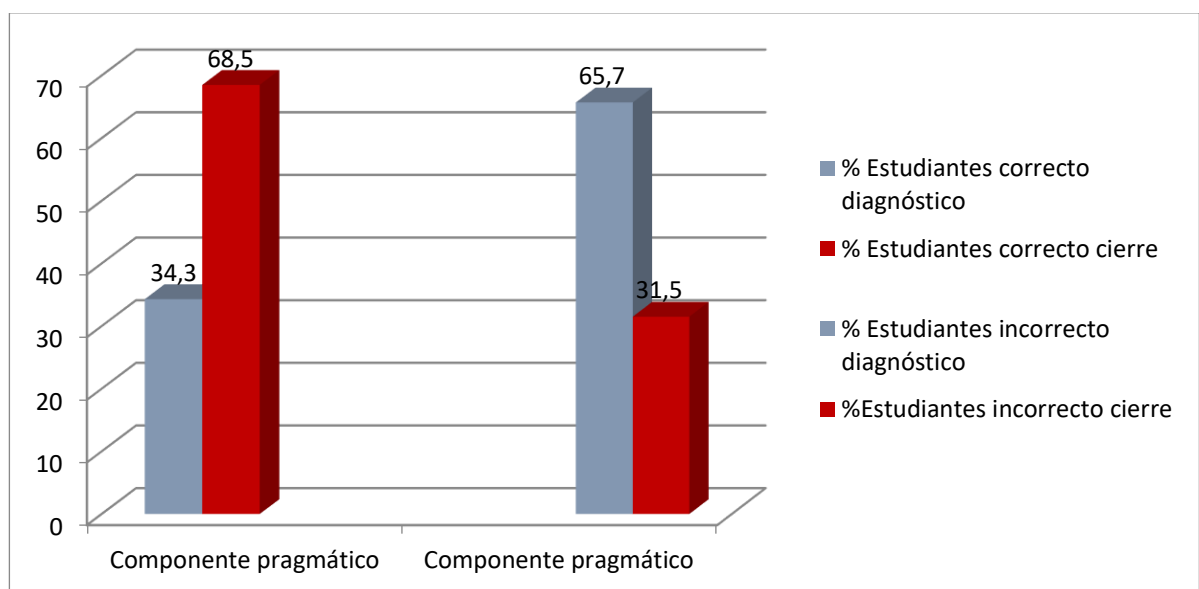
En la gráfica número 13, es posible observar el avance que los estudiantes obtuvieron en el componente semántico en la prueba de cierre; en la prueba diagnóstica más del 50% de los estudiantes puntuó de forma incorrecta, lo cual indica que no respondieron las preguntas relacionadas con el qué dice el texto; mientras que en la prueba de salida, menos del 50% respondió de forma incorrecta, si bien es posible observar una mejora en el porcentaje de estudiantes que respondieron correctamente en las dos pruebas, más del 10% de avance en la prueba de cierre, respecto de la diagnóstica, es más importante centrar la atención en la superación de los estudiantes que se encontraban en el porcentaje de incorrección.

Gráfica 14. Prueba de competencia lectora componente sintáctico



En esta gráfica es evidente que el porcentaje de estudiantes que contestaron correctamente las preguntas correspondientes al componente sintáctico, el cual indaga por el cómo se dice, relacionado con la coherencia y la cohesión del texto, avanzaron respecto de la prueba diagnóstica, dado que pasó del 48% al 53%, y del 51% de estudiantes que respondieron de forma incorrecta bajó al 46%, es decir que el avance respecto de las pruebas es del 5% más de la población.

Gráfica 15. Prueba de competencia lectora componente pragmático



A partir de los resultados representados en la gráfica número 3, es posible decir que el avance es significativo, dado que aumentó el doble de lo encontrado en la prueba diagnóstica, es decir pasó de 34% al 68% de estudiantes que contestaron correctamente, este rasgo fue corroborado en el declive de los estudiantes que respondieron de forma incorrecta, esto quiere decir que el 34% más de la población objeto, respondió correctamente las preguntas del componente pragmático, referido al para qué se dice, en función de la situación de comunicación.

Con base en las gráficas, se puede concluir que en orden ascendente el componente sintáctico, avanzó el 5 % más de la población, mientras que en el

componente semántico el aumento fue superior con más de 10% más, finalmente el componente pragmático, foco de intervención, aumentó el 34%, respecto de la prueba diagnóstica, este hallazgo es uno de los datos que sirve como sustento que valida el efecto de la intervención, desde la secuencia didáctica, en el proceso de aprendizaje de los estudiantes objeto de estudio, sin embargo conviene subrayar que la intervención hizo poco énfasis en actividades que apuntaran al componente sintáctico, por lo tanto el aumento fue irrisorio comparado con el componente semántico y pragmático, no obstante, como se mencionó anteriormente el foco de intervención era el componente pragmático.

6. HALLAZGOS

DIFICULTADES EN LECTURA CRÍTICA

La lectura es una de las competencias comunicativas que más preocupa al sistema educativo Colombiano, dado que en los últimos años, basados en las pruebas PISA, se ha presentado un descenso considerable en los resultados de las mismas; este panorama no es solo a nivel internacional, sino que a nivel nacional los conglomerados de las pruebas Saber, evidencian declive respecto de la lectura; esto no excluye la competencia escritora, también evaluada en las pruebas, sin embargo, de acuerdo con el ISCE 2014, del Colegio Técnico Aurelio Martínez mutis de Puente Nacional y los resultados de las pruebas, se prioriza la competencia lectora, dado que aparece con nivel insuficiente el 9% de los evaluados y el 34 % en nivel mínimo; puntajes que aumentaron respecto del año inmediatamente anterior, donde paso del 4% en nivel insuficiente, respecto del nivel mínimo, la puntuación se vio modificada del 35 al 34%, pero en el nivel satisfactorio y avanzado, hubo declive, del 59 al 54% y del 3 al 2% respectivamente.

El análisis de las pruebas sirvió como panorama general del desempeño de los estudiantes frente a las pruebas estandarizadas, el hallazgo relacionado con este dato, se refiere a las características sociodemográficas, dado que la población objeto, pertenece al ámbito rural (75%), adicionalmente, llevan mínimo dos años en la institución educativa, así que tuvieron los mismos docentes, por ende los resultados obtenidos en las años anteriores sirven de sustento para el diagnóstico.

De igual manera, dentro de los hallazgos de esta prueba diagnóstica, cabe subrayar que la dificultad que presentaron los estudiantes responden al componente pragmático, lo cual hizo pertinente el foco en dicho componente, el cual se relaciona con varias de las técnicas planteadas por Cassany, dado que las preguntas propuestas por este componente, ponen de manifiesto la intencionalidad del enunciatario y su caracterización, lo cual es posible desarrollar a través de los

cuestionamientos de lectura crítica planteadas en las técnicas que indagan por el mundo del autor; por ello, el análisis de la prueba sugirió el trabajo desde el autor.

Para evaluar el desempeño de los estudiantes objeto de estudio, se utilizó una prueba liberada del ICFES, con el objeto de indagar el proceso de lectura de los estudiantes del grado noveno de la institución antes mencionada, la prueba consta de 20 preguntas de selección múltiple con única respuesta; la cual evalúa los diferentes componentes de la competencia lectora al igual que cada uno de los niveles de desempeño.

En esta fase diagnóstica, fue evidente que los estudiantes participantes de la investigación, presentaron dificultades de lectura, hallazgo que permitió corroborar la hipótesis planteada en el planteamiento del problema; a continuación se describen los aprendizajes relacionados con dicha competencia:

“Recuperación de información explícita en el contenido del texto, relacionar textos y movilizar saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos. Relacionar, identificar y deducir información para construir el sentido global del texto. Evaluación de estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos; Identificación de la información de la estructura explícita del texto. Recuperación de la información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos. Evaluación de la información explícita o implícita de la situación de comunicación. Reconocimiento de elementos implícitos de la situación comunicativa del texto y reconocimiento de la información explícita de la situación de comunicación”⁵⁹

Los aprendizajes anteriormente presentadas son los contempladas en la matriz de referencia de la competencia escritora evaluada por el ICFES para el grado noveno, las tres primeras corresponden al componente semántico, componente que presentó avance en las pruebas presentadas en el año 2013 -2014; en la prueba

⁵⁹ Ministerio de Educación Nacional (2006). Matriz de referencia lenguaje. Siempre día E, la ruta hacia la excelencia educativa. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, p. 5.

realizada a principios del año 2017, diagnóstico para la investigación, los resultados en este componente aumentaron, dado que en el planteamiento del problema el 54% de los estudiantes se encontraban en nivel satisfactorio y en el año 2017, el 55% respondieron afirmativamente a las preguntas relacionadas con el componente.

Los siguientes tres aprendizajes, evaluación de estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos; identificación de la información de la estructura explícita del texto y recuperación de la información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos, el nivel se mantuvo, puesto que en los años anteriores el 48% se encontraba dentro del nivel satisfactorio y en los resultados de la prueba diagnóstica se pudo determinar el 48% de los evaluados respondió satisfactoriamente las preguntas relacionadas con el componente en mención.

Finalmente se citan los aprendizajes referidos en el componente pragmático, quien obtuvo menor puntuación que los dos anteriores, tanto en las pruebas de los años 2013-2014 (ubicándose como la mayor debilidad) , lo cual indica que más del 50% de los evaluados no responden a las preguntas relacionadas con el componente y en la prueba diagnóstica se determinó que el 65%, tiene dificultades para resolver preguntas que requieran de los aprendizajes contemplados en la matriz de referencia de lenguaje.

El componente pragmático tiene un rasgo muy importante, el cual puede relacionarse con los planteamientos teóricos de la lectura crítica. El primer aprendizaje contemplado en la matriz de referencia de lenguaje es “Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación y sus evidencias son: Caracteriza al posible enunciatario del texto. Identifica el punto de vista y la perspectiva de la voz que habla en el texto”⁶⁰. Respecto del aprendizaje es posible usar a Cassany a partir de uno de sus planteamientos de la lectura crítica, el cual reza:

⁶⁰ Ministerio de Educación Nacional (2006). Matriz de referencia lenguaje. Siempre día E, la ruta hacia la excelencia educativa. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, p. 5.

La persona crítica es la que comprende autónomamente el propósito lingüístico, las intenciones pragmáticas y los puntos de vista particulares que subyacen a los discursos que le rodea.⁶¹

Este planteamiento de Cassany muestra la correspondencia entre el componente pragmático y las habilidades de lectura crítica que se pueden desarrollar a través del trabajo del mismo, puesto que convergen en la ubicación del enunciatario en una situación de comunicación específica, así como el punto de vista y la perspectiva de la voz que habla en el texto, lo que se traduce a la identificación de los puntos de vista particulares que subyacen a los discursos que le rodean.

HABILIDADES DE LECTURA CRÍTICA Y LA NOVELA

La premura de la humanidad ha dejado vacíos respecto de la lectura que hoy se convierten en prioridades, uno de ellos, preocupación actual, se refiere a la criticidad en la lectura, dado que se pensaba que la inferencia era el culmen de la lectura, sin embargo las investigaciones educativas, demostraron que este no podía ser el fin de la misma, puesto que no formaba lectores críticos del universo, por ello se precisó la importancia de trabajar habilidades que permitieran al lector, ser un ciudadano con criterio, democrático, con capacidad para evaluar los discursos más allá de lo evidente.

Para este propósito, Jurado 2012 propone trabajar en las aulas, lectura crítica, en la que sea posible reflexionar y evaluar el contenido de los textos. En la aplicación de la secuencia didáctica, se tuvo en cuenta los aportes de este teórico respecto de la lectura crítica, dado que este presupone que para interpretar un texto el lector debe saber descubrir las intencionalidades de estos o de los sujetos allí

⁶¹ CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones [en línea], 2017 [revisado 05 de Marzo de 2018]. Disponible en <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/viewFile/7275/7623>.

representados, al igual que la intertextualidad en los mismos, lo cual indica la identificación de voces de otros textos en el texto; con base en esta premisa es factible determinar cuáles son algunas de las habilidades que se tuvo en cuenta a la hora de establecerlas en el proyecto de investigación.

Para construir el panorama de habilidades de lectura crítica que se pretendían estimular en el proceso de investigación, se tuvieron en cuenta tres flancos desde los cuales se pudo enriquecer el trabajo, el primero como se mencionó en el párrafo anterior responde al aporte de Fabio Jurado, el segundo un documento emanado por el Ministerio de Educación Nacional, titulado, matrices de referencia en lenguaje y finalmente a Daniel Cassany y las veintidós técnicas para la lectura crítica de los textos; con base en estas líneas se plantearon las habilidades a desarrollar, las cuales, en su mayoría, sirvieron de base para la construcción de la matriz categorial.

Dentro del diagnóstico y la observación en el aula, se evidenció que los estudiantes tenían grandes dificultades en la identificación del enunciatario, es decir, la lectura carecía de un sujeto hablante, sino que se percibía como una entidad desfigurada, en el momento de hacer referencia a ésta, es decir, cuando los estudiantes debían responder preguntas que no hablara del contenido global del texto, sino de uno de los personajes, las intervenciones eran desiertas y algunos intentaban hacer hipótesis sin asidero en el texto, lo cual fue determinante a la hora de identificar las causas por las cuales los estudiantes no lograban superar las preguntas del componente pragmático, dado que al no reconocer al enunciatario, en primera instancia, la debilidad era creciente, frente a la indagación por la caracterización y más aún cuando los cuestionamientos se referían a la intencionalidad, en consecuencia, la necesidad de intervenir respecto de la intención comunicativa, y de esclarecer que cada enunciado, tiene su propio sujeto, el cual puede caracterizarse por el lenguaje, el uso de las figuras retóricas o literarias, para los estudiantes fue posible corporeizar aquella voz, para este propósito, se hizo necesario el uso de la sociolingüística, quien funda las pautas que determinan las

características de un sujeto a través del lenguaje, intensidad, tono, muletillas, modismos, etc.

Cabe señalar que a la par de las habilidades de lectura crítica, se propuso hallar la relación entre éstas y la novela, como recurso mediador, puesto que generalmente para el desarrollo de estas destrezas se hace uso de textos referenciales, tales como ensayos crónicas, artículos de opinión, entre otros. Y poco se ha trabajado alrededor de la literatura como potenciador de dichas habilidades, por lo tanto el trabajo que aquí se presentó, se relaciona con la lectura crítica y su relación con la literatura, los teóricos referentes para establecer esta dinámica, son: Lukács, Sábato y Ortega y Gasset.

El primer hallazgo como se esbozó anteriormente responde a la cuestión respecto del uso de la literatura como recurso mediador para el desarrollo de habilidades de lectura crítica, dado que en la educación básica el trabajo de este género estaba relegado a la competencia literaria como cúmulo de lectura sobre obras literarias, o el listado de obras, épocas, corrientes o solo el placer de la lectura, tal como lo considera Jurado 1997:

En los contextos académicos y escolares podemos identificar un lector obediente: es este lector que se resigna a cumplir aquello que se le impone y que recibe condecoraciones y buenas calificaciones porque sabe reconocer y aprehender las reglas del discurso y de la práctica regulativa de dichos contextos. Pero puede tratarse de un lector impostor o de un lector iniciado; éste, el iniciado, es siempre una imprevisión, pues nada en la escuela (sea la escuela elemental, secundaria o universitaria), nos asegura que el lector crítico se constituye como tal allí.⁶²

Es por ello que el trabajo en las aulas no puede subsumirse al abordaje de la literatura desde el mero placer o del recital de épocas, corrientes, autores u obras,

⁶² JURADO, Fabio. Palimpsestos: la literatura en el contexto escolar.[en línea], 31 de Mayo de 2004 [revisado 09 Marzo 2018]. Disponible en <https://revistas.unal.edu.co/index.php/lthc/article/download/30607/31053>

sino que la lectura literaria precisa volver sobre el texto, escudriñarlo, entenderlo, evaluarlo y trascenderlo del aula, tal como lo plantea Jurado 1997

El texto literario entonces empuja al lector a indagar, en textos no literarios, por aquellos referentes culturales y políticos representados en la ficción: la lectura crítica es la experiencia más interdisciplinaria entre todas las experiencias escolares y, por supuesto, en los estudios literarios”⁶³

En este inciso es necesario hacer hincapié en las ventajas que el uso de la novela contemporánea tuvo respecto de las habilidades de lectura crítica, en primera instancia, los estudiantes estuvieron atentos a la temática, dado que en la actualidad, a través de diferentes medios masivos de comunicación, se hace mención a dicha problemática, por ende, la ficción estaba anclada directamente a la realidad, en segundo lugar, el lenguaje estilístico del autor, permitió construir un gancho con los estudiantes, mencionado por los participantes, del agrado que sentían, cuando se describían aquellos lugares y podían imaginarlo con nitidez, en tercer término, la cantidad de voces que se oían en el texto, lograron que los estudiantes descubrieran que no siempre en una novela, el narrador es el mismo, sino que cambia y reconocer estos cambios para los estudiantes fue una de las características que les permitió establecer diálogos sobre los mismos, ya que era frecuente, escuchar debates respecto de quien había dicho tal o cual cosa, o evocar algún recuerdo cotidiano.

Jurado y Cassany, son autores a la vanguardia respecto de la criticidad en la lectura, los cuales convergen en ciertas habilidades que se expondrán a continuación, este hallazgo fundamenta el siguiente cuadro comparativo.

Habilidades	Jurado	Cassany	Investigadora
Intencionalidad	Es la habilidad relacionada con el	Para Cassany esta intencionalidad esta	Para la investigadora la

⁶³ JURADO, Fabio. Palimpsestos: la literatura en el contexto escolar.[en línea], 31 de Mayo de 2004 [revisado 09 Marzo 2018]. Disponible en <https://revistas.unal.edu.co/index.php/lthc/article/download/30607/31053>

	<p>descubrimiento de las intencionalidades de los textos en general o en los sujetos representados, ítem tomado para el trabajo con la literatura.</p>	<p>vista como el propósito del autor, dado que plantea que nadie escribe para nada y en la medida que los lectores son capaz de identificar este propósito es más fácil entender el texto, los propósitos están relacionados con: convencer, informar, responder, emocionar, ganar dinero, influencia, hacer reír, etc.</p>	<p>forma que vio para que los estudiantes desarrollaran esta habilidad está dada por el conocimiento que tengan sobre las intenciones comunicativas. Sesión 5</p>
Inferencias	<p>las inferencias complejas dependen de las asociaciones entre los conocimientos que promueve el texto (en sus estructuras implícitas) y los conocimientos</p>	<p>Recupera las connotaciones que concurren en las expresiones de discurso. Las palabras se asocian con el imaginario y la cultura propia de cada comunidad. El lector toma</p>	<p>Para esta habilidad se trabajó los deícticos, conectores, la sociolingüística y los sufijos valorativos, los conectores, (sesiones 3, 6 y 7 respectivamente).</p>

	del lector, que a su vez devienen de los acervos textuales (lo que Umberto Eco - 1981- denominó Enciclopedia del lector. ⁶⁴	conciencia de estos conocimientos sugeridos y los confronta	
Ideología	Para el autor el lector crítico se forma en la medida que saber reconocer los textos ya leídos en el texto que se lee y saber lanzar conjeturas sobre el sentido ideológico y estético de estas convergencias.	Para el autor la ideología permea el texto y esta se encuentra latente en los intersticios del texto o encubierta por el lenguaje figurado, para ello propone la técnica sobre detectar posicionamientos	Para esta habilidad se trabajaron las figuras literarias como mecanismo de encubrimiento y los estereotipos. (sesiones 8, 9 y 10)
Intertextualidad	“Para Jurado el concepto “intertextualidad”, pues se ha confundido con la simple relación entre un texto y otros, cuando de lo	Esta habilidad puede verse reflejada en el planteamiento de Cassany y sus técnicas la cual es denominada: Analiza las voces	La intertextualidad en las sesiones esta mediada por el uso de diferentes textos multimodales, como videos, canciones y escenas de películas, que

⁶⁴ JURADO, Fabio. La lectura crítica: el diálogo entre los textos.[en línea], 12 de Febrero de 2008 [revisado 09 Marzo 2018]. Disponible en www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/pdf/3.pdf.

	<p>que se trata es de reconocer la presencia de las voces de los diversos textos que se representan en el texto que se lee; es lo que Bajtín (1982) denominó dialogismo o diálogo entre los textos en el texto”⁶⁵.</p>	<p>incorporadas. Por voces me refiero a la cita o reproducción de lo que han dicho otras personas. Pueden ser fragmentos extensos, breves o incluso palabras sueltas. Pueden estar segregados del texto con punto y aparte, insertados en la prosa con comillas o cursiva o incluso camuflados sin ningún tipo de marca. Puede reproducirse para aprovechar el respaldo de alguien importante (cita de autoridad) o para enriquecer el discurso con reflexiones de otras personas -a las que reconocemos la</p>	<p>permite al estudiante relacionarlos entre sí para ampliar la enciclopedia personal.</p>
--	---	---	--

⁶⁵ JURADO, Fabio. La lectura crítica: el diálogo entre los textos. [en línea], 12 de Febrero de 2008 [revisado 09 Marzo 2018]. Disponible en www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/pdf/3.pdf.

		deuda. Pero también pueden parodiarse o ridiculizarse para buscar el efecto contrario: la ironía y el sarcasmo (la crítica de la propia cita) ⁶⁶ .	
--	--	---	--

Estas habilidades es posible desarrollarlas a través del uso de la novela, puesto que este subgénero narrativo, por su versatilidad, permite la identificación de elementos lingüísticos para el análisis desde la perspectiva crítica.

CARACTERIZACIÓN DE LOS ELEMENTOS DE LA NOVELA

La novela es un subgénero narrativo que tiene como característica general la narración extensa en prosa. Según Tomachevsky citado por Garrido, 2001: “De las dimensiones de la obra depende el modo en que el autor se servirá del material de la historia, construirá la intriga e introducirá la verdadera temática”⁶⁷

Las dimensiones que abarca la novela, no se limitan a lo estético, sino que comprende la subjetividad, la realidad sociopolítica, económica, religiosa e ideológica de un sujeto o un grupo, además que presentar diferentes espacios , tiempos y discursos literarios, permiten al lector imbuirse en un mundo ficcionado que tiene sus bases en el mundo circundante, si bien es posible que muchos de los mundos posibles construidos en las novelas no estén directamente relacionados con el lector, ninguno se escapa del tinte *mimético* Aristotélico de lo real, dado que

⁶⁶ CASSANY, Daniel. *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona. ANAGRAMA. 2006. P. 129

⁶⁷ GARRIDO, Miguel. *Nueva introducción a la teoría de la literatura*. Madrid. Ed. SÍNTESIS. 2001. P.

el autor no escribe fuera de lo imaginado, a pesar de construir argumentos de la novela fuera de lo que se espera o de lo visto, todo ello pertenece a los arquetipos del mundo que el lector tiene en su pensamiento, es por ello que es completamente perceptible y cognoscible para la mente humana, no obstante para que haya una real comprensión de la misma es necesario el uso de habilidades del pensamiento que trascienden la simple percepción, decodificación o deleite.

El elemento de la dimensión es fundamental dado que en la novela el Túnel fue posible observar como el estudiante puede identificar el contexto de la novela a partir de indicios en los escenarios, en la vestimenta y en las concepciones que los personajes expresaban en sus diálogos, lo cual permitió construir un contexto que si bien no es cercano a los estudiantes, se asemeja al mundo circundante.

Para Ortega y Gasset 1925

“La esencia de lo novelesco –advírtase que me refiero tan solo a la novela moderna- no está en lo que pasa, sino precisamente en lo que no es “pasar algo”, en el puro vivir, en el ser y el estar de los personajes, sobre todo en su conjunto o ambiente”⁶⁸

Esta concepción de Ortega y Gasset respecto de la esencia de la novela fue otro de los hallazgos que permitió asumir el reto de la lectura crítica de la obra literaria, puesto que el lector la comprende como una entidad o un *mundo posible*, dado que puede identificarse con los personajes y entender el argumento en un *contexto específico y globalizado* del mismo.

Cuando el lector, en este caso, el estudiante, es capaz de imbuirse en la totalidad de la historia, y tener una visión omnisciente, los dota de poder, para evaluar, en ocasiones juzgar lo sucedido, pero lo más importante que se evidenció en el trabajo de la globalidad, fue la posibilidad de recrear todos los escenarios posibles, es decir, para los estudiantes fue importante posicionarse en el lugar satelital y observar cada

⁶⁸ ORTEGA Y GASSET, José. Ideas sobre la novela. Madrid. REVISTA DE OCCIDENTE. 1962. P. 150

uno de los pasos de los personajes y poder concluir desde la totalidad, sin moralismos, sino a través de la comprensión de la novela y la identificación de responsabilidad de cada uno de los personajes en el conflicto, lo cual contribuyó a la lectura objetiva de lo sucedido en la novela, habilidad que trascenderá la barrera del aula.

La base teórica de Ortega y Gasset, mostró a los estudiantes, a través del Túnel, las posibilidades comportamentales y psicológicas de los personajes, permitiéndoles identificarse con algunos sujetos posibles y en otros recordar casos cercanos relacionados con la temática de la novela, es decir con el feminicidio.

Conviene subrayar entonces que los elementos de la novela radican en el estudio del contenido, más que de la estructura, puesto que la lectura crítica, si bien no, deja a un lado la estructura del discurso, el énfasis del análisis se dirige al contenido, al igual que lo señala Lukács en su apartado sobre la visión histórico-filosófica de la novela:

“El contenido novelesco: conocimiento, ética y estética.-De ese enfrentamiento múltiple, surge el sistema conceptual que sustenta la novela y, de paso, la existencia de tres tipos de valores que caracterizan el universo novelesco: cognitivos, éticos y estéticos; el contenido de la novela se abre en tres direcciones. Dicho sistema conceptual, si bien configura la visión de mundo y los valores del hombre que alcanza la virilidad, se transforma en adulto, sujeto de la totalidad, le implica ceder en su necesidad y en su libertad de ser. Desde el punto de vista cognoscitivo la novela aparece cuando la razón se erige en el fundamento del conocimiento frente al mundo y los valores que comienzan a imperar son los de la verdad, la objetividad, la realidad. En consecuencia, no hay novela sin sujeto de ser, sin identidad y sin sujeto del hacer o de la historia, como factores sobre los cuales se monta el conflicto”⁶⁹

⁶⁹ LUKÁCS, George. La visión histórico-filosófica de la novela. REVISTA DE OCCIDENTE. 1962. P. 150

Para concluir la caracterización de los elementos de la novela que se hallaron en la investigación se tomó como referente a Bajtín y su propuesta, teoría y estética de la novela, en la cual se condensan los elementos anteriormente planteados.

La novela es un recurso pluriestilístico, plurilingual y plurivocal. El investigador se encuentra en ella con unidades estilísticas heterogéneas, que algunas veces se hallan situadas en diferentes planos lingüísticos, y que están sometidas a diferentes normas estilísticas. He aquí los tipos básicos de unidades estilístico-compositivas en que se descompone generalmente el todo novelesco:

1. Narración literaria directa del autor (en todas sus variantes).
2. Estilización de las diferentes formas de la narración oral costumbrista.
3. Estilización de diferentes formas de narración semi-literaria (escrita) costumbrista (cartas, diarios, etc.).
4. Diversas formas literarias del lenguaje extra artístico del autor (razonamientos morales, filosóficos, científicos, declamaciones retóricas, descripciones etnográficas, informes oficiales, etc.).
5. Lenguaje de los personajes, individualizado desde el punto de vista estilístico.

Estas características de la novela, fueron las que permitieron un acercamiento analítico en el aula, dado que tanto la temática, como las acciones y lugares, permitieron recrear los escenarios posibles y generar un impacto en los sujetos objeto de estudio, referido a la comprensión de la totalidad del universo simbólico, a la identificación de elementos intencionales, de figuras literarias, debido al enriquecedor discurso literario de la obra el Túnel de Ernesto Sábato.

Cada tema que se trabajó en las sesiones fue de fácil comprensión, no solo por el elemento didáctico, sino por su correspondiente en la obra, es decir, nada se veía asilado, sino que era susceptible de identificación en el contenido del Túnel, por ende el nivel de comprensión tanto de los conceptos como del argumento de

la obra fue mayor que cuando se trabajaban los contenidos aislados y con ejemplos de diferentes fragmentos de las novelas.

REFLEXIÓN DE LOS RESULTADOS

¿Es posible que los estudiantes desarrollen las habilidades de lectura crítica, solo desde la exposición al texto y el encuentro con sus pares?, la respuesta, rudimentaria, a esta cuestión tiene solo dos opciones por ser una pregunta dicotómica, pero más allá de dar un sí o un no, vale la pena hacer un recorrido por la investigación para hallar los momentos en los que la respuesta estuvo en cada uno de los flancos.

Es necesario mencionar a algunos constructivistas como Piaget, Ausubel, Vygotsky entre otros, quienes hicieron su apuesta por la construcción del conocimiento en la interacción con el otro, fenómeno que se observó durante la investigación, puesto que cuando trabajaron en equipo, los estudiantes exponían sus ideas, se complementaban y el proceso de comprensión mejoraba que en la etapa individual, sin embargo algunos estudiantes no lograron adaptarse a ningún grupo, por lo que el trabajo lo desempeñó solo, esto hizo que tomara más tiempo para solucionar o proponer pero sus productos no fueron inferiores al de los demás, este hallazgo puede tener su asidero en los estilos de aprendizaje, puesto que hay personas que aprenden y producen mejor cuando están solos, no obstante, se instó a estos estudiantes para que trabajaran en tareas cortas con los demás compañeros, dado que en cualquier ámbito de la vida, se verá enfrentado a trabajar en equipo; es este punto es probable que la respuesta sea sí, el estudiante es capaz solo con el otro.

Durante las sesiones, la mediación del docente fue muy importante, específicamente cuando estaban analizando el texto desde las técnicas de Cassany, demandaban la presencia del docente, dado que existen vacíos de tipo conceptual que les impedía avanzar en el desarrollo de la actividad, para ello, se motivó a los estudiantes para que hicieran uso del celular para la búsqueda en

internet y otros a través del uso del diccionario, pero cada concepto traía consigo varios que no eran de fácil interpretación o desconocidos, entonces al indagar de forma autónoma, tenían que ampliar cada vez la búsqueda, lo cual, obstaculizaba la comprensión global del texto, es decir, cuando empezaban a buscar y debían reconstruir el concepto de forma inversa, no lograban establecer las conexiones suficientes para hallar el sentido, una de las respuestas a este inconveniente está enlazado con la limitante enciclopedia que los estudiantes tienen, por lo tanto requerían de la explicación y guía del docente para resolver los enigmas que se les presentó, en este punto tendríamos que responder, no, no es suficiente la triada, lector, texto y el otro, sino que el maestro es un ente dinamizador del proceso.

Podríamos extendernos hasta la saciedad analizando cada uno de los actos que se evidenciaron en la investigación, sin embargo, son suficientes para condensar el fenómeno observado en el que se constató la interdependencia de los actores del proceso investigativo y el uso de un recurso mediador durante el proceso.

7. CONCLUSIONES

Las evaluaciones externas, son un insumo para el establecimiento de propuestas de intervención en el aula, dado que presentan un panorama de los aprendizajes que se dan en el aula, aunque no se puede hacer una propuesta exclusivamente con estos resultados, sino que se debe corroborar con pruebas liberadas del ICFES en el aula, para tener una radiografía verosímil de las dificultades que tienen los estudiantes respecto de las competencias comunicativas.

Los resultados de las pruebas no solo dan un panorama al observador investigador, sino que este debe agudizar la mirada en el análisis para determinar los componentes en los cuales se presentan mayores dificultades y en los niveles de desempeño, puesto que el análisis exclusivamente cuantitativo no es suficiente para hacer propuestas para la transformación del proceso, enseñanza y aprendizaje, una vez analizados detenidamente los componentes es perfectible y pertinente una propuesta de intervención.

El uso de las matrices de referencias, documento emanado por el Ministerio de Educación Nacional, sirve como base tanto para el análisis de los resultados como para el diseño de la propuesta, dado que allí se encuentra cada uno de los componentes con su respectivo aprendizaje y evidencia, fundamentales para el trabajo en el aula.

Trabajar desde la postura de Cassany permitió construir un camino certero para el análisis del texto literario, dado que el autor es explícito en la formulación de las técnicas y los elementos que se deben tener en cuenta para resolverlas, adicionalmente hace una distinción entre los aspectos abarcadores que quiere indagar, el primero respecto del mundo del autor, el segundo del género discursivo y el tercero de las interpretaciones, es decir desde al lector, esta categorización es muy importante, dado que el investigador puede tomar solo algunas de las técnicas para el análisis, de acuerdo al objetivo que persiga.

La investigación acción en el aula, es una herramienta que permite la construcción del conocimiento, el diagnóstico de las dificultades y el planteamiento de propuestas de intervención que redunden en el mejoramiento de la calidad educativa, además de su carácter sistemático, que le da validez a las acciones y la durabilidad de los resultados, presenta flexibilidad respecto del diseño, dado que se funda en la constante evaluación y modificación si es pertinente, con el objetivo de lograr un impacto positivo en la población objeto.

Teniendo en cuenta la premisa de flexibilidad y constante evaluación que caracteriza la investigación acción en el aula, fue posible replantear la secuencia didáctica que se propuso al inicio de la intervención, dado que en la sesión número cuatro, se observó las dificultades que los estudiantes tenían para analizar la obra literaria a la luz de las técnicas de Cassany, el investigador dio por hecho que con la contextualización de la obra, la lectura en casa y la conceptualización de deícticos y conectores, era suficiente para que los estudiantes desarrollaran los cuestionamientos planteados por Cassany en sus técnicas, sin embargo los resultados no fueron los esperados, por lo que fue necesario, dar vuelta atrás y esclarecer conceptos pertinentes para el propósito establecido, este vuelco permitió trabajar diferentes conceptos del área de lenguaje, definidos en las propuesta y analizados en las sesiones, que permitieron resolver acertadamente los ítems establecidos en las técnicas.

La novela es un recurso versátil, pluriestilístico, plurilingüístico y plurivocal, que permite la identificación de diversas voces e intenciones comunicativas que sirvieron de base para la aplicabilidad de las técnicas de Cassany respecto de la indagación por el mundo del autor, a pesar de presentarse una aparente contradicción de tipo conceptual en lo expresado, puesto que siguiendo la teoría literaria de la novela contemporánea, ampliado en el marco teórico de esta investigación, los autores, son enfáticos en esclarecer que el autor y el narrador no son los mismos, por tanto la obra literaria no puede leerse desde la óptica del autor, sino que el eje central es el personaje, por ende la categoría no cambia de nombre, sino que las preguntas

respecto de esta categoría se plantearon dirigidas al narrador protagonista, es decir, la novela *el Túnel* de Ernesto Sábato, tiene dos cualidades, la primera referente al género literario, novela, la cual es factible de análisis a través de su contenido, según Lukács, y la segunda respecto del género de la novela, que responde al existencialismo, lo cual hace que el argumento de la misma gire en torno al protagonista; por ello el análisis que se haga de la literatura debe estar dirigida al personaje ficcionado, el cual por supuesto es posible trascenderlo a la cotidianidad, dado que la novela se construye a partir de los mundo posibles.

8. RECOMENDACIONES

El ejercicio investigativo fortalece la práctica pedagógica en tres vertientes, la primera, respecto del proceso sistemático, dado que plantea unos pasos específicos que deben realizarse de manera minuciosa, sin saltar al otro sin culminar el anterior, esta característica puede confundirse con la rigidez metodológica, pero es contrario de ello, puesto que es un diseño flexible, que no permite el avance hasta que se hayan realizado acciones premeditadas para resolver las etapas, adicionalmente exige un nivel de compromiso y el diseño de un camino que sea posible de transitar con paso firme, puesto que cada intervención y acto que se realice esta verificado metacognitivamente, por ende los resultados son confiables, sustentado en el uso de varios instrumentos y la constante consignación de los hallazgos, hacen de la investigación un docente activo en la planificación y ejercicio de todos y cada uno de los pasos a realizar. En segundo lugar, el docente establece un contrato respecto de la responsabilidad disciplinar, puesto que la investigación, no solo exige desde lo sistemático, sino que el docente se actualice y fortalezca los conceptos que va a trabajar, así que en la medida que el proceso de investigación se va dando, el docente se convierte en un experto de su disciplina, ya que el uso de cualquier acción o decisión que tome debe tener su asidero en uno o varios teóricos, lo cual elimina el accionar en al aula desde el empirismo o lo que es peor desde el sentido común; finalmente incita al docente a la búsqueda constante de métodos y problemas que le permitan continuar investigando, dado que en el proceso el investigador hace conciencia de sus dificultades y fortalezas respecto de la investigación, lo cual se convierte en un reto personal y en una estrategia válida, al observar los resultados en los estudiantes, si bien los cambios no son abruptos, el rendimiento académico mejora, la lectura y la argumentación muestran su avance, fenómeno que hace sentir al investigador orgulloso tanto de sí mismo como de los estudiantes, dado que el aprendizaje es significativo, porque se tiene en cuenta las necesidades y se buscan métodos que sean de fácil recepción para los estudiantes, adicionalmente se evita el activismo en el aula y se apunta a un solo objetivo, lo cual

hace que el resultado sea positivo, aunque no acabado, al contrario cada proceso investigativo se convierte en el punto de partida para otro proceso, percepción compartida con los estudiantes, ya que expresan la necesidad de realizar una investigación similar.

BIBLIOGRAFÍA

- BAJTÍN, Mijaíl. Teoría y estética de la novela, MADRID. Altea, Taurus, Alfaguara, S.A. 1989.
- BARTHES, Roland. El susurro del lenguaje: Más allá de la palabra y la escritura. Barcelona. Paidós. 1970.
- BECCO, Guillermo VYGOTSKY, Lev. Conceptos centrales de la perspectiva Vygotskiana, retomado por. Universidad CAEC. 1999.
- BOURDIEU, Chartier. La lectura: una práctica cultural. Cali. 2003. Revista Sociedad y Economía. [en línea] <<http://www.redalyc.org/pdf/996/99617936017.pdf>> [Citado el 18 de Noviembre de 2016]
- CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. España. 2014 Universitat Pompeu Fabra.
- CASSANY, Daniel. Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea. Barcelona. Editorial Anagrama. 2006
- CERLALC. Bogotá. 2010. [en línea] <<http://cerlalc.org/publicacion/una-region-de-lectores-que-crece-analisis-comparado-de-planes-nacionales-de-lectura-en-iberoamerica-2013/>> [citado 17 de Noviembre de 2016].
- Colombia en Pisa 2012. Bogotá. 2013. [en línea] <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-336001_archivo_pdf.pdf> [citado el 16 de Noviembre de 2016]
- COLOMER, Teresa. La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. Editorial del cardo. Chile. 2014.
- CONSOLI, Esther. LA TEORÍA DE LA MODIFICABILIDAD ESTRUCTURAL COGNITIVA DE REUVEN FEUERSTEIN. Investigación Educativa, vol. 12 N.º 22, 203 – 221.2008

DULZAIDES, María. Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. La Habana. ACIMED.2004

EAGLETON, Terry. Una introducción a la teoría literaria. Fondo de cultura económica. México. 1998

ECO, Umberto. Lector in fabula, la cooperación interpretativa en el texto narrativo. España: Editorial Lumen, tercera edición: 1993.

ECO, Umberto. Los límites de la interpretación. Barcelona. Editorial Lumen. 1992

Evaluaciones externas a estudiantes. [en línea] <<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-237444.html>> [citado el 19 de Noviembre de 2016].

JURADO, Fabio. Bogotá. 2014 [en línea] <<http://fabiojuradovalencia.blogspot.com.co/>> [citado 17 de Noviembre de 2016].

FEUERSTEIN, Reuven. [en línea] <http://www.utemvirtual.cl/plataforma/aulavirtual/assets/asigid_745/contenidos_arc/39250_c_feuerstein.pdf> [citado 21 de Noviembre de 2016].

GARCÍA, Mónica. El vídeo como herramienta de investigación. Bogotá. Universidad Santo Tomás.2003.

GARRIDO. Miguel Ángel. Nueva introducción a la teoría literaria, Madrid, editorial Síntesis. 2001.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S00347450200500010008>[citado el 19 de Noviembre de 2016].

JACQUES, Gabayet, (1990) La teoría crítica del lenguaje de Mijaíl Bajtín y la cuestión nacional en la ex URSS. Alianza Editorial.

JAKOBSON, Román. Ensayos de lingüística general. Barcelona. Editorial seix barral. S.A. [en línea] <<http://unedbarcelona.es/es/biblioteca/articulos-y-capitulos-recomendados/sociologia-1/jakobson.pdf>

JUVONEN, Jaana. y WENTZEL, Gregor. (2001). Motivación y adaptación escolar. México, Oxford.

Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2013. Bogotá. 2013 [en línea] <http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/enelcamino/6-ICFES_MEN-Pruebassaber359.pdf> [citado el 16 de Noviembre de 2016]

LORENZO VIEGO, Cibeles. Jean Piaget y su influencia en la pedagogía. [en línea] <file:///E:/Maestr%C3%ADa%20Pedagog%C3%ADa%20UIS/Jean_Piaget%20desarrollo%20cognitivo.pdf> [citado 21 de Noviembre de 2016]

MARTÍNEZ. Miguel. La investigación acción en el aula. Caracas agenda académica volumen 7. 2000

MCKERNAN. James, Investigación acción y currículo, métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid, Ediciones Morata. 1999.

POZO, Juan. "Teorías Cognitivas del Aprendizaje"; Eds. Morata, Madrid. 1996.

SABER 5o. y 9o. 2009 Síntesis de resultados de factores asociados. Bogotá. 2011. [en línea] <<file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Informe%20Saber%205%20y%209%202009%20Sintesis%20de%20resultados%20de%20factores%20asociados%202011.pdf>> [citado 17 de Noviembre de 2016]

SANDOVAL, Carlos. Investigación cualitativa. Bogotá. ARFO Editores e impresores Ltda. 2002.

SULLÁ, Enric. Teoría de la novela: antología de textos del siglo XX. Barcelona, Novagrafik. 1996

VAN DIJK, Teun. Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso. México. Editores. 1978.

ANEXOS

ANEXO A. Carta de consentimiento al Rector de la Institución Educativa

Puente Nacional, septiembre 18 de 2016

Magister
LUIS CARLOS GAONA
Rector Colegio Técnico Aurelio Martínez
La ciudad,

Cordial saludo:

Dentro de la formación del Prostrado de los futuros Magister en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander, de la cual hago parte, por ser una de las beneficiarias del programa Becas para la Excelencia Docente del MEN, y como requisito para optar al título, es de vital importancia desarrollar un proyecto de investigación acción de corte cualitativo en la Institución Educativa en la cual laboro.

Para cumplir con dicho parámetro, he propuesto como proyecto de intervención en el aula: "LA NOVELA COMO RECURSO PARA FORTALECER HABILIDADES DE LECTURA CRÍTICA CON ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO DEL COLEGIO TÉCNICO AURELIO MARTÍNEZ MUTIS DE PUENTE NACIONAL", la cual está proyectada para aplicarse durante el año 2017, y que tiene como objetivo brindar herramientas que permitan a los estudiantes mejorar su competencia comunicativa en lectura crítica.

Es importante señalar que la intervención no conlleva ningún gasto para la institución y que se tomarán las medidas necesarias para no interferir con el normal funcionamiento de las actividades propias del currículum. De igual manera, se realizará la socialización y se entregará a los padres de familia y/o acudientes un consentimiento informado donde se les solicita el permiso para grabar las clases de sus hijos/acudidos en el área de Ciencias Sociales, se analicen y/o publiquen los escritos que los estudiantes produzcan durante el proceso. De igual manera la propuesta se desarrolla teniendo en cuenta las consideraciones éticas de la investigación acción (ver anexo).

Por tal motivo solicito su autorización para realizar el análisis de documentos institucionales, desarrollar dicho proceso y colocar el nombre de la IE en los documentos correspondientes.

Agradezco de antemano su apoyo y colaboración a mi solicitud. Quedo atenta a su respuesta.

Att:



JULY CRISTINA LICHT ARDILA
Docente CoTaMM Sede principal
c.c. 63437881 de Vélez

recibido

d.c. 4/2017.

ANEXO B. Consentimiento informado a padres de familia o acudientes

COLEGIO TÉCNICO AURELIO MARTINEZ MUTIS- sede A

CONSENTIMIENTO INFORMADO A PADRES DE FAMILIA O ACUDIENTES

Lugar y fecha: Puente Nacional 28 de noviembre del 2017

Yo Maria Eugenia Cubillas Aballe,
mayor de edad, madre, padre, acudiente o representante legal del
estudiante Karen Valentina Ruiz Paet

de 76 años de edad, he sido informado acerca de la participación y grabación de video del proyecto investigativo titulado "LA NOVELA COMO RECURSO PARA FORTALECER HABILIDADES DE LECTURA CRÍTICA CON ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO DEL COLEGIO TÉCNICO AURELIO MARTÍNEZ MUTIS DE PUENTE NACIONAL", planteado por la docente July Cristina Lich Ardila para optar al título de Magister en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander.

Entiendo que la participación de mi hijo(a) en esta actividad no tendrá repercusiones en las calificaciones de ningún área, ni habrá ningún tipo de sanción si nos negamos a que haga parte de ella; que no entraremos en gastos ni tendremos remuneración alguna por su participación; que la identidad de mi hijo(a) será salvaguardada de acuerdo a los principios éticos; que las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizarán únicamente con fines investigativos.

Atendiendo a la normatividad vigente a cerca de los consentimientos informados, de forma consciente y voluntaria:

Otorgo el consentimiento No otorgo el consentimiento para que mi hijo(a) participe en el proyecto de investigación anteriormente mencionado en las instalaciones de la Institución Educativa.

Maria Eugenia Cubillas
FIRMA MADRE/PADRE/ACUDIENTE O REPRESENTANTE LEGAL
C.C. 30.205.782. Barbosa

COLEGIO TÉCNICO AURELIO MARTINEZ MUTIS- sede A

CONSENTIMIENTO INFORMADO A PADRES DE FAMILIA O
ACUDIENTES

Lugar y fecha: Ponte Nacional. 28/11/17.

Yo Viviana Riberos.
mayor de edad, madre, padre, acudiente o representante legal del
estudiante Catalina Pinilla Riberos.

de 16. años de edad, he sido informado acerca de la participación y grabación de video del proyecto investigativo titulado "LA NOVELA COMO RECURSO PARA FORTALECER HABILIDADES DE LECTURA CRÍTICA CON ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO DEL COLEGIO TÉCNICO AURELIO MARTÍNEZ MUTIS DE PUENTE NACIONAL", planteado por la docente July Cristina Licht Ardila para optar al título de Magister en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander.

Entiendo que la participación de mi hijo(a) en esta actividad no tendrá repercusiones en las calificaciones de ningún área, ni habrá ningún tipo de sanción si nos negamos a que haga parte de ella; que no entraremos en gastos ni tendremos remuneración alguna por su participación; que la identidad de mi hijo(a) será salvaguardada de acuerdo a los principios éticos; que las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizarán únicamente con fines investigativos.

Atendiendo a la normatividad vigente a cerca de los consentimientos informados, de forma consciente y voluntaria:

Otorgo el consentimiento No otorgo el consentimiento para que mi hijo(a) participe en el proyecto de investigación anteriormente mencionado en las instalaciones de la Institución Educativa.



FIRMA MADRE/PADRE/ACUDIENTE O REPRESENTANTE LEGAL
C.C. 8080049

ANEXO C. Asentimiento de los estudiantes

COLEGIO TECNICO AURELIO MARTINEZ MUTIS- Sede A

GRADO NOVENO

Puente Nacional, 5 de abril de 2017

ASENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Valentina Ruiz, estudiante del grado Noveno, tengo conocimiento sobre los propósitos, objetivos, procedimientos de intervención y evaluación que se llevarán a cabo en el proyecto de investigación titulado: **"LA NOVELA COMO RECURSO PARA FORTALECER HABILIDADES DE LECTURA CRÍTICA CON ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO DEL COLEGIO TÉCNICO AURELIO MARTÍNEZ MUTIS DE PUENTE NACIONAL"** propuesto por la docente investigadora July Cristina Licht Ardila.

Adicionalmente se me informó que esta investigación es de carácter confidencial y sus fines son netamente investigativos. Así mismo que durante el desarrollo de la intervención las clases de Lenguaje serán grabadas y analizadas por la docente, que los resultados de esta intervención no repercutirán en las notas de la asignatura, que toda la información obtenida y las mediciones que se hagan solo serán conocidas por las personas implicadas en el proyecto, que harán uso debido de la misma atendiendo a los principios éticos que rigen la investigación.

Como la participación durante este proceso es absolutamente voluntaria, acepto colaborar y participar en las diversas actividades programadas en este proceso investigativo.

Consiento,

Karen Valentina Ruiz Poet

Estudiante

COLEGIO TECNICO AURELIO MARTINEZ MUTIS- Sede A

GRADO NOVENO

Puente Nacional, 5 de abril de 2017

ASENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Catalina Pinilla, estudiante del grado 9º, tengo conocimiento sobre los propósitos, objetivos, procedimientos de intervención y evaluación que se llevarán a cabo en el proyecto de investigación titulado: **"LA NOVELA COMO RECURSO PARA FORTALECER HABILIDADES DE LECTURA CRÍTICA CON ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO DEL COLEGIO TÉCNICO AURELIO MARTÍNEZ MUTIS DE PUENTE NACIONAL"** propuesto por la docente investigadora July Cristina Licht Ardila.

Adicionalmente se me informó que esta investigación es de carácter confidencial y sus fines son netamente investigativos. Así mismo que durante el desarrollo de la intervención las clases de Lenguaje serán grabadas y analizadas por la docente, que los resultados de esta intervención no repercutirán en las notas de la asignatura, que toda la información obtenida y las mediciones que se hagan solo serán conocidas por las personas implicadas en el proyecto, que harán uso debido de la misma atendiendo a los principios éticos que rigen la investigación.

Como la participación durante este proceso es absolutamente voluntaria, acepto colaborar y participar en las diversas actividades programadas en este proceso investigativo.

Consiento,

Catalina Pinilla

Estudiante

ANEXO D. Prueba diagnóstica

A continuación encontrará una serie de textos, preguntas relacionadas con los mismos y sus respectivas respuestas, debe elegir la opción que considere correcta.

MÁS HUMEDAD Y CALOR

El aumento del nivel de los mares se debe en parte al hecho de que el agua se dilata al subir la temperatura. Hay mucha agua en los océanos, e incluso un aumento del 1,5 °F hace que se dilate bastante. Desde 1900, el nivel del mar se ha elevado unos quince centímetros, y sigue subiendo. Además, las temperaturas más cálidas harían que empezaran a fundirse los casquetes de hielo de Groenlandia y de la Antártida. Si los casquetes de hielo se fundiesen del todo (lo que tardaría un buen tiempo, desde luego), el agua se vertería en el mar y el nivel de éste se elevaría unos sesenta metros. Países bajos como: Bangladesh, Delaware y Florida quedarían totalmente cubiertos por las aguas.

Incluso existe la posibilidad que se dé un círculo vicioso. Al calentarse más el agua, disminuye su capacidad de disolver dióxido de carbono. Esto significa que parte del dióxido de carbono que contiene en solución se desprenderá y pasará a la atmósfera, donde actuará para calentar todavía más la Tierra.

Este no es un descubrimiento que se hiciese de pronto en 1988. Hacia años que los científicos reflexionaban sobre el efecto invernadero y se preocupaban por él.

Yo mismo escribí un artículo, que se publicó en una revista en agosto de 1979, en el que decía mucho de lo que he expuesto aquí. En otras palabras, hace más de diez años que di la voz de alarma, pero desde luego nadie me escuchó.

Ahora, debido al calor y a la sequía de 1988, la expresión “efecto invernadero” se ha hecho familiar y la gente presta atención. Pero las temperaturas suben y bajan de manera irregular y es posible que los dos próximos años sean un poco más fríos que 1998, aunque la tendencia general es que las temperaturas vayan en aumento. Si esto ocurre, me imagino que la gente se olvidará de nuevo de aquello hasta que llegue un año, en un futuro próximo, que sea peor que 1988.

Pero ¿qué podemos hacer para resolver el problema? Para empezar, debemos quemar menos carbón y petróleo. Su combinación vierte constantemente dióxido de carbono a la atmósfera (junto con sustancias contaminantes, como los compuestos de azufre y nitrógeno, atrapan el calor y son también peligrosos para los pulmones). Tomado de: Asimov Isaac, (1999). Fronteras y otros ensayos. Barcelona: Ediciones, Grupo Zeta. pp. 225-226

1. Según el texto, el aumento del nivel de los mares se debe a que

- A. el agua se dilata al subir la temperatura.
- B. el agua pierde la capacidad de disolver dióxido.
- C. en el calor el agua aumenta y disminuye su densidad.
- D. en el calor los casquetes de hielo se funden totalmente.

Competencia	Comunicativa – lectora
Componente	Semántico
Aprendizaje	Recupera información explícita en el contenido del texto
Evidencia	Ubica ideas puntuales del texto
Explicación	Este ítem recoge textualmente lo anotado en el primer párrafo, en donde se explica que el aumento del nivel de los mares se debe a que el agua se dilata al subir la temperatura
Respuesta correcta	A
Nivel	Mínimo

2. El texto anterior cumple una labor educativa en la medida en que

- A. alerta al lector sobre las causas y consecuencias de un fenómeno.
- B. explica al lector los orígenes y desarrollo de un fenómeno.
- C. informa al lector sobre el nivel que alcanzará el mar en algunos años.
- D. convence al lector del riesgo de vivir en los países bajos.

Competencia	Comunicativa – lectora
Componente	Semántico
Aprendizaje	Comprende los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación particular.
Evidencia	Evalúa la pertinencia del contenido en relación con el propósito.
Explicación	En el texto se explican las causas y consecuencias de un fenómeno de manera preventiva y alerta sobre los peligros que puede traer el efecto de invernadero y la manera en que puede resolverse el problema.
Respuesta correcta	A
Nivel	Avanzado

3. El último párrafo del texto permite

- A. resumir lo anotado.
- B. concluir la tesis.
- C. proponer una solución.
- D. cerrar la discusión.

Competencia	Comunicativa – lectora
Componente	Sintáctico
Aprendizaje	Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.
Evidencia	Identifica la función de las partes que configuran la estructura de un texto.

Explicación	El cierre del texto es la propuesta del autor de las maneras en que puede prevenirse el fenómeno del efecto de invernadero; por tanto, da una posible solución al problema que plantea.
Respuesta correcta	C
Nivel	Mínimo

OTRO POEMA DE LOS DONES

Gracias quiero dar al divino laberinto de los efectos y de las causas por la diversidad de las criaturas que forman este singular universo, por la razón, que no cesará de soñar con un plano del laberinto, por el rostro de Elena y la perseverancia de Ulises, por el amor que nos deja ver a los otros como los ve la divinidad, por el firme diamante y el agua suelta, por el álgebra, palacio de precisos cristales, por las místicas monedas de Ángel Silesio, por Schopenhauer, que acaso descifró el universo, por el fulgor del fuego que ningún ser humano puede mirar sin un asombro antiguo, por la caoba, el cedro y el sándalo, por el pan y la sal, por la espada y el arpa de los sajones, por el mar, que es un desierto resplandeciente y una cifra de cosas que no sabemos y un epitafio de los vikingos, por el olor medicinal de los eucaliptos, por el lenguaje, que puede simular la sabiduría, por el olvido, que anula o modifica el pasado, por la costumbre, que nos repite y nos confirma como un espejo, por la mañana, que nos depara la ilusión de un principio, por la noche, su tiniebla y su astronomía, por el valor y la felicidad de los otros, por la patria, sentida en los jazmines o en una vieja espada, por Whitman y Francisco de Asís, que ya escribieron el poema, por el hecho de que el poema es inagotable y se confunde con la suma de las criaturas y no llegará jamás al último verso y varía según los hombres, por Frances Haslam, que pidió perdón a sus hijos por morir tan despacio, por los minutos que preceden al sueño, por el sueño y la muerte, esos dos tesoros ocultos, por los íntimos dones que no enumero, por la música, misteriosa forma del tiempo.

Tomado de: Borges, Jorge Luis(1979) *Nueva antología personal*. Club Bruguera.

4. Cuando en el texto se plantea que el mar es epitafio de los vikingos, el autor expresa que

- A. los epitafios sobre el mar los escribieron los vikingos.
- B. en el mar murieron muchos de los valientes vikingos.
- C. los vikingos le escribieron muchos epitafios al mar.
- D. en el mar se escribieron los epitafios más famosos

Competencia	Comunicativa - lectora
Componente	Semántico
Aprendizaje	Relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global del texto
Evidencia	Identifica el sentido de una palabra o expresión en su relación cotextual
Explicación	El significado de epitafio es inscripción que se pone sobre un sepulcro; por tanto, esta opción es la inferencia que se hace del significado de la palabra y la imagen que describe el autor
Respuesta correcta	B
Nivel	Avanzado

5. Cuando Borges cita en el texto autores de la literatura universal, lo hace con la intención de

- A. mostrar su amplio conocimiento y erudición.
- B. enseñarle al lector la importancia de la lectura.
- C. revelar lo literario como un don del universo.
- D. señalar los autores que hay que leer y conocer.

Competencia	Comunicativa - lectora
Componente	Semántico
Aprendizaje	Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos.
Evidencia	Relaciona el contenido de un texto con otros textos de la cultura.
Explicación	Dentro de la enumeración que hace el autor de los dones del universo, se alude a la literatura a través de algunos autores representativos a lo largo de la historia de la humanidad, por tanto, una de las características de la literatura es su universalidad.
Respuesta correcta	C
Nivel	Avanzado



6. En la expresión “¡No quise decir eso!”, los signos de exclamación cumplen la función de

- A. señalar el tono afectivo con el que se expresa el niño.
- B. adornar lo dicho por el niño.
- C. diferenciar lo que dice el niño de lo que dice el padre.
- D. explicar lo dicho por el niño.

Competencia	Comunicativa - lectora
Componente	Sintáctico
Aprendizaje	Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.
Evidencia	Identifica la función de los corchetes, comillas, guiones, raya, signos de admiración, etc. en la configuración del sentido de un texto.
Explicación	En este caso, los signos de admiración funcionan para señalar que el niño pronuncia la frase con algún sentimiento.
Respuesta correcta	A
Nivel	Satisfactorio

¿LA TECNOLOGÍA HARÁ QUE LAS RELACIONES HUMANAS SEAN MENOS PROFUNDAS?

A lo largo de la historia del hombre, se han producido debates sociales sobre la real mejoría en la calidad de vida y la utilización adecuada de los diversos avances tecnológicos en distintos momentos de la historia. Cada innovación trae consigo un cuestionamiento ético. En la actualidad, como consecuencia del proceso de globalización, se ha generado una nueva forma de comunicación: la cibernética. El “chat”, correo electrónico, y el inmensurable aumento de la información han reducido considerablemente los tiempos de trabajo, estudio, lo cual aparentemente “optimiza”

nuestros quehaceres. Pero, ¿cuáles son los costos de esta nueva tecnología? El cuestionamiento, como es normal, vuelve a surgir.

Hace ocho meses, comenzó mi fascinación por la búsqueda y utilización de recursos en internet. Todo se vende., todo se compra, es demasiado sencillo hacer un “click” y cruzar de un lugar distante a otro, en un par de segundos. O tal vez conversar con personas que nunca conoceré, o que ni siquiera sé cómo se llaman. El “chat” es una nueva forma de hablar, con sus códigos propios, con sus sistemas de signos particulares (los emoticonos o “caritas”) y con sus particulares abreviaturas de palabras.

Pero esa fascinación tiene su límite, y es que nunca sé con certeza quién es el que está del otro lado. Mucho menos, si es sincera(o) o falsa(o), si tiene buenas intenciones o no. Además, la mayoría de estas relaciones virtuales son fugaces y esporádicas y nunca tienen una concreción en la vida real. Pareciera ser la era de lo pragmático, donde se pueden comprar incluso las relaciones humanas.

Sin embargo, no todo tiene precio, y eso es algo que solemos olvidar. El ritmo de vida en la actualidad nos lleva a una mecanización en casi todos los aspectos de nuestra vida, incluso al plano de las relaciones humanas, pues a través del uso de la Internet no como una fuente de información, sino como de un gran “mercado humano”, se toman las relaciones que se me acomodan y las que no, sencillamente las desecho. De este modo, evito enfrentarme a la responsabilidad con los demás; los derechos y el respeto que merece cada cual en tanto ser humano, como en realidad se debe hacer.

Por otra parte, esta nueva forma de comunicación (según se le ha denominado) limita uno de los pilares fundamentales de la comunicación interpersonal: la expresión de ideas, sentimientos, emociones, ya que las reemplaza por signos y máquinas que nunca, en este plano, superarán al ser humano. El hombre o la mujer piensan y sienten cosas que muchas veces comunican sin necesidad de decirlas o escribirlas.

En suma, si nuestros criterios para valorar estas nuevas formas de comunicación son la utilidad y la productividad, no cabe duda que el juicio es positivo, ya que

nuestras labores se vuelven más ágiles. Pero el usuario debe ser el adecuado: un sujeto con plena conciencia de las limitaciones de este medio y de la importancia de las relaciones humanas en el plano de la realidad. Sólo de este modo, Internet puede llegar a convertirse en un recurso positivo, que llevará al conocimiento y divulgación de grandes cantidades de información y a una forma de ver las cosas de un modo más amplio, que vaya más allá de las fronteras de nuestro territorio.

Tomado de <http://www.puc.cl>

7. De acuerdo con los argumentos y contraargumentos del texto, puede afirmarse que el autor busca

- A. apoyar sin límites el uso de las tecnologías.
- B. llamar la atención sobre el uso del chat.
- C. promover el uso adecuado de las tecnologías.
- D. apoyar el uso comercial de las tecnologías.

Competencia	Comunicativa - lectora
Componente	Pragmático
Aprendizaje	Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.
Evidencia	Identifica intenciones y propósitos en los textos que lee.
Explicación	El autor del texto afirma que el uso de la tecnología ha producido relaciones humanas menos profundas y ofrece diversos argumentos que sustentan su punto de vista; sin embargo, una de las estrategias discursivas que utiliza para reforzar su tesis es mostrar también los beneficios que trae el uso de la tecnología, por tanto, su propósito es promover un uso adecuado de las tecnologías reconociendo sus riesgos y beneficios.

Respuesta correcta	C
Nivel	Satisfactorio

Réquiem

Resulta

que ya nada es igual, nada es lo mismo,
que algo se ha muerto aquí
sin llanto,
sin sepulcro,
sin remedio,

que otro aire se respira ahora en el alma,
patio oloroso a humo donde cuelgan
tantos locos afectos de otros días.

Tendría que decir
que ha llovido ceniza tanto tiempo
que ha tizado por siempre las magnolias,
pero es pueril la imagen y me aburro.
Me aburro dócilmente, blandamente,
como cuando era niña y me tiraba
a ver pasar las nubes,
y la vida
era larga como una carrilera.

Ahora el tren da la vuelta y unos rostros
borrosos me saludan desde lejos:
yo amé a aquel hombre que va hablando solo.
Aquel otro me amó y no sé su nombre.
La tarde se silencia y todos parten.
Soy yo la que hace tiempo ya se ha ido.

Tomado de: Piedad Bonnett Vélez (1996). Tambor en la sombra. Poesía Colombiana del siglo XX. México: Verdehalago

8. En el texto, cuando la voz dice “y la vida / era larga como una carrilera” pretende representar

- A. la mirada atenta e inquieta de los niños.
- B. lo interminable que parece la vida cuando se es niño.
- C. la lejanía de los recuerdos.
- D. el tedio que provoca el paso de las horas cuando se es viejo.

Competencia	Comunicativa - lectora
Componente	Pragmático
Aprendizaje	Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.
Evidencia	Identifica intenciones y propósitos en los textos que lee.
Explicación	Esta pregunta exige que el evaluado reconozca la intención con que se usa una palabra o expresión en el poema.
Respuesta correcta	B
Nivel	Satisfactorio

9. En los versos “borrosos me saludan desde lejos: /yo amé a aquel hombre que va hablando solo”, los dos puntos (:) se usan para

- A. indicar un cambio en la voz que habla.
- B. introducir una enumeración.
- C. señalar una consecuencia de lo afirmado antes.
- D. introducir una explicación de lo anotado anteriormente

Competencia	Comunicativa - lectora
Componente	Sintáctico
Aprendizaje	Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.
Evidencia	Identifica la función de los corchetes, comillas, guiones, raya, signos de admiración, etc. en la configuración del sentido de un texto.
Explicación	El ítem exige que el evaluado reconozca el uso de los dos puntos (:), que en este caso son usados para introducir una explicación a lo dicho en el verso anterior.
Respuesta correcta	D
Nivel	Avanzado

10. De los siguientes versos, el que más se acerca a la visión de la autora es:

- A. También otro animal entristecido / dirá tu nombre en medio de la tarde (Fernando Herrera Gómez).
- B. Tú el amor. Yo la vida solitaria / que se abre hacia una dicha imaginaria (Germán Pardo).
- C. Observo los días de ayer con el corazón seco / libre de pena, en libertad y sin miedo (Ricardo Cuesta).
- D. Y la nostalgia de tu amor mitiga / mi duelo, que al olvido se resiste (Guillermo Valencia)

Competencia	Comunicativa - lectora
Componente	Semántico
Aprendizaje	Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos

Evidencia	Relaciona el contenido de un texto con otros textos de la cultura.
Explicación	Este ítem es de nivel crítico y exige un distanciamiento del texto para ponerlo en diálogo con otros textos de la cultura.
Respuesta correcta	C
Nivel	Avanzado

<p>Texto 1</p> <p>¿Cuál es el afán?</p> <p>Unir las palabras sexualidad y jóvenes se ha convertido para los adultos en sinónimo de problemas.</p> <p>El verdadero inconveniente es no hablar del embarazo adolescente y seguirlo considerando un tabú.</p> <p>De acuerdo con la Encuesta Nacional de Demografía de 2010, una de cada cinco adolescentes en el país, con edades entre los 15 y 19, ya es madre o está esperando su primer hijo. Claro indicio de la falta de educación sexual.</p> <p>Aunque evitar el embarazo adolescente es una tarea de</p>	<p>Texto 2</p> <p>Embarazo adolescente: otra mirada</p> <p>Un embarazo adolescente no puede tratarse como un problema y el bebe y la mamá deben recibir el apoyo por parte de los futuros abuelos. La situación antes de ser una fatalidad, es una posibilidad para que los adolescentes maduren y se planteen varias decisiones que marcarán su vida.</p> <p>En otros momentos de la historia resultaba normal tener hijos a tempranas edades, como se aprecia en Romeo y Julieta de Shakespeare, por ejemplo allí Julieta aún no tenía catorce años cuando su madre le dice: “Otras más jóvenes que tú, aquí en Verona, señoras de gran estima, ya son madres”(I, III).</p> <p>Si en otros tiempos eran aceptados los embarazos tempranos, ¿por qué no podemos apoyar a nuestros jóvenes antes de hablar de su irresponsabilidad y precariedad económica?</p>
--	---

<p>las familias, las escuelas y la sociedad, es fundamental que la prevención parta desde los jóvenes, cualquiera puede tener dudas y curiosidad, pero ya no hay excusa para no preguntar e informarse.</p> <p>Adaptado de: Revista Semana Jr. Octubre 2012. Bogotá: Publicaciones Semana. Panamericana Formas e Impresos. Página 6</p>	<p>Adaptado de: Rovati, Lola. (2006) El embarazo de adolescentes. Bebés y más. Blog sobre embarazo, infancia, papás y mamás. Disponible en:http://www.bebesymas.com/otros/elembarazo-de-una-adolescente</p>
---	--

11. La idea que defiende el autor del texto 1 es:

- A. “La escuela y las instituciones oficiales deben garantizar la educación sexual”.
- B. “Es extraño que las inquietudes sobre sexualidad no se les comenten a los padres”.
- C. “Ningún discurso debería hablar de adolescentes y sexualidad al mismo tiempo”.
- D. “Para evitar el embarazo adolescente es necesario dejar de considerarlo un tabú”

Competencia	Comunicativa - lectora
Componente	Semántico
Aprendizaje	Recupera información explícita en el contenido del texto
Evidencia	Reconoce la presencia de argumentos en un texto.
Explicación	El ítem exige que el evaluado reconozca la tesis o idea que el autor busca sustentar en el texto

Respuesta correcta	D
Nivel	Avanzado

12. De acuerdo con el texto 1 el embarazo adolescente debe concebirse como un problema reprobable. Por el contrario, para el autor del texto 2 el embarazo adolescente

- A. es un problema que deben solucionar los futuros padres sin la ayuda de los futuros abuelos.
- B. es un asunto que requiere ayuda del Estado porque los jóvenes siempre viven en precariedad económica.
- C. es un proceso que se ha desnaturalizado en las sociedades contemporáneas, pero es normal.
- D. es un hecho que debe ser analizado por la sociedad, en cuanto al papel que esperan del adolescente.

Competencia	Comunicativa - lectora
Componente	Semántico
Aprendizaje	Relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global del texto.
Evidencia	Relaciona e integra información del texto y los paratextos, para predecir información sobre posibles contenidos.
Explicación	Este ítem exige que el evaluado establezca relaciones entre dos textos que abordan una misma problemática desde posiciones contrarias.
Respuesta correcta	C
Nivel	Avanzado

13. En el segundo párrafo del texto 2 el autor habla desde una visión:

- A. normativa, pues busca reglamentar el comportamiento de los jóvenes con base en lo dicho por las autoridades.
- B. histórica, porque compara la posición actual con la de tiempos pasados frente al embarazo.
- C. literaria, pues pretende embellecer la percepción que se tiene frente al embarazo juvenil.
- D. pesimista, porque indica que no se podría esperar nada mejor de la población joven.

Competencia	Comunicativa - lectora
Componente	Pragmático
Aprendizaje	Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación.
Evidencia	Identifica el punto de vista y la perspectiva de la voz que habla en el texto.
Explicación	El ítem es de nivel crítico y exige reconocer y valorar la visión de mundo de quien habla en el texto.
Respuesta correcta	B
Nivel	Satisfactorio

14. Quieres participar en un congreso juvenil de emprendimiento empresarial. Para ello debes enviar al director del congreso una carta de presentación en la que expliques por qué quieres asistir a tal evento. En la carta debes emplear un léxico

- A. coloquial, para demostrar familiaridad.
- B. refinado, para simular intelectualidad.
- C. formal, para evidenciar cortesía.
- D. informal, para indicar que eres joven.

Competencia	Comunicativa – lectora
Componente	Pragmático
Aprendizaje	Da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de comunicación particular.
Evidencia	Caracteriza al posible enunciatario del texto.
Explicación	Este ítem exige que el evaluado identifique el léxico que debe emplear en un texto que aún no se ha elaborado
Respuesta correcta	C
Nivel	Satisfactorio

UN AMOR DEMASIADO GRANDE

Desde pequeño fue un gigante. La talla más grande de zapatos. El más alto de la fila. El peso pesado del equipo de basketball. Cuando Mauricio se caía, la tierra entera sonaba. Se estremecía con el golpe. Era exagerado, desproporcionado, colosal... desocupaba la nevera en cada comida y siempre se quedaba con hambre. Un niño fuera de lo común. Tenía once años y no paraba nunca de crecer.

Un día se enamoró como un loco. Con sus manazas arrancaba las flores del jardín y luego, temblando, las dejaba en la puerta de la casa de Juanita. No se atrevía a poner la cara. No le dirigía la palabra, de tanto amor que le tenía guardado. Solo le hablaba con los ojos. En la clase, ella sentía unos ojos fijos en su espalda. El gigante se pasaba las horas en frente de su ventana. Detrás del árbol de cerezas la cuidaba. Cuando Juanita apagaba la luz, él le cantaba serenatas con su enorme voz de tarro. Mauricio nunca volvió a hacer tareas ni a entrenar con el equipo. Rara vez alguien se encontraba con él. Era apenas una sombra. Una sombra gigantesca.

Tomado y adaptado de: Reyes, Yolanda (2000). El terror de sexto "B". Bogotá. Editorial Alfabara

15. En el primer párrafo del texto predomina una secuencia

- A. enumerativa.
- B. descriptiva.
- C. instructiva.
- D. argumentativa.

Competencia	Comunicativa – lectora
Componente	Sintáctico
Aprendizaje	Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos
Evidencia	Distingue entre el tiempo de la narración y el tiempo en el que ocurren los hechos.
Explicación	El ítem exige que el evaluado reconozca el tipo de secuencia que predomina en el texto y el uso de diferentes adjetivos para caracterizar al personaje, hace que la descripción sea la secuencia principal en el primer párrafo del texto
Respuesta correcta	B
Nivel	Satisfactorio

16. Según el narrador, Mauricio era un niño

- A. tímido y sensible.
- B. seguro y arriesgado.
- C. juguetón y distraído.
- D. valiente y aventurero

Competencia	Comunicativa - lectora
Componente	Semántico
Aprendizaje	Recupera información explícita en el contenido del texto.

Evidencia	Reconoce secuencias de acciones, hechos o eventos en los textos que lee.
Explicación	Se trata de que el evaluado reconozca la forma en que se caracteriza al protagonista de la narración a partir de las acciones y eventos del cuento.
Respuesta correcta	A
Nivel	Satisfactorio

17

3. El esquema que mejor representa la organización de las ideas en el texto es

- A. ¿Qué le pasó a Mauricio? → ¿Qué comía Mauricio? → ¿Cómo era Mauricio?
- B. ¿Cómo era Mauricio? → ¿Qué le pasó a Mauricio? → ¿Qué cambios tuvo Mauricio?
- C. ¿Qué hacía Mauricio? → ¿Cómo era Mauricio? → ¿Qué cambios tuvo Mauricio?
- D. ¿Qué le pasó a Juanita? → ¿Cómo era Mauricio? → ¿Qué le pasó a Mauricio?

Competencia	Comunicativa - lectora
Componente	Sintáctico
Aprendizaje	Identifica información de la estructura explícita del texto
Evidencia	Identifica el armazón o estructura del texto.
Explicación	Este ítem exige que el evaluado identifique la estructura del texto, es decir, la forma en que se ha organizado la información.
Respuesta correcta	B
Nivel	Satisfactorio

CADA VEZ MÁS CERCA DE VISITAR OTROS MUNDOS

Una empresa holandesa se propone enviar seres humanos, comunes y corrientes al planeta Marte a partir del año 2023 con un pasaje de ida –es decir que no hay tiquete de regreso–, pues como lo explica con sinceridad el creador de la empresa, Thomas Lamb, “no hay seguridad sobre las condiciones del viaje”. Pese a la desconfianza de algunos expertos, Thomas se muestra decidido e incluso aseguró a un periódico francés que “la conquista de Marte es la etapa más importante de la historia de la humanidad”.

La pregunta de los expertos es ¿habrá gente que se quiera arriesgar? Para el premio Nobel de Física, Serge Haroche, “La empresa será un éxito porque siempre existirán aventureros para quienes el valor de la vida está en la búsqueda de lo desconocido.”

La selección y el entrenamiento de los candidatos astronautas empezará en el 2014, y el envío de las cápsulas y los víveres está previsto para el 2016. En abril del 2023, los primeros cuatro “astroviajeros” llegarán a Marte y en el 2033 se sumarán otros 17 para formar una colonia humana y hacer investigaciones científicas.

Adaptado de: <http://www.portafolio.co/portafolio-plus/tiquete-marte-turismo-seria-posible-desde-2023>,

18. En el texto se afirma que

- A. desde el 2016 todas las personas podremos viajar a Marte.
- B. una empresa holandesa enviará astronautas a Marte
- C. se hará una selección de premios Nobel para ir a Marte.
- D. en 17 años miles de humanos serán enviados a Marte

Competencia	Comunicativa - lectora
Componente	Semántico
Aprendizaje	Recupera información explícita en el contenido del texto.
Evidencia	Ubica ideas puntuales del texto.

Explicación	Esta pregunta exige que el evaluado recupere información enunciada de forma explícita en el texto.
Respuesta correcta	B
Nivel	Satisfactorio

19. En la expresión “–es decir que no hay tiquete de regreso–”, los guiones o rayas permiten

- A. señalar una aclaración o explicación.
- B. citar textualmente lo que dice una persona.
- C. destacar la importancia de unas palabras.
- D. señalar la intervención de un diálogo

Competencia	Comunicativa - lectora
Componente	Sintáctico
Aprendizaje	Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.
Evidencia	Identifica la función de los corchetes, comillas, guiones, raya, signos de admiración, etc. en la configuración del sentido de un texto.
Explicación	La pregunta exige que el evaluado reconozca el uso de la raya o guión en el texto; en este caso, la función de este signo es introducir una explicación a lo dicho previamente.
Respuesta correcta	A
Nivel	Satisfactorio

20. La idea que más se acerca al pensamiento del Nobel de física es:

- A. Por naturaleza todos los hombres gustan de ver y sentir cosas nuevas.
- B. El que gusta de vivir viajando acaba por parecer extranjero.

C. Los viajeros siempre serán desconocidos en el futuro.

D. Para descubrir los límites de lo posible hay que aventurarse hacia lo imposible.

Competencia	Comunicativa - lectora
Componente	Semántico
Aprendizaje	Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos
Evidencia	Relaciona el contenido de un texto con otros textos de la cultura.
Explicación	Se trata de que el evaluado tome distancia del texto y establezca relaciones entre su contenido y algunos enunciados que están por fuera de este
Respuesta correcta	D
Nivel	Avanzado

ANEXO E. Prueba de cierre de la investigación

MONÓLOGO ENTRE DOS

Esteban puso la maleta de lona empapada y le crujieron las articulaciones cuando se sentó en el suelo, junto a ella, esperando a que pasara el bus de las seis. Era tan temprano que sintió de inmediato las últimas gotas del rocío de la alborada en los fondillos del pantalón. “Y, encima, mojado”, pensó, con disgusto creciente.

Amanecía. A las seis y cuarto de la mañana el sol es más picante que en el resto del día, pero también más pálido, porque es un sol que está acabado de estrenar y no ha tenido tiempo de aprender a calentarse.

Al frente suyo, carretera de por medio, Esteban vio los pastizales de las haciendas ganaderas. Pero no pudo oír el mugido de las vacas ni los pasos del compadre Pereira, que se le acercaba por la espalda, soplando aire fresco sobre una taza de café humeante, y cuando por fin se percató de su presencia ya le estaba tendiendo la mano, para saludarlo, como hacía siempre el compadre Pereira, a pesar de sus años, con un apretón resuelto que infundía un sentimiento de fuerza reposada, carácter y respeto.

Al sentirselo encima, tan de repente, Esteban pensó que su mujer tenía razón: se estaba quedando sordo.

Ese era el único motivo verdadero de aquel viaje y de la cantaleta de su mujer para que se sometiera a los exámenes. El médico especialista, que había sido compañero de su hijo mayor en la escuela, lo aguardaba en el hospital universitario de Cartagena de Indias para medirle la audición y hacerle un diagnóstico. El médico sospechaba que el celebrado silencio del campo, que hasta podía escucharse revuelto con la brisa en las primeras noches de verano, y de cuyas virtudes terapéuticas se hacían lenguas los poetas que aconsejan huir del mundanal ruido, no era en realidad de buen provecho para los viejos, sino una desgracia, porque esa falta de alborotos es lo que va volviendo sorda a la gente.

En su juventud, cuando vadeaba acequias y pescaba tortugas con una lanza, corriendo como un potro sin riendas por las orillas del caño, Esteban era capaz de descifrar las canciones que la brisa entonaba en la arboleda. Pero esta mañana, en cambio, el oído no le alcanzó para escuchar el canto de los gallos. “Lo que vuelve sorda a la gente”, se dijo, perplejo, mientras se vestía a tientas, “no es el bullicio sino el silencio”.

Supuso, entonces, que por motivos similares hay más mudos en el campo que en las ciudades. El compadre Pereira, que en las cacerías de antaño con sólo pegar la oreja al suelo alardeaba de saber por qué trocha andaban los conejos, bebió un sorbo largo de café en el momento exacto en que el bus cochambroso, cargado de gallinas y plátanos, asomó la cara en un recodo del camino.

- ¿Para dónde va, compadre? – preguntó Pereira, al ver el equipaje en el suelo –. ¿Para Cartagena?

- No, compadre – dijo Esteban, levantando el maletín –. Voy para Cartagena.

- Ah, caramba – exclamó el otro –. Yo pensé que iba para Cartagena.

Le soltó la mano tras el apretón. El bus se detuvo junto a ellos, como un perro viejo, inclinando la cabeza.

“Mi compadre se está quedando sordo”, pensó, con asombro, cada uno de los dos.

• Pregunta 1.

En la historia, el protagonista se dispone a viajar a Cartagena con el propósito de

- A. contrariar la cantaleta de su mujer.
- B. atender un chequeo de audición.
- C. saludar a un amigo de su hijo mayor.
- D. huir del celebrado silencio del campo.

Estructura

Competencia	Comunicativa lectora
Componente	Semántico
Afirmación	Recupera información explícita en el contenido del texto.
Nivel de desempeño	Satisfactorio
Respuesta correcta	B

• Pregunta 2.

De la información que da el narrador sobre el pasado de los personajes principales de la historia, puede afirmarse que ellos

- A. disfrutaban activamente de la naturaleza y del campo.
- B. discutían siempre y no se llevaban muy bien.
- C. sufrían desde muy jóvenes de una deficiencia auditiva.
- D. viajaban juntos a Cartagena con frecuencia

Estructura

Competencia	Comunicativa lectora
Componente	Semántico
Afirmación	Recupera información implícita en el contenido del texto.
Nivel de desempeño	Satisfactorio
Respuesta correcta	A

• **Pregunta 3.**

El texto se compone de

- A. **Introducción:** la espera en la carretera del bus de las 6. **Desarrollo:** Esteban percibe, ante la llegada de Pereira, que la sospecha de su mujer puede ser cierta. **Desenlace:** el diálogo que permite comprobar que los dos personajes están sordos.
- B. **Introducción:** la espera en la carretera del bus de las 6 y el encuentro con Pereira. **Conflicto:** narración de episodios del pasado de ambos personajes. **Cierre:** el bus se detiene en la carretera.
- C. **Nudo:** opiniones del médico respecto al silencio del campo. **Inicio:** encuentro de Esteban con el compadre Pereira. **Desenlace:** apretón de manos de ambos amigos para despedirse.
- D. **Inicio:** la mujer de Esteban le dice que está quedándose sordo. **Conflicto:** narración de episodios del pasado de ambos personajes. **Cierre:** el diálogo que permite comprobar que los dos personajes están sordos.

Competencia	Comunicativa lectora
Componente	Sintáctico
Afirmación	Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.
Nivel de desempeño	Avanzado
Respuesta correcta	A

Pregunta 4.

En la expresión “...se dijo, perplejo, mientras se vestía a tientas...”, la palabra subrayada establece una relación de

- A. causa consecuencia entre dos eventos.

- B. oposición entre dos situaciones.
- C. simultaneidad entre dos acciones.
- D. contradicción entre dos hechos.

Estructura

Competencia	Comunicativa lectora
Componente	Sintáctico
Afirmación	Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.
Nivel de desempeño	Avanzado
Respuesta correcta	C

Pregunta 5.

En el texto, se presenta una aparente contradicción que se expresa a través de:

- A. “Revuelto con la brisa en las primeras noches de verano”.
- B. “Lo que vuelve sorda a la gente...no es el bullicio sino el silencio”.
- C. “se detuvo junto a ellos, como un perro viejo, inclinando la cabeza”.
- D. “bebió un sorbo largo de café en el momento exacto en que el bus..., asomó”.

Competencia	Comunicativa lectora
Componente	Semántico
Afirmación	Recupera información implícita en el contenido del texto.
Nivel de desempeño	Satisfactorio

Respuesta correcta	B
--------------------	---

Pregunta 6.

De los siguientes enunciados el que utiliza una forma de narrar similar a la que se presenta en el cuento Monólogo entre dos es:

- A. En los días inmediatos seguí escribiendo con obstinación, aunque no recogiera ya las explicaciones del capitán.
- B. Bueno ya, pidamos otros dos, pero no tan secos, capaz que nos curemos, mira que con esto de recortar diarios no he almorzado nada.
- C. La vi caminar detrás de los candelabros. “Lo hubieras hecho pasar”, pregunté, sin dejar de comer. Entonces ella me respondió: “Era lo que iba a hacer”.
- D. Cuando oyó la voz del viejo que lo llamaba, Alfonso abrió los ojos. Llevaba ya un rato despierto, esperando que él lo llamara.

Competencia	Comunicativa lectora
Componente	Pragmático
Afirmación	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace al texto.
Nivel de desempeño	Avanzado
Respuesta correcta	D

“LA CÁNDIDA ERÉNDIRA”, DE GARCÍA MÁRQUEZ, VUELA A WASHINGTON
“La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y su abuela desalmada”,
título original de la obra del Nobel colombiano, ha sido adaptada al teatro y
se presenta esta temporada en El Gala.

En la capital estadounidense por estos días la temperatura no sube de los cero grados. Sin embargo, en el Teatro Gala, uno de los más antiguos de la ciudad, el calor es como el de un desierto en la Guajira colombiana. Al menos así será durante las próximas cuatro semanas.

Este escenario, que en este año 2011 celebra su 35 aniversario promoviendo las artes hispanas en Estados Unidos, puso en escena el jueves pasado “La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y su abuela desalmada”, uno de los cuentos más famosos del escritor colombiano Gabriel García Márquez, en el que una joven es sometida por su abuela a ejercer la prostitución, de pueblo en pueblo, a modo de pago por haber quemado accidentalmente su casa.

"No se trata de ilustrar una novela sobre el escenario, pues eso sería muy perezoso. Cada lector en su propia imaginación lo ve muy distinto. Es, más bien, traducirla a otro lenguaje en el que la gente no está leyendo el texto, sino viendo una representación que es fiel al sentido original del libro", asegura el director, Jorge Alí Triana, que se pasó los dos últimos meses en Washington preparando este montaje. La puesta en escena cuenta con un grupo de actores que viajaron desde Nueva York y Colombia, al igual que actores del Teatro Gala; tiene una duración de 80 minutos y llama la atención por su colorido, así como por contar con un escenario giratorio y algunos elementos del Realismo mágico que caracteriza la obra de García Márquez, y del que la ascensión de Remedios la Bella es una de las imágenes más representativa.

Adaptado de: Gómez M., Sergio. “La cándida Eréndira”, de García Márquez, vuela a Washington. Disponible en: eltiempo.com. 08 de febrero de 2011.

Pregunta 7

Según el texto, la ascensión del personaje de Remedios la Bella es una imagen representativa de

- A. el sentido del libro.
- B. la ciudad de Washington.

C. el realismo mágico.

D. La Guajira colombiana.

Competencia	Comunicativa lectora
Componente	Semántico
Afirmación	Recupera información implícita en el texto
Nivel de desempeño	Satisfactorio
Respuesta correcta	C

Pregunta 8.

El segundo párrafo del texto tiene la función de

A. explicar la procedencia del grupo de actores que forma parte de la obra y en qué consiste el realismo mágico.

B. presentar el punto de vista del director sobre el montaje de la obra e informar el tiempo requerido para llevarlo a cabo.

C. describir las características del escenario que se va a utilizar en la obra y el proceso creativo de Jorge Alí Triana.

D. ampliar información sobre el lugar en que se presenta la obra y sobre la trama del cuento de García Márquez.

Competencia	Comunicativa lectora
Componente	Sintáctico
Afirmación	Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.
Nivel de desempeño	Satisfactorio

Respuesta correcta	D
--------------------	---

Pregunta 9.

• Estructura

En el párrafo uno, con la expresión “...en el Teatro Gala, ..., el calor es como el de un desierto en La Guajira colombiana”, se busca

- A. expresar el realismo con que se ha montado la obra.
- B. sugerir que en la obra se vive la alegría del Caribe colombiano.
- C. mostrar que el clima de La Guajira es igual al de Washington.
- D. explicar cómo es el clima colombiano.

Competencia	Comunicativa lectora
Componente	Semántico
Afirmación	Recupera información implícita en el contenido del texto.
Nivel de desempeño	Avanzado
Respuesta correcta	C

• Pregunta 10.

Del texto anterior se puede concluir que el Teatro Gala

- A. tiene en su grupo actores de varias ciudades de Estados Unidos.
- B. presenta continuamente obras basadas en cuentos de Gabriel García Márquez.
- C. representa un espacio importante para los artistas hispanos en los Estados Unidos.

D. tiene como prioridad el estreno de obras colombianas para esta temporada.

• Pregunta 11.

Del título “La increíble y triste historia de la cándida Eréndida y su abuela desalmada” se puede decir que

A. especifica a qué género literario pertenece originalmente la obra.

B. confirma datos sobre los responsables del montaje de la obra.

C. presenta las características del escenario en donde se presenta la obra.

D. brinda información sobre cómo son los personajes principales de la obra.

Competencia	Comunicativa lectora
Componente	Semántico
Afirmación	Recupera información implícita en el contenido del texto.
Nivel de desempeño	Satisfactorio
Respuesta correcta	C

• Pregunta 12.

El desarrollo de la información del texto, en su orden, da respuesta a:

- | | | | |
|----|----------|-----------|-----------|
| A. | ¿Cuándo? | ¿A quién? | ¿Por qué? |
| B. | ¿Dónde? | ¿Qué? | ¿Cómo? |
| C. | ¿Qué? | ¿A quién? | ¿Cuándo? |
| D. | ¿Cómo? | ¿Por qué? | ¿Dónde? |

Competencia	Comunicativa lectora
Componente	Sintáctico
Afirmación	Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.
Nivel de desempeño	Satisfactorio
Respuesta correcta	B

SIN MONTARLA

El acoso escolar ha existido siempre, pero no por eso es normal. Infórmate sobre qué es y cómo debes actuar ante esta práctica, que ha llegado a tener consecuencias muy graves.

Algunos niños se la montan a sus compañeros, los golpean, les roban el dinero, y hasta los obligan a que les hagan las tareas y a hacer cosas para que queden en ridículo ante todo el colegio. Esto que te puede causar risa es un fenómeno que ha existido toda la vida y en todo el mundo. Esa manera tan violenta de ejercer el poder se conoce en nuestro medio como acoso escolar, y ahora también se aplica el término bullying, y a quien lo practica se le conoce como bully. Es una práctica despiadada que en Colombia crece cada día, y aunque durante mucho tiempo fue vista como algo normal, está comprobado que deja huellas que, a veces, las víctimas no logran superar en toda su vida. El acoso escolar es una práctica repetitiva y constante. Es cuando alguien siente que se la tienen montada y se siente intimidado. No se considera bullying a las peleas o conflictos que existen entre compañeros y que una vez superados no se repiten. El bullying puede ser físico, cuando hay golpes, pellizcos, mordiscos, empujones o zancadillas; cuando se lanzan objetos a su víctima o cuando le meten animales, vivos o muertos, en el pupitre o en la maleta. Es frecuente que el bully cause más daño físico del que pretende. Pero también puede ser verbal, cuando hay burlas, se pone a la víctima

en ridículo ante los demás o se le ponen apodosos ofensivos. Inventar historias para desprestigiar a alguien, excluirlo del grupo y hacer que los demás lo excluyan también es acoso. La víctima no puede enfrentar sola al bully. Los expertos recomiendan que si sabes de esta situación te unas con tus compañeros y profesores para que lo enfrenten en grupo. Normalmente el agresor disfruta del temor que siente su víctima, entonces se calmará cuando vea que nadie le tiene miedo. Es común que la gente celebre las acciones del bully, o que observe en silencio sus abusos. Si ves una práctica de estas no te quedes callado, y mucho menos la debes celebrar por más popular que sea el acosador. Junto con tus compañeros hazle saber que no están de acuerdo. Para parar a un bully es importante la unión.

Adaptado de: Revista Semana Jr., abril de 2010, p. 15.

Pregunta 13.

El texto se compone de:

- A. Presentación de un problema-¿Cómo solucionarlo?-¿Cuáles son sus posibles causas?
- B. Llamado de atención al lector sobre la existencia de un problema-¿Qué es?-¿Cómo identificarlo?- ¿Qué hacer para enfrentarlo?
- C. Presentación de un problema-¿Qué es?-¿Cómo se caracteriza?-¿Cuáles son las causas y consecuencias?
- D. Llamado de atención al lector sobre la existencia de un problema-¿Cómo identificarlo?-¿Qué es?- ¿Cuáles son sus consecuencias?

Competencia	Comunicativa lectora
Componente	Sintáctico

Afirmación	Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.
Nivel de desempeño	Avanzado
Respuesta correcta	B

Pregunta 14.

Por la forma como se describe el bullying en el texto, se puede afirmar que para el autor éste es un fenómeno que

- A. involucra falta de sensibilidad, apatía e insolidaridad, lo que causa disminución del rendimiento escolar.
- B. implica una repetición continuada de las agresiones y puede provocar la exclusión social de la víctima.
- C. suele incluir conductas de diversa naturaleza de acuerdo con el entorno en el que se produce.
- D. tiende a originar problemas que se repiten y prolongan durante cierto tiempo sin que el agredido se dé cuenta de ello.

Competencia	Comunicativa lectora
Componente	Semántico
Afirmación	Recupera información implícita en el contenido del texto.
Nivel de desempeño	Satisfactorio
Respuesta correcta	B

Pregunta 15.

De los siguientes enunciados, el que comparte con el texto la idea sobre cómo combatir el acoso es:

- A. “Un cobarde es una persona en la que el instinto de conservación aún funciona con normalidad”. (Ambrose Bierce).
- B. “A veces en la vida hay que saber luchar no sólo sin miedo, sino también sin esperanza”. (Alessandro Pertini).
- C. “Enfrentarlo, siempre enfrentarlo; el silencio no ayuda a resolver el problema. ¡Enfrentarse a él te llevara a la solución!” (Joseph Conrad).
- D. “La fuerza no puede jamás persuadir a los hombres; sólo logra hacerlos hipócritas”. (Fénelon).

Competencia	Comunicativa lectora
Componente	Semántico
Afirmación	Moviliza información sobre un saber previo o de un texto a otro, para explicitar relaciones de contenido o forma.
Nivel de desempeño	Mínimo
Respuesta correcta	C

Pregunta 16.

El propósito principal del texto Sin montarla es

- A. revelar a la juventud las estrategias para combatir la inteligencia de un bully.
- B. convencer a quienes quieren practicar el bullying sobre sus efectos nocivos.

C. advertir a los docentes sobre la presencia de un bully y cómo se practica en el aula.

D. explicar en qué consiste y cómo enfrentar un fenómeno conocido hoy como bullying.

Competencia	Comunicativa lectora
Componente	Pragmático
Afirmación	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace al texto.
Nivel de desempeño	Satisfactorio
Respuesta correcta	D

Pregunta 17.

En el texto, la información del último párrafo permite

A. mostrar la relación entre acoso y bullying.

B. explicar la relación entre un bully y su práctica.

C. revelar la diferencia entre bullying y acoso escolar.

D. exponer una estrategia para hacerle frente a un bully.

Competencia	Comunicativa lectora
Componente	Sintáctico
Afirmación	Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.
Nivel de desempeño	Satisfactorio

Respuesta correcta	D
--------------------	---

Pregunta 18.

Según el texto, se conoce como bully a quien

- A. ignora a los acosadores.
- B. celebra el acoso escolar.
- C. practica el acoso escolar.
- D. calla cuando ve al acosador

Competencia	Comunicativa lectora
Componente	Semántico
Afirmación	Recupera información explícita en el contenido del texto.
Nivel de desempeño	Mínimo
Respuesta correcta	C

Pregunta 19

Triángulo armónico

Thesa
 La bella
 Gentil princesa
 Es una blanca estrella
 Es una estrella japonesa
 Thesa es la más divina flor de Kioto
 Y cuando pasa triunfante en su palanquín
 Parece un tierno lírio, parece un pálido loto
 Arrancando una tarde de estío del imperial jardín

Todos la adoran como una diosa, todos hasta el Mikado
 Pero ella cruza por entre todos indiferente
 De nadie sabe que haya su amor malogrado
 Y siempre está risueña, está sonriente
 Es una Ofelia japonesa
 Que a las flores amante
 Loca y traviesa
 Triunfante
 Besa.

Tomado de: Huidobro, Vicente (1913). Canciones de la noche. Santiago de Chile:
 Imprenta y Encuadernación de Chile.

En el poema, quien dice “Todos la adoran como una diosa” es

- A. Mikado.
- B. Ofelia.
- C. la princesa.
- D. Huidobro.

Competencia	Comunicativa lectora
Componente	Pragmático
Afirmación	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace al texto.
Nivel de desempeño	Avanzado
Respuesta correcta	D

Pregunta 20

En el texto, se describe la actitud de Thesa como

- A. sufrida e insensible ante el amor.
- B. un pálido loto arrancando una tarde de estío.
- C. blanca estrella, la más bella flor de Kioto.
- D. triunfante e indiferente, una Ofelia japonesa.

Competencia	Comunicativa lectora
Componente	Semántico
Afirmación	Recupera información explícita en el contenido del texto.
Nivel de desempeño	Avanzado
Respuesta correcta	D

Pregunta 21

En el texto, las expresiones “Es una Ofelia japonesa” / Que a las flores amante / Loca y traviesa/ Triunfante /Besa” se refieren a

- A. las costumbres de las japonesas.
- B. las características de un personaje literario.
- C. las pasiones de las princesas.
- D. las prácticas de las diosas del Mikado.

Competencia	Comunicativa lectora
Componente	Semántico
Afirmación	Recupera información implícita en el contenido del texto.

Nivel de desempeño	Satisfactorio
Respuesta correcta	B

Pregunta 22

El poema Triángulo armónico se compone de

A. versos de rima asonante, pues hay coincidencia total en los sonidos vocálicos de cada verso.

B. versos de rima libre, porque no existe coincidencia sonora entre las sílabas finales de cada verso.

C. versos de rima consonante intercalada, pues coinciden vocal y consonante al final de cada tercer verso.

D. versos de rima continua, porque todas las palabras coinciden en los sonidos al final de cada verso.

Competencia	Comunicativa lectora
Componente	Sintáctico
Afirmación	Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee
Nivel de desempeño	Avanzado
Respuesta correcta	C

Pregunta 23

Por la forma como está escrito el poema Triángulo armónico, se puede afirmar que el autor

- A. utiliza una forma muy tradicional de escritura.
- B. traslada a los versos la cotidianidad del lenguaje.
- C. busca nuevos temas y contenidos acerca del amor.
- D. le da importancia a la imagen que puede armar con las palabras.

Competencia	Comunicativa lectora
Componente	Semántico
Afirmación	Moviliza información sobre un saber previo o de un texto a otro, para explicitar relaciones de contenido o forma.
Nivel de desempeño	Satisfactorio
Respuesta correcta	D

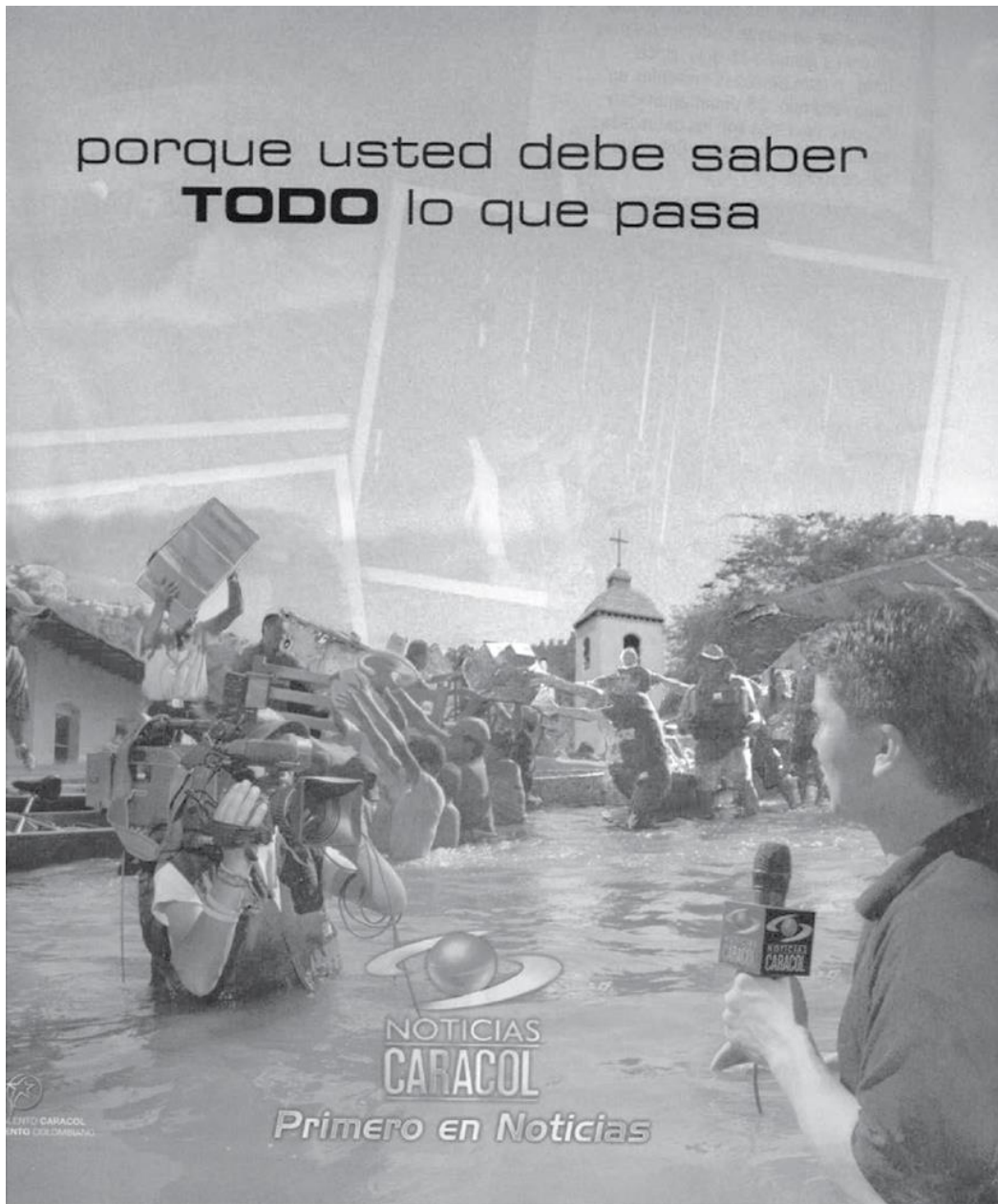
Pregunta 24

La forma que mejor representa la distribución de los versos en el poema es:

- A. Un palíndromo dividido.
- B. Una pirámide dividida.
- C. Un triángulo dividido.
- D. Un rombo dividido.

Competencia	Comunicativa lectora
Componente	Sintáctico
Afirmación	Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.

Nivel de desempeño	Satisfactorio
Respuesta correcta	D



Pregunta 25

Por el uso que se hace del lenguaje, el texto está dirigido a

- A. damnificados por el invierno.
- B. campesinos y desplazados.
- C. comunicadores profesionales.
- D. lectores de cualquier condición.

Competencia	Comunicativa lectora
Componente	Pragmático
Afirmación	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace al texto.
Nivel de desempeño	Satisfactorio
Respuesta correcta	D

ANEXO F. Diarios de campo de la investigación

DIARIO DE CAMPO			
NÚMERO DE DIARIO DE CAMPO	1	TIEMPO	2 horas
FECHA	Enero de 2017		
LUGAR	Colegio Técnico Aurelio Martínez Mutis		
OBJETIVO			
Hacer un diagnóstico que permita identificar el nivel de lectura de los estudiantes del grado noveno del Co.T.A.M.M			
NOMBRE DEL OBSERVADOR	July Cristina Licht Ardila		
TEMÁTICA	Nivel de lectura		
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS			
Dado que el diagnóstico es una fase fundamental en la cual debe primar la autonomía para la resolución de problemas, se usó una prueba liberada del ICFES, para responder de forma individual.			
TIPO DE INFORMACIÓN	DESCRIPTIVA		REFLEXIVA
	<p>La organización del salón se dispuso con un espacio suficiente entre cada uno de los estudiantes con el objeto de evitar la copia.</p> <p>Se entregó las pruebas a cada estudiante con una hoja de respuestas.</p> <p>Se dieron las indicaciones pertinentes respecto del método de presentación y uso de la hoja de respuestas.</p> <p>Los estudiantes estuvieron atentos a las indicaciones. Hubo intervenciones fuera del contexto, tales como “profe, cuando nos va a llevar a salitre mágico”, a lo cual la docente responde que ese tema de conversación será retomado en otra clase, que en este momento deben concentrarse en la prueba.</p> <p>Hubo varias irrupciones por parte de dos estudiantes que tienen dificultades disciplinarias, las cuales se manejaron a través de un llamado de atención individual.</p> <p>En la primera hora los estudiantes estaban concentrados con cada una de sus pruebas, sin embargo pasado este tiempo, el nivel de concentración disminuyó, evidenciado en las miradas constantes de los estudiantes a los lados y el préstamo repetido de útiles escolares.</p>		<p>La disposición de los estudiantes en el salón es determinante puesto que al crear un orden externo, el estudiante establece un orden en el comportamiento, además este hecho da un ambiente de formalidad y diferencia frente a las clases. Plausible Algunos estudiantes adquieren una falsa postura de atención frente a las indicaciones, lo cual es evidente en las intervenciones posteriores de aclaración de la información ya suministrada por la docente.</p> <p>Las intervenciones fuera de contexto, pueden estar motivadas por ansiedad frente a la prueba o desinterés.</p> <p>Aclarar a los estudiantes el objetivo de la sesión es fundamental, puesto que permite hacer encuadre nuevamente cuando es</p>

		<p>requerido, sin agredir la observación que hacen los estudiantes.</p> <p>Una de las dificultades que presentan los adolescentes se relaciona con el mantenimiento de la atención por largos ratos, lo cual permite que el contenido de las pruebas que sobrepasan el límite, son subvaloradas por los estudiantes y dan respuesta inmediata a ella; parece que existe una relación directa entre el tiempo y el raciocinio.</p> <p>Otro de los estímulos por los cuales los estudiantes se desconcentran están relacionados con la falta de comprensión de los textos y la habituación, no obstante los estudiantes están expuestos a estos tipos de prueba durante el año lectivo, a través de un programa de la alcaldía municipal, sin embargo la responsabilidad con la que asumen la presentación de dichas pruebas, no es suficiente para crear conciencia de la evaluación externa.</p>
<p>SITUACIONES INTERFERENTES</p>	<p>Las intervenciones descontextualizadas de los estudiantes.</p> <p>La interrupción de la coordinación al solicitar a uno de los estudiantes durante la prueba.</p> <p>La temperatura ambiente.</p>	<p>Los estudiantes tienen una representación negativa de la evaluación externa, como punitiva, lo cual interfiere en la relación que establecen con la misma.</p> <p>Los compañeros de trabajo no estaban informados sobre la actividad que se realizaba, por lo tanto se presentó la interrupción.</p> <p>La temperatura ambiente afecta directamente el comportamiento de los estudiantes.</p>

OTROS APUNTES	<p>La prueba diagnóstica arrojó resultados relacionados con las dificultades en los diferentes componentes de la lectura, es decir, en el semántico, el sintáctico y el pragmático, los resultados fueron correspondientes en lo analizado en los resultados de las pruebas del ICFES de los dos años inmediatamente anteriores; sin embargo el componente con mayor dificultad es el pragmático, puntuando por debajo de los dos anteriores. Ver los resultados estadísticos.</p>	<p>Estos resultados indicaron que el trabajo más importante debe estar dirigido al componente pragmático relacionado con la evaluación de la información explícita o implícita de la situación de comunicación, el reconocimiento de los elementos implícitos de la situación comunicativa del texto y el reconocimiento de la información explícita de la situación de comunicación.</p>
----------------------	--	---

DIARIO DE CAMPO			
NÚMERO DE DIARIO DE CAMPO	2	TIEMPO	2 horas
FECHA	Agosto 10 de 2017		
LUGAR	Colegio Técnico Aurelio Martínez Mutis		
OBJETIVO			
Contextualizar a los estudiantes frente al autor y la novela para que construyan una idea global del texto			
NOMBRE DEL OBSERVADOR	July Cristina Licht Ardila		
TEMÁTICA	El autor y la obra "Castel Vs Sábado"		
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS			
Presentación del objetivo de la sesión. Activación de presaberes. Conceptualización. Trabajo fase individual y fase grupal de aplicabilidad. Expresión oral por parte de los estudiantes. Diseño de preguntas generadoras por parte de la docente.			
TIPO DE INFORMACIÓN	DESCRIPTIVA		REFLEXIVA
	La sesión inicia con la presentación del objetivo de la misma. Se indaga sobre los conocimientos previos respecto de la novela y el autor. La participación de los estudiantes fue buena, dado que con anterioridad se les había pedido que consultaran sobre la biografía. "E6: es de Buenos Aires" "E9: en 1948 escribió el Túnel" "E14: en 1961 publicó la obra héroes y tumbas"		El conocimiento del objetivo permite a los estudiantes centrar la atención y empezar a construir una ruta con base en el mismo. DPp8 Las ayudas audiovisuales son muy importantes para el trabajo con estudiantes, dado su carácter estético y la relación que los estudiantes tienen con la tecnología facilita el análisis. DSMi10

	<p>“E10trabajo en el laboratorio Curie” “E12el laboratorio Curie quedaba en Francia” “E1: fue doctor en física” “E28: 1911 a 2011, vivió cien años” LAi2 “E30: por ser físico, por eso trabajó en los laboratorios Curie” LAi2 Se presentó un cortometraje mudo sobre la novela, lo cual llamó la atención de los estudiantes debido al uso audiovisual. “E17: Es alguien que está encerrado en un Túnel, por eso el libro se llama así” LAh1 “E12: Sale del encierro” LSc4 “E10: Ve a la mujer y la presencia de la mujer indica que hay amor” LEa7 “E14: La mató y quedó con el mismo dolor que antes, con el mismo problema, volvió a quedar solo” LSc4 Se presentó una escena de la película del Túnel, para corroborar o no las hipótesis que los estudiantes habían hecho con base en el video anterior. Una vez vista la escena los estudiantes modifican sus hipótesis y las estructuran de forma lógica. “E16: Ella lo dejó pero él no soportó eso y como no lo soportó, decidió matarla, y luego se dio cuenta que era muy duro” LSc4 “E26: No era imaginación como dijo Brayan” LSc4 “E29: Al principio fue amor, luego obsesión y después rencor” LSc4 “E23: La oscuridad del Túnel es como la vida de él, oscura por la soledad. LSc4 En esta sesión los estudiantes lograron hacer un perfil general del protagonista, basados en la información dada por los videos. Se hace una diferenciación entre el narrador y el autor, tarea muy sencilla para los estudiantes, dado su carácter ya abordado. Buena participación en el abordaje de la temática de la obra.</p>	<p>El contraste de las hipótesis es una herramienta que permite al estudiante agudizar el análisis para su posterior planteamiento. DEm15 La forma de contraste debe estar ligada al proceso más que al juzgamiento, puesto que esto último interviene en el aprendizaje. LEc6 Crear una imagen del protagonista les permite empezar una reconstrucción de la novela, antes de abordarla, la cual puede ser modificada en la medida que se lea la obra literaria. DRn9 Reconocer que el escritor y el narrador en la literatura no es el mismo, permite a los estudiantes no hacer juicios valorativos hacia el autor, lo cual trae consigo el análisis del sujeto protagónico sin sesgo. La temática es contextualizada, dado que en la actualidad la violencia y la muerte hacia la mujer esta visibilizada por los medios masivos de comunicación y los diferentes organismos que protegen los derechos de las mujeres. Criticidad, puesto que identifica la relación entre el color y la emoción lo cual trasciende el contenido del texto sino que va más allá del texto. Observación general de la actividad grupal: los estudiantes disfrutaron de la actividad puesto que les permite compartir con los compañeros, además que pone su actividad cognitiva en el plano del hacer, lo cual estimula también el aprendizaje.</p>
<p>SITUACIONES INTERFERENTES</p>	<p>El uso de los celulares por parte de algunos estudiantes. Los estudiantes hablan al mismo tiempo, se interrumpen constantemente.</p>	<p>El uso de celular en la sesión indica falta de interés de los estudiantes por el tema trabajado. La participación desorganizada está dada por la falta de pautas de</p>

		comportamiento desde el inicio de la sesión.
OTROS APUNTES	Al finalizar la sesión, los estudiantes tuvieron una visión global de la obra, lo cual sirvió para que la motivación y curiosidad aumentara, respecto de la novela. Se les indicó a los estudiantes que deben leer la obra literaria en la casa para continuar con la secuencia didáctica.	Cuando el estudiante tiene una visión global de la obra literaria, es más fácil que la misma sea abordada, dado que se dieron a conocer elementos llamativos, que sirvieron de enganche al lector.

DIARIO DE CAMPO			
NÚMERO DE DIARIO DE CAMPO	3	TIEMPO	2 horas
FECHA	Septiembre 08 de 2017		
LUGAR	Colegio Técnico Aurelio Martínez Mutis		
OBJETIVO			
Identificar conectores, deícticos e indicios que permitan seguir la pista del argumento de la novela			
NOMBRE DEL OBSERVADOR	July Cristina Licht Ardila		
TEMÁTICA	"voy seguro cuando sigo el camino" Deícticos, cohesión, coherencia y conectores		
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS			
<p>Presentación del objetivo de la sesión. Activación de presaberes. Conceptualización. Trabajo fase individual y fase grupal de aplicabilidad. Expresión oral por parte de los estudiantes. Diseño de preguntas generadoras por parte de la docente.</p> <p>El trabajo individual es necesario para el ejercicio del pensamiento y el desarrollo de las habilidades de lectura crítica, de igual forma el uso de la pregunta como estrategia para la movilización del pensamiento y el cuestionamiento es determinante para que los estudiantes activen sus esquemas cognitivos. Es importante trabajar con el portafolio, dado que es una estrategia para mantener a los estudiantes conectados con la temática.</p>			
	DESCRIPTIVA		REFLEXIVA
	<p>La sesión inicia con la presentación del objetivo de la misma. DPp8 Se presentan los ejemplos preparados respecto de los conectores, deícticos e indicios en la novela, con el fin de estimular el pensamiento deductivo en los estudiantes, lo cual no es fácil, ya que se</p>		<p>Dar a conocer el objetivo de la sesión y pedirle al estudiante que lo consigne en su portafolio, le da un mayor valor de seriedad respecto del trabajo y le sirve como brújula para saber hacia dónde se dirige. DPp8</p>

<p>TIPO DE INFORMACIÓN</p>	<p>tarda mucho tiempo en lograr que los estudiantes hagan dicho proceso. DSMi10</p> <p>“E12: este es el mejor colegio, este es mío”</p> <p>“E23: profe, lo que escribieron no se entiende, tuvimos que cambiar varias palabras para que tuviera lógica. La estudiante identifica la coherencia y encuentra sinónimos para el ejercicio” LEr5</p> <p>“E12: pues profesora nos toca buscar otras palabras y arreglar el texto, porque los compañeros hicieron mal el trabajo” LEC6</p> <p>Una vez entendido el proceso de pensamiento que se debía realizar para entender la función de los marcadores textuales, se incrementó la participación.</p> <p>“E16: para poder entender lo que dice la palabra que falta, necesitamos leer todo el capítulo de la novela para saber qué es lo que está diciendo” LEC6</p> <p>“E25: es más fácil identificar las palabras en concreto por las frases y después leer el capítulo completo” LSc4</p> <p>El trabajo sobre los conectores no fue difícil, puesto que cuando empezaron a ver cuáles eran, los estudiantes hacían comentarios tales como: “eso era profe”, “muy fácil”, “eso lo vemos en todos lo que leemos”, “ya sabíamos que era”; frente a estas intervenciones la investigadora indagó por la resistencia que tenían frente al trabajo, a lo cual lo estudiantes respondieron que no era fácil empezar con cosas nuevas y era difícil aprender.</p> <p>“E14: profesora tenemos que leer el capítulo completo y si no, no podemos saber cuál es la palabra que falta, además tenemos que saber sinónimos para ver cual queda mejor” LSc4</p> <p>El trabajo de la cohesión y la coherencia estuvo mediado por espacios para llenar, lo cual dificultó el desempeño de los estudiantes, dado que tardaron bastante tiempo en encontrar una palabra que se adaptara y no cambiara el sentido del contenido local y por supuesto global del texto.</p>	<p>El trabajo de deducir no es sencillo puesto que el estudiante no está familiarizado con el ejercicio del pensamiento. DPP8</p> <p>La participación es directamente proporcional a la confianza y la confianza en sí mismo se fortalece en la medida que el estudiante es capaz de entender el procedimiento que debe realizar frente a la actividad realizada por la docente. DIDE13</p> <p>El papel de la memoria a largo plazo es fundamental, puesto que permite a los estudiantes construir interacciones entre lo nuevo y lo recordado. DEM15</p> <p>Algunos estudiantes resuelven el ejercicio de coherencia a través del método deductivo y otros por el método inductivo, tal como se evidencia en los aportes de los estudiantes.</p> <p>Los estudiantes no tenían claro el concepto de conectores, deícticos, etc, pero lograron determinar la función de cada uno de ellos en el contexto la obra literaria.</p> <p>Las mayores dificultades se encontraron en el uso de los conectores dado que recordaban muy pocos, esto indica que la debilidad está dada por la falta de vocabulario que poseen los estudiantes; adicionalmente el trabajo de coherencia se dificultó debido a que los estudiantes no recuerdan el texto en su totalidad, sino una parte del mismo y cuando insertan la palabra que les parece debe ir y se les pide que lean en conjunto, cambia el sentido, por lo que se vieron volcados a releer, parafrasearlo y corregir la mayor parte de las palabras del ejercicio; sin embargo el trabajo de dichos conceptos en contexto son más asequibles para el aprendizaje. LSp3</p> <p>“E22: el resumen está mal hecho, porque las frases no se conectan entre ellas y entonces no podemos saber de qué se trata ni el capítulo ni las frases, así que lo que hemos hecho es analizar por separado cada uno de los párrafos</p>
-----------------------------------	--	---

		y resolverlo de esa manera". LEC6. A partir de este aporte se puede deducir que para el estudiante en mención es muy importante entender el texto en su totalidad para que las particularidades adquieran sentido, esta habilidad es conocida como la capacidad para comprender el texto en sentido global.
SITUACIONES INTERFERENTES	Levantarse constantemente del puesto de algunos estudiantes. El lenguaje soez	Tanto el hábito como el control de los impulsos es uno de los mayores problemas presentes en el aula. En la actualidad se ha naturalizado el lenguaje soez como medio de trato entre los estudiantes, lo cual hace que no exista distinción entre el insulto o el trato cotidiano.
OTROS APUNTES	Las actividades realizadas en la sesión fueron fundamentales para consolidar el ejercicio de comprensión lectora, puesto que los estudiantes hicieron consiente que para comprender el texto se necesita saber la función de los conectores, los deícticos y el papel que desempeñan para seguir el argumento de la novela. La filmación está incompleta, puesto que la cámara se apagó y el docente investigador se dio cuenta el finalizar la sesión.	Existen variables ambientales, como el problema de la filmación, que afectan el análisis de las sesiones.

DIARIO DE CAMPO			
NÚMERO DE DIARIO DE CAMPO	4	TIEMPO	2 horas
FECHA	Septiembre 18 de 2017		
LUGAR	Colegio Técnico Aurelio Martínez Mutis		
OBJETIVO			
Analizar la obra literaria a través de las técnicas de Cassany.			
NOMBRE DEL OBSERVADOR	July Cristina Licht Ardila		

TEMÁTICA	La brújula de Cassany	
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS		
<p>Presentación del objetivo de la sesión. Activación de presaberes. Conceptualización. Trabajo fase individual y fase grupal de aplicabilidad. Expresión oral por parte de los estudiantes. Diseño de preguntas generadoras por parte de la docente. Ejercicio grupal, desarrollar las técnicas con el grupo en total, así como trabajo en subgrupos, es más efectivo este último puesto que los lleva a hacerse cargo de sus propias técnicas.</p>		
TIPO DE INFORMACIÓN	DESCRIPTIVA	REFLEXIVA
	<p>La sesión inicia con la presentación del objetivo de la misma. Se hace una explicación de cada una de las técnicas de Cassany, sin embargo no fue posible explicarlas todas y con claridad, dado el carácter disperso de los estudiantes, por lo que se cambió de estrategia. Sin embargo las tres primeras técnicas se resolvieron con el grupo en general. Técnica 1: que quiere el narrador? “E18: quiere que sientan lo mismo que el sintió. LAh1 Que desea cambiar? “E30: que lo entiendan, que lo perdonen” LAi2 “E12: que la gente comprenda más, que reflexionen y entiendan lo que él hizo” LAh1 Cuándo y dónde ocurrió la historia? “E14: 1800, porque se mandaban cartas entonces no habían celulares. LAh1 “E02: Era una ciudad porque había galería, grandes edificios y mucho tráfico. LAi2. Hay que retratar al protagonista. “E01: era posesivo, por la forma como le hablaba a María, celoso. LAi2 “E10: era celoso porque el buscaba a María y la celaba con el primo. LAi2 “E03: era violento, por la forma como le hablaba a María por teléfono y las acciones que hacía cuando estaba en las fiestas y como la cogió del brazo” LSc4 “E23: ahora hay muchos hombres así, y no quieren que uno ni salude a los demás, uy quetal que terminen como Castel”, LEr5</p>	<p>Cuando se genera expectativa al inicio de la sesión, se mantiene la atención de los estudiantes, sin embargo en la medida que se les dijo que cada quien debía prestar atención a la técnica que le correspondía, se tuvo que los estudiantes se dispersaron, ya que se le quito la importancia a la globalidad. DSMi10 Omitir la responsabilidad del grupo en la totalidad de la actividad al inicio de la sesión, trae consigo consecuencias poco favorables en la atención. El ejercicio grupal tuvo que dar un giro, dado que la asignación de tareas, genera responsabilidad individual en los estudiantes y se alcanza el objetivo tanto participativo como cognitivo. DPP8 La evidencia de no responder las preguntas sugerentes en cada una de las técnicas de Cassany, están motivadas por los vacíos conceptuales, respecto del área de lenguaje que los estudiantes tenían. DPP8. Así que a partir de dicho hallazgo se replanteó la sesión y se empezó a trabajar a partir de conceptos claves que les permitiera finalmente resolver las preguntas sugeridas por el autor para lograr la lectura crítica del texto. DEe16 La sesión está diseñada para que los estudiantes desarrollen la capacidad para relacionar indicios o información de la obra literaria para plantear hipótesis e inferencias respecto del argumento de la novela.</p>

	<p>Como se le valora en el contexto de la obra?</p> <p>“E05: muy importante, porque a la galería iba mucha gente y muchos críticos de arte, entonces si toda esa gente veía sus cuadros es porque era famoso” LSc4</p> <p>Por qué escribía el personaje?</p> <p>“E09: porque quería desahogarse de todo lo que tenía adentro. LSc4</p> <p>“E11: porque podía liberarse de toda la culpa que tenía” LAh1</p> <p>Los estudiantes empezaron a hacer comentarios que distraían la atención de los demás, por lo que se cambió la metodología de abordaje a las técnicas de Cassany</p> <p>“E13: no entendemos lo que toca hacer”</p> <p>“E29: profe que técnica me tocó”</p> <p>“E30: en parejas o individual”.</p> <p>Se asignó técnicas por subgrupos para lograr centrar la atención de los estudiantes en la sesión.</p> <p>Las técnicas de Cassany trabajadas en la secuencia didáctica, se inscriben en la exploración del mundo del autor, puesto que son aquellas que sirven para el propósito de la lectura crítica.</p> <p>A continuación se enuncian las técnicas:</p> <ol style="list-style-type: none"> Identifica el propósito. Descubre las conexiones. Retrata al autor. Describe su idiolecto. Rastrea la subjetividad. Detecta posicionamientos. Descubre lo oculto. <p>Cuando se asignó una técnica por grupo, se notó el cambio en la dinámica, puesto que cada subgrupo tenía una tarea, lo cual encauzaba nuevamente la atención, anteriormente perdida.</p> <p>Cuando cada subgrupo estaba trabajando, surgían demasiadas preguntas alrededor de cada pregunta.</p> <p>Se le pidió a los estudiantes que respondieran las preguntas con base en los conocimientos previos y las consultas que podían hacer en internet, para resolver las dudas, sin embargo el resultado no fue el esperado, puesto que se presentaron varios errores de tipo</p>	<p>Algunos estudiantes lograron trascender el argumento de la obra a la cotidianidad, a través de la identificación de casos similares de feminicidio cercanos y del análisis de las características del personaje con las de algunos hombres conocidos. LEr5</p> <p>Las intervenciones de los estudiantes evidencian la capacidad para sustentar sus hipótesis a partir de indicios en el texto. LEa7</p>
--	--	--

	<p>conceptual, relacionados con el idiolecto, la ironía, el sarcasmo, la intención comunicativa, el lenguaje figurado y los estereotipos.</p> <p>Los cuales finalmente estaban relacionados con la conceptualización.</p> <p>Los estudiantes de manera comprometida hicieron las carteleras correspondientes y prepararon las exposiciones, dejando a la vista errores que sirvieron de insumo para el replanteamiento de la sesión.</p>	
SITUACIONES INTERFERENTES	<p>La charla constante con el compañero.</p> <p>Uso de aparatos electrónicos en destiempo.</p>	<p>Una de las posibles causas de la constante charla con el compañero y falta de atención a las actividades puede estar relacionada con la falta de nota en las sesiones.</p> <p>El establecimiento de relaciones virtuales ha hecho que los estudiantes estén muy pendientes de atender los mensajes que les llega al celular.</p>
OTROS APUNTES	<p>Se cambió la estrategia metodológica que se tenía preparada de manera inmediata, dada la constante interrupción de los estudiantes.</p>	<p>Cuando los estudiantes no están a gusto con la dinámica que se presenta o no entienden lo que se les propone, tienden a generar desorden.</p>

DIARIO DE CAMPO			
NÚMERO DE DIARIO DE CAMPO	5	TIEMPO	2 horas
FECHA	Octubre 18 de 2017		
LUGAR	Colegio Técnico Aurelio Martínez Mutis		
OBJETIVO			
Esclarecer los conceptos del área con el fin de abarcar la técnica sobre el mundo del autor, que para este caso sería el mundo del personaje.			
NOMBRE DEL OBSERVADOR	July Cristina Licht Ardila		
TEMÁTICA	Me inserto en el mundo discursivo de Castell: Descubrir el idiolecto del personaje principal a través de la identificación de la intención comunicativa.		
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS			
<p>Presentación del objetivo de la sesión.</p> <p>Activación de presaberes.</p> <p>Conceptualización.</p> <p>Trabajo fase individual y fase grupal de aplicabilidad.</p>			

<p>Expresión oral por parte de los estudiantes. Diseño de preguntas generadoras por parte de la docente. Observación de programa de televisión, el chavo, video para conmover y escenas de películas con la intención de persuadir y convencer.</p>		
TIPO DE INFORMACIÓN	DESCRIPTIVA	REFLEXIVA
	<p>La sesión inicia con la presentación del objetivo de la misma. La participación de los estudiantes es lógica, coherente y apunta a las respuestas solicitadas, en este punto los estudiantes han desarrollado la capacidad de deducción, análisis y asociación. “E16: la intención comunicativa es lo que quiere decir quien da el mensaje” LSc4 Una vez observado el primer video (el chavo del ocho), los estudiantes dijeron: “E30: el profesor intentaba explicar la lección, así como la profesora nos explica” LEr5 “E23: los niños no le entendían porque había términos que no le entendían, porque no sabían el significado, el profesor tiene un conocimiento diferente al de los alumnos” LSc4 “E12: se deben decir las palabras que no tengan doble sentido, porque confunde a las personas que están escuchando, cuando uno quiere explicar algo, le toca decirlo de la forma más clara para que todos los entiendan” LEa7. Presentación del segundo video (conmover) “E19: profesora uno debe ponerse en los zapatos de los demás, para tener un mejor mundo” LEr5 “E22: además con ayuda de los demás pueden salir adelante” LEr5 “E08: La intención del video es conmover, porque las personas se dejan afectar por las emociones y nos hace reflexionar” LSc4 “E18: profe, cuando uno se da cuenta que la persona que habla tiene un motivo para hablar, se puede tener una idea de la persona” LAi2 “E16: si profe, ese video nos afecta los sentimientos” LAi2. “E03: la gente del video cambió, entonces cuando algo nos conmueve nos cambia”. LEr5</p>	<p>La característica participativa con énfasis en las habilidades del pensamiento puede tener su asidero tanto en la habituación de la dinámica de los ejercicios, como en el desarrollo del pensamiento de los estudiantes por las intervenciones realizadas anteriormente. DSMd11 Para los estudiantes aún no es fácil hablar exclusivamente desde el texto, sino que hay intervención de su afectación emocional, sobre todo cuando el texto tiene como intención comunicativa conmover, lo cual permitió observar que para la población objeto de estudio, es más fácil hacer un análisis objetivo si la temática no afecta la emoción del lector. LEr5 Existe claridad en el uso de los conceptos, probablemente debido al modelamiento y la constante exposición a la dinámica mayéutica. LSc4 Algunos estudiantes identifican fácilmente la intención comunicativa, cuando se trabaja la conmoción, los estudiantes participan más, puesto que es sencillo reconocer el efecto emocional que generan los discursos con esta intencionalidad. LEr5 Plantear un objetivo claro antes de cada sesión, sirve de brújula en el aprendizaje, puesto que permite al estudiante centrar la atención en dicho objetivo. DPp8 Cuando el lector es capaz de caracterizar al emisor del mensaje, es más sencillo que se inserte en la lectura y evalué los argumentos que sustentan su discurso, puesto que se corporiza la entidad que antes parecía carente de rostro. LAi2</p>

	<p>Presentación del video de persuasión y convencimiento, frente a estos los estudiantes respondieron:</p> <p>“E06: cuando explicaba el porqué de su acto le creemos y cuando hablaba de sus sentimientos nos persuadía” LEr5</p> <p>En las intervenciones fue posible identificar habilidades de pensamiento evidenciada en la capacidad que tienen los estudiantes para asumir lo visto como parte de una temática específica. La segunda característica se puede percibir en la forma como los estudiantes observan, no lo hacen solo por entretenimiento, sino con un objetivo de tipo conceptual y la asociación dada por las intervenciones respecto de los videos vistos.</p> <p>En las intervenciones de los estudiantes aún se nota la lectura literal. Hubo mayor participación cuando se pasó el video con intención comunicativa de conmover. Los estudiantes usan palabras propias de la disciplina.</p> <p>“E08: La intención comunicativa del video es conmover, porque las personas se dejan afectar por las emociones y nos hace reflexionar” LSc4</p> <p>“E09: todos los videos tienen una intención comunicativa diferente, esto sucede porque cada uno tiene un objetivo para comunicarse con el otro” LEr5</p> <p>Para continuar con la aclaración de conceptos fue necesario asirse de la sociolingüística, para poder entender que los textos permiten caracterizar al emisor, lo cual ubica al lector frente a un sujeto real, impregnado de una historia que permea su discurso.</p> <p>Se transmitieron una serie de audios de diferentes personajes de la vida.</p> <p>Frente a ellos, los estudiantes expresaron:</p> <p>“E09: es Mario Benedetti, profesora, por la forma de expresarse que es poética” LAh1</p> <p>“E16: es muy bien hablado y habla de los sentimientos y por eso sabemos que es poeta” LSc4</p> <p>“E28: Es Galán, lo sé por la forma como habla, porque habla duro, porque utiliza</p>	<p>Para los estudiantes fue sencillo determinar las características del personaje por su lenguaje y por la cercanía que han tenido con el autor en las clases de lengua castellana. Dic14</p> <p>El grado de dificultad que los estudiantes presentan respecto de la caracterización del emisor del mensaje se relaciona con la enciclopedia que tengan los mismos. DEm15</p> <p>La reflexión que los estudiantes hacen de las intenciones comunicativas, trascienden las barreras de la obra literaria, puesto que tienen la capacidad de identificar las características de dichas intenciones, incluso en la cotidianidad.</p> <p>Adicionalmente enuncian las consecuencias en el comportamiento cuando existe la intención de persuadir.</p>
--	---	--

	palabras como, quiero lo mejor para la sociedad y otras que se refieren al cambio y por eso sé que es” LEa7	
SITUACIONES INTERFERENTES	Las interferencias disminuyen considerablemente, la dispersión se presenta cuando hay un fallo en el video beam.	En la medida que pasa el tiempo y los estudiantes se ven encausados en un proyecto, comprenden la importancia de mantenerse atentos, puesto que cada sesión los llevará a un lugar específico.
OTROS APUNTES	Para lograr el propósito del análisis de la novela a través de las técnicas de Cassany, es necesario recurrir a temáticas propios del área de lenguaje, puesto que las mismas requieren de un manejo conceptual para su solución. Se presentaron problemas con el video Beam	Es necesario probar los aparatos electrónicos antes de cada sesión y cambiarlos si es necesario.

DIARIO DE CAMPO			
NÚMERO DE DIARIO DE CAMPO	6	TIEMPO	4 horas
FECHA	Noviembre 1 de 2017		
LUGAR	Colegio Técnico Aurelio Martínez Mutis		
OBJETIVO			
Identificar el lenguaje figurado a través de la ironía y el sarcasmo en la novela como mecanismo para disfrazar las intenciones			
NOMBRE DEL OBSERVADOR	July Cristina Licht Ardila		
TEMÁTICA	“muerte a manos del amor”: ironía vs sarcasmo		
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS			
Presentación del objetivo de la sesión. Activación de presaberes. Conceptualización. Trabajo fase individual y fase grupal de aplicabilidad. Expresión oral por parte de los estudiantes. Diseño de preguntas generadoras por parte de la docente. Las figuras literarias en las imágenes son de fácil acceso a la memoria, además el trabajo del concepto y la aplicabilidad de forma inmediata, lleva a los estudiantes a identificarlas de forma rápida y fácil.			
	DESCRIPTIVA		REFLEXIVA

<p style="text-align: center;">TIPO DE INFORMACIÓN</p>	<p>La sesión inicia con la presentación del objetivo de la misma.</p> <p>En esta sesión es posible observar que la dispersión e indisciplina en los estudiantes ha disminuido, evidenciado en la actitud que presentan al inicio de la misma.</p> <p>En la sesión del lenguaje figurado los estudiantes estuvieron muy atentos. Frente a la lectura de caricaturas los estudiantes compartieron:</p> <p>“E13: el sarcasmo es ofender directamente, porque le está diciendo que se tiró la vida por ser madre a temprana edad. LEa7</p> <p>“E28: En la caricatura de Mafalda lo que quiere decir que si mira televisión no puede pensar” LSP</p> <p>“E18: Mafalda tiene un concepto sobre pensar y es que es razonar, entonces si uno ve tv no razona, por eso critica que las personas miremos televisión. LEr5</p> <p>La concentración y disposición para el aprendizaje ha aumentado considerablemente, dado que la docente no ha tenido que llamar la atención de los estudiantes.</p> <p>Cuando se les pone a trabajar solos, se dificulta un poco la comprensión, así que la docente debe estar pendiente de los subgrupos para resolver dudas relacionadas con los conceptos, aunque hay muchos estudiantes que han mejorado su discurso y su capacidad para comprender, hay algunos que presentan dificultades respecto de la comprensión, afectando la participación en la sesión.</p> <p>“E30: es una ironía, porque la expresión de la cara no corresponde con el comentario, en la ironía se tiene en cuenta los gestos de la cara y en un texto escrito por la forma como escribe, por ejemplo, muerta de risa, lo dijo seriamente, esto indica que lo que dijo no es lo que está expresando con la cara” LEa7.</p> <p>“E17: el sarcasmo, estas dirigido a herir a las personas que no piensan con la cabeza sino con el corazón” LSc4</p> <p>“E13: la ironía es la forma como la persona se lo tome, y si lo toma mal es porque tenía la culpa”.</p>	<p>Utilizar diferentes recursos para la comprensión de conceptos ayuda a mantener la disciplina, al igual que la percepción de trabajar conceptos nuevos. DSMd11</p> <p>El uso de la caricaturas para trabajar las figuras retóricas tiene un impacto favorable, dado su carácter estético y representativo. DSMi10</p> <p>Tanto la ironía como el sarcasmo son un lenguaje muy usado en la cotidianidad, sin embargo la diferenciación no es clara.</p> <p>La ironía y el sarcasmo hacen parte de la cotidianidad, expresado en los ejemplos que los estudiantes dan. Dic14</p> <p>El papel mediador del docente es determinante para el proceso de enseñanza y aprendizaje, dado que muchas veces los estudiantes no logran comprender el concepto en su totalidad, es por ello que el docente debe estar pendiente de las actividades en subgrupo. DIDe13</p> <p>Se presentan dificultades en la evocación de algunos recursos de la memoria en unos estudiantes, es por ello que tardan en comprender los conceptos, además de los ritmos de aprendizaje. DPP8</p> <p>Los estudiantes que tienen mayor nivel de comprensión de los textos, tienen mayor probabilidad de identificar el lenguaje figurado en los textos que lee, por lo tanto el nivel de lectura es superior al de los demás. DEm15</p> <p>El proceso metacognitivo que hacen los estudiantes se relaciona con la reflexión y la capacidad para trascender lo aprendido a la cotidianidad, categoría que se evidenció en esta sesión, dado el carácter irónico del lenguaje que opera en las relaciones interpersonales y en los memes (recurso utilizado) que circulan en las redes sociales. A partir de la identificación de dicha figura retórica, los estudiantes buscaron caricaturas, memes o frases que respondían a dicha</p>
---	---	--

	La población es tan variada que las diferencias en el aprendizaje son bastante notorias, hay estudiantes con un buen nivel de comprensión de los textos, mientras que otros que apenas se insertan en el proceso.	figura trascendiéndolo al ámbito interpersonal. DEm15 Emitir lo aprendido, es una estrategia que permite al estudiante ser consciente del proceso de aprendizaje, lo cual lleva al sujeto a revisar de forma intrínseca la asimilación de los conceptos trabajados en las sesiones y reconocer las dificultades frente al proceso. Esto se puede corroborar con las intervenciones de los estudiantes que no tenían claridad sobre los conceptos. ("E13: la ironía es la forma como la persona se lo tome, y si lo toma mal es porque tenía la culpa").
SITUACIONES INTERFERENTES	La pérdida del celular de una estudiante, fue un evento que interfirió en la sesión, puesto que el llanto de la misma, llevo a que se detuviera la sesión hasta buscar el celular.	La edad en la que se encuentran los estudiantes objeto de estudio, hace que se jueguen bromas y busquen la forma de llamar la atención de los demás.

DIARIO DE CAMPO			
NÚMERO DE DIARIO DE CAMPO	7	TIEMPO	4 horas
FECHA	Noviembre 14 de 2017		
LUGAR	Colegio Técnico Aurelio Martínez Mutis		
OBJETIVO			
Identificar sufijos valorativos, figuras literarias e indicios de estereotipos como herramienta discursiva del lenguaje.			
NOMBRE DEL OBSERVADOR	July Cristina Licht Ardila		
TEMÁTICA	¿Qué quieres decir Castell?: sufijos valorativos, Figuras literarias y estereotipos		
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS			
Presentación del objetivo de la sesión. Activación de presaberes. Conceptualización. Trabajo fase individual y fase grupal de aplicabilidad. Expresión oral por parte de los estudiantes. Diseño de preguntas generadoras por parte de la docente. Comprender el concepto de sufijos valorativos y su función en el lenguaje de Castell, La figura literaria como elemento mediador entre la música y la literatura. figuras literarias en fragmentos de canciones para su posterior identificación en el Túnel analizar los estereotipos presentes en la obra			
	DESCRIPTIVA		REFLEXIVA

<p style="text-align: center;">TIPO DE INFORMACIÓN</p>	<p>La sesión inicia con la presentación del objetivo de la misma.</p> <p>Se repartieron fichas por subgrupos sobre los sufijos valorativos, cuya función radica en el cambio del sentido de la palabra. Los estudiantes analizaron el concepto y los ejemplos.</p> <p>Luego socializaron llegando a las siguientes conclusiones.</p> <p>“E18: tiene que ver con la terminación, que la persona se la agrega para darle un valor según uno quiera” LAi2</p> <p>“E23: Se usa para cambiar el sentido de la palabra de forma negativa o positiva” LSc4</p> <p>“E19: abuelito es de ternura y así sabemos de qué se trata”. LAi2</p> <p>“E07: uno lo usa todo el tiempo, yo le sigo abuelita y es de cariño” LEr5</p> <p>“E11: es el final de una palabra, el sufijo cambia totalmente la intención con la que se dice” LSc4</p> <p>“E16: la terminación azo es positiva porque yo digo me leí un librazo para decir que era muy interesante” LEa7</p> <p>“E15: Juan pablo usaba los sufijos valorativos, porque le dijo mujerzuela, sufijo que significa desprecio. LEa7</p> <p>“E12: Me siento como un chiquillo, ahí él le quería decir que se sentía como un niño pero de forma tierna” LEa7</p> <p>“E16: Estaba sentada en el jardinzucho de la estancia, como despreciando también el lugar” LEa7</p> <p>Se explicó a los estudiantes la dinámica con la que se abordarían el lenguaje figurado.</p> <p>Se explicó que la forma de trabajo era leer el concepto de figura literaria y posterior a ello se solicita a los estudiantes que identifiquen la palabra clave.</p> <p>Identificación de la palabra clave en los fragmentos de canciones.</p> <p>Esta dinámica permitió que la participación fuera masiva, dado el carácter, inmediato entre el concepto y el ejemplo.</p> <p>“E24: la metáfora y el símil se parecen porque las dos comparan pero el símil es</p>	<p>La tensión en las relaciones interpersonales es una constante en las aulas, dado el carácter adolescente y el tiempo de permanencia en la institución. DIEe13</p> <p>Los estudiantes quieren hacerse escuchar y no tienen en cuenta el turno, puesto que la opinión del otro no es tan relevante como la propia, se podría hablar de un periodo de egocentrismo en esta edad. DIEe13</p> <p>El comportamiento de los estudiantes cuando no están haciendo actividades, habla de la falta de autonomía y la necesidad de mantener a una persona pendiente de las acciones.</p> <p>Hacer algo con los conceptos aprendidos permite al estudiante y al docente verificar el avance en el proceso de aprendizaje. DSMc12</p> <p>La participación masiva de los estudiantes, habla de la capacidad que han adquirido para hablar en público, esto indica un gran avance respecto de la confianza en sí mismos. DEe16</p> <p>La actividad pretendía que los estudiantes se familiarizaran con las figuras literarias y las buscaran en la obra literaria, por lo tanto se trabajó en estas sesiones la memoria a corto plazo y el aprendizaje significativo DSMd11.</p> <p>Respecto de la intervención de los estudiantes, es posible concluir que los niveles de lectura han mejorado, respecto del análisis, dado que los estudiantes se centran en el contenido del texto.</p> <p>La evaluación (DEm15) de los discursos se caracteriza por la trascendencia que de ellos pueden ver en el contexto cotidiano y la argumentación, ya que los estudiantes no hablan solo desde las percepciones, sino que son capaces de sustentar su opinión con razones válidas y coherentes. LEa7 a través</p> <p>A través del lenguaje figurado, el enunciatario esconde una serie de intenciones y de información, en ocasiones, imperceptible a los ojos de un <i>lector semántico</i> en términos de</p>
---	--	--

	<p>de semejanza y la metáfora tiene un elemento real y otro no. LEa7 “E18: no se puede cerrar el corazón para que no duela, si duele duele. LEr5 “E22: cerrándole el paso al dolor. El trato entre los estudiantes aún se caracteriza por algunas palabras soez, sin embargo se evidencia aumento en la tolerancia entre los mismos. Persiste la dificultad en hablar por turnos, lo cual hace que algunas intervenciones no se escuchen bien. Cuando hay trabajo individual y la docente esta con un subgrupo los demás estudiantes realizan actividades fuera del contexto.</p> <p><i>Tercera parte</i> Activación de presaberes respecto de los estereotipos. DSMi10 “E17: son los conceptos que la sociedad tiene sobre algo y que viene del pasado” LSc4 “E21: un señor se subió a un ascensor y al lado había otro con muchos tatuajes y él lo miró feo, y cuando llego a la oficina a pedir el trabajo el jefe era el de los tatuajes” “E19: me gusto cuando el man bisexual fue capaz de pasar al frente, eso que era el único y no le dio pena, tuvo valentía” LEa7 “E29: si dejáramos los estereotipos de lado, pues podríamos ver que tenemos mucha relación con las otras personas, porque somos iguales y compartimos con los demás más cosas de las que nos imaginamos” LEa7 “E16: que nos dejamos guiar por las apariencias, por lo que parecen ser, pero nunca nos detenemos a mirar si tienen cosas buenas que nos pueden impresionar o que también a uno lo pueden hacer cambiar” LEr5 “E09: yo pienso que las personas por ser otro tipo de raza, o tener otro tipo de vestimenta, no podemos juzgarlos sin conocerlos. LEr5 “E18: que nos dejamos guiar por las apariencias, por lo que parecen ser, pero nunca nos detenemos a mirar si tienen</p>	<p>Eco, el cual llena de significado lo que lee, pero que no es capaz de evaluar lo dicho, mientras que al lector crítico le corresponde hallar información oculta y evaluar las intenciones de dicho mensaje. Para tal propósito, el lector, debe tener claro el concepto de la figura literaria para identificar la estrategia discursiva que la subyace; en esta sesión, el uso de sufijos valorativos por parte de Castell para referirse a María y a otros personajes del relato, incluían valoraciones que oscilaban entre el desprecio y la persuasión, intenciones que fueron detectadas por los estudiantes una vez entendida la figura literaria.</p>
--	--	---

	<p>cosas buenas que nos pueden impresionar o que también a uno lo pueden hacer cambiar, por eso no podemos juzgar a nadie; Juan Pablo tenía un estereotipo de la mujer, porque él quería solo a María para él como una obsesión. LEa7</p> <p>“E23: yo pienso que las personas por ser otro tipo de raza, o tener otro tipo de vestimenta, no podemos juzgarlos sin conocerlos” LEr5</p> <p>“E28: yo creo que debemos aceptarnos como somos y no tener miedo a lo que piensen las demás personas de nosotros, a veces cambiamos o somos de una manera es porque a los demás les agrada y no a uno mismo” LEr5</p>	
SITUACIONES INTERFERENTES	La realización de actividades diferentes por parte de los estudiantes, mientras la docente verificaba el trabajo en subgrupos.	Esta dispersión puede ser causada por la falta de autonomía que aún impera en los estudiantes objeto.
OTROS APUNTES	Los estudiantes cantaban al son de la música vallenata, reguetón y popular que se expuso para referir las figuras literarias. Analizaron la información que realmente transmitían las canciones, logrando fortalecer en algunos casos los lazos de preferencia con las mismas y en otros la disolución.	Trabajar el lenguaje figurado a partir de las figuras literarias a través de la música, se convirtió en una estrategia muy llamativa para los estudiantes, puesto que apelaba a la persuasión a través de canciones que eran familiares para los participantes. Relacionar los conocimientos en el aula con la composición musical permite que los estudiantes vean aplicabilidad de la teoría en la cotidianidad.

DIARIO DE CAMPO			
NÚMERO DE DIARIO DE CAMPO	8	TIEMPO	4 horas
FECHA	Noviembre 21 de 2017		
LUGAR	Colegio Técnico Aurelio Martínez Mutis		
OBJETIVO			
Producir una experiencia emotivo- racional a los demás estudiantes del colegio para la promoción de la obra literaria.			
NOMBRE DEL OBSERVADOR	July Cristina Licht Ardila		
TEMÁTICA	“Siento, veo, razono y comprendo: Análisis de la obra literaria a través de las técnicas de Cassany		

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS		
Experiencia emotivo-racional a través de sonidos, texturas, sabores, conceptos y conclusiones sobre la obra literaria.		
TIPO DE INFORMACIÓN	DESCRIPTIVA	REFLEXIVA
	<p>La sesión inicia con la presentación del objetivo de la misma.</p> <p>La experiencia se planeó para hacer extensivo el trabajo realizado en el aula a la comunidad educativa.</p> <p>En cada sesión se retomaron algunos conceptos de las sesiones anteriores, con el objetivo de verificar el aprendizaje, para trabajar el pensamiento holístico de los estudiantes y relacionarlo con la obra literaria.</p> <p>El cierre se realizó en el salón de clase, el cual fue acondicionado para que los participantes tuvieran una experiencia de tipo sensorial, al inicio de la misma, y pudieran relacionar las sensaciones provocadas por los estímulos externos con un sentimiento o un recuerdo, la intención de esta experiencia responde a la necesidad de disponer a los participantes a la lectura de un mundo de emociones a través del Túnel.</p> <p>Los participantes ingresaban con los ojos vendados y el salón estaba oscurecido completamente, el contexto estaba ambientado con inciensos.</p> <p>La intencionalidad de los ojos vendados es para que los participantes no se distraigan por los expositores ni por los equipos que están dentro del salón, además no poder ver es volverse dependiente del otro, tal como Juan Pablo lo hizo de María.</p> <p>Ingresaban al aula de clases en grupos de 6 personas, la experiencia se pensó de esta manera para evitar dispersión en la atención y asegurar el efecto en los mismos.</p> <p>En el centro del salón se encontraban ubicadas las sillas en círculo y alrededor, había tres focos con video beam y parlantes, solo se encendía un video beam a la vez con el objeto de mantener la atención en el punto, luego de la explicación de los subgrupos, los participantes dirigían su mirada a otro</p>	<p>El carácter enigmático que se le dio a la actividad, logró captar la atención de la experiencia y convocar masivamente al público que quería participar.</p> <p>La cantidad de tiempo que se utilizó para realizar la experiencia, limitó el número de participantes en la misma.</p> <p>El acto de vendar los ojos a los participantes genera angustia, dependencia, desesperación e inseguridad, emociones que se pretendía generar para disponer afectivamente a los participantes, otra de las razones por las cuales se realizó esta estrategia es porque en la obra literaria se podía ver la invidencia física de Allende, esposo de María Iribarne y la psicológica de Castell, para ver la realidad, además para cuestionar del adagio popular “el amor es ciego” y mostrar las consecuencias de dicho concepto erróneo, pero popularizado y causante de feminicidios a través de la historia.</p> <p>Preguntar a los participantes por la emoción que genera cada uno de los estímulos, sirve de entrada a la disposición emotiva del Túnel. DRn9</p> <p>Enfrentar a los participantes a una novela nueva a través de estos estímulos y luego desde las técnicas, hace que la comprensión de la misma aumente y sobre todo que el oyente sienta curiosidad por leerla, por otra parte, la novela (DRn9) es tan versátil, que permite a los lectores, poner a prueba cada uno de los conceptos vistos en clase. DRn9</p> <p>El ejercicio del lector, es crítico en la medida que es capaz de encontrar indicios que corroboren sus hipótesis (LAh1) y de construir un discurso sustentado por conceptos propio de la disciplina, dándoles a los estudiantes un mejor nivel de comprensión y una</p>

	<p>foco, donde era encendido el video beam para la continuación de la secuencia. Una vez iniciada la sesión, los participantes debían recibir el estímulo externo y responder a la pregunta que hacía la monitora del grupo.</p> <p>“E16: que emoción pueden recordar a través de este olor?</p> <p>Participante2: tengo sensación de correr de alegría.</p> <p>E2: les dio sal</p> <p>Participante 4: rabia, enojo, no me gusta la sal, es muy fuerte.</p> <p>E4: les entrega algodón.</p> <p>Participante 3, tranquilidad.</p> <p>Participante 2: estabilidad, esta suave</p> <p>Se retiran la venda y se disponen a otro estímulo de introducción a la obra, presentación rápida de imágenes relacionadas con la obra.</p> <p>“E18: Que pudieron percibir de las imágenes</p> <p>Participante 3: Amor, desamor, dolor, un buen comienzo pero un mal final.</p> <p>“E13: en esta novela no podemos ver los personajes pero el autor hace una serie de descripciones y nos da pistas que nos ayudan a saber cómo era cada uno de ellos.</p> <p>En la obra el Túnel, Juan pablo Castel siempre persigue a María y la llama todo el tiempo, por eso es celoso, además hay escenas en las que él está en la galería y ve a las personas que están allí como menos, él quiere que María haga lo que él quiere.</p> <p>“E22: durante la novela se presentan diferentes emociones, Juan pablo Castel, estuvo muy triste durante la novela, pero también muy obsesivo porque la seguía a todas partes, así como ustedes pudieron experimentar algunas emociones, nosotros les presentamos a través de estas imágenes las que más se repitieron en el transcurso de la novela.</p> <p>Los estudiantes mostraron fragmentos de la novela en los que se puede corroborar las hipótesis del discurso.</p>	<p>posición respecto de los demás estudiantes. LEa7.</p> <p>Para los participantes no fue fácil hablar de sus emociones al iniciar la actividad, pero cuando comprendieron la dinámica, fueron más espontáneos. En el transcurso de la actividad, los participantes empezaron a hacer asociaciones entre el estímulo y las emociones, lo cual permitió que los estudiantes pudieran realizar sus respectivas intervenciones.</p> <p>Cuando los participantes se quitaron las vendas pudieron ver el acondicionamiento del lugar y entender que eres espectadores de una novela a través de los sentidos y de la razón, puesto que los expositores los guiaron a por el Túnel de Castell.</p> <p>Los estudiantes expusieron compartieron la experiencia de análisis con los estudiantes de la comunidad educativa, con el fin de promocionar la lectura y mostrar que las obras literarias tienen mucho potencial para trabajar en el área de lenguaje.</p> <p>Se socializó con los profesores, la coordinadora y el rector, puesto que ellos conocían el proyecto que se llevó a cabo durante el año lectivo y estaban interesados en ver el resultado de la secuencia didáctica.</p>
--	---	---

	<p>“E17: En muchas partes del texto se puede ver que él era celoso, cuando la cogió del brazo, leen frases textuales”.</p> <p>“E23: El autor no escribe nada sin tener en cuenta el sentido general de la obra. Hunter, que significa cazador y Juan Pablo lo veía como un cazador y María era la presa de él</p> <p>Iribarne, significa, caballo de plata, de esa manera era que Juan Pablo Castel la veía como algo valioso, pero como un objeto que podía poseer y que no quería compartir con nadie.</p> <p>Castel, que significa castillo, esto indicaba que Castel venía de una familia adinerada que le daba de todo, pero que estaba encerrado, imponente y solitario.</p> <p>La estudiante presenta el concepto de estereotipo y lo relaciona con la novela, diciendo:</p> <p>“E26: Castell tenía un estereotipo respecto de la mujer, ya que quería que María fuera solo para él y que estuviera pendiente de él solamente.</p> <p>El estereotipo fue uno de los motivos que llevó a Castell a matarla, ya que él creía una cosa de ella y cuando se dio cuenta que no era, decidió matarla. Esto nos dice que muchas veces los estereotipos se meten tanto en la cabeza de la persona que si la persona que conoce no es igual, es capaz hasta de matarla.</p>	
<p>SITUACIONES INTERFERENTES</p>	<p>No se presentaron interrupciones durante la experiencia, puesto que tanto estudiantes como docentes, estaban enterados de la actividad y se abstuvieron.</p>	<p>Cuando se realizan proyectos y actividades diferentes en la academia, los integrantes de la institución se muestran perceptivos, lo cual indica que están abiertos a cambios y a nuevas experiencias, insumo para continuar con los proyectos de investigación.</p>
<p>OTROS APUNTES</p>	<p>El trabajo que realizaron los estudiantes durante el tiempo de las sesiones, fue muy bueno, dado que estaban comprometidos con el ejercicio y muy felices de mostrar un producto llamativo y diferente a los demás estudiantes del colegio.</p>	<p>Para llegar a este punto es necesario esclarecer conceptos disciplinares que provea al estudiante de herramientas teóricas para la construcción del discurso y la lectura crítica, en palabras de Eco, el sujeto se convierte en lector crítico dado su amplitud enciclopédica, por lo tanto es fundamental elegir</p>

		<p>tópicos específicos de acuerdo al objetivo que se pretenda alcanzar. La novela es un recurso versátil y complejo que permite la identificación de variados conceptos, para el análisis, además es llamativo para los estudiantes, dado que presenta una historia sobre sujetos que dejan el mundo ficcional y se convierte en un cuerpo real, que muta entre los sujetos reales de la cotidianidad.</p>
--	--	--

ANEXO G. Formato de las transcripciones de la investigación.

Fecha: 11 de Mayo de 2017
Sesión: 2
Objetivo: Contextualizar acerca de la novela el Túnel y su autor el autor “Ernesto Sábato”
Transcripción
0:1: Buenos días estudiantes, el día de hoy vamos a trabajar sobre la novela el Túnel y su autor Ernesto Sábato, que más o menos ustedes tienen conocimiento sobre él.
0:22: La docente da a conocer el objetivo de la sesión, vamos a partir del autor, Quien de ustedes sabe algo del mismo? Quien quiere por favor decirnos que sabe de Ernesto Sábato y Richard nos va a consignar en el tablero los aportes de los compañeros
0:53: Paula: estudió física
1: 10: docente, entonces vamos a ir pasando uno a uno
2:02: Sara, es de Buenos Aires
2:06: la docente, Marcelita pasa y nos escribes es de Buenos Aires
2:26: en 1948 escribió el Túnel
2:55: en 1961 publicó la obra héroes y tumbas (Julián García)
3:44 trabajo en el laboratorio Curie
3: 52: (Dayan), el laboratorio Curie quedaba en Francia
4:15: fue doctor en física (Yilmar)
4:33: 1911 a 2011, vivió cien años (Paola) inferencia
5:26: cuál de los datos de la biografía nos sirve para saber que trabajo en los laboratorios Curie inferencia (Paola)
5:55: la docente hace una aclaración respecto de los laboratorios Curie.
Intertextualidad
6:31: se presenta un cortometraje sobre el Túnel

7:15: la docente, este corto no tiene audio, así que Uds. deben hacer asociaciones con las imágenes

7:54: recuerden que la obra que vamos a analizar es el Túnel así que deben ir asociando las imágenes con el título.

11:29: La docente: alguien quiere decir algo sobre el ideo, que les sugiere el video?

11:42: es alguien que está encerrado en un Túnel, con relación al título inferencia (Julián)

11:44: La docente refuerza el aporte del estudiante, diciendo, una característica fundamental es el encierro del personaje

11:55: estaba solo, tenía problemas (Yorman)

12:04: estaba triste, pensativo (Yorman)

12:26: sale del encierro (Paola inferencia)

12:29; la docente por que sale de ese encierro?

12:29 (Catalina) porque ve a la mujer y la presencia de la mujer indica que hay amor inferencia

13:09: catalina, él tiene sentimientos encontrados

13:16: Bryan la mato y quedo con el mismo dolor que antes, con el mismo problema, volvió a quedar solo hipótesis

14:06: está arrepentido, tiene rabia cuando coge el cuchillo

14:22: Regresa al mismo lugar donde inicio, al Túnel

14:44. El man está loco, (Bryan)

15:06. El tipo está obsesionado hipótesis (Richard)

15:14: esa persona está obsesionada con la mujer y no la quiere perder, si no es para el no es para nadie, la quiere muerta, teme perderla

15:40. La docente acá tuvimos un caso

16:20: que elementos del video les llamo la atención:

16:26: la forma como hicieron el video (Bryan Pinzón)

16:33. Con esa tristeza, la música (Bryan peña,

18:28: que sería el Túnel para él

18:29: la cabeza, (Julián García crítico)

18: 46 Catalina, encerrado en uno mismo, o sea la mente

19:22: la muerte no fue real es imaginaria

19:51: Presentación de una escena de la película de 1987, para que corroboren las hipótesis

23:51: termina la presentación del video

24:10: catalina, ella lo dejó pero él no soportó eso y como no lo soportó, decidió matarla, y luego se dio cuenta que era muy duro

24:23: Paola, no lo traiciono sino que no sentía nada por él, ya no lo amaba

24:42: paula, descarta que sea imaginación

25:10: Richard, al principio fue amor, luego obsesión y después rencor

25:41: los estudiantes recuerdan información explícita. Como se llama el protagonista, todos responden Juan Pablo Castel. Y María Iribarne, identifican los personajes

26:16: cuál era la profesión del protagonista, pintor responden los estudiantes y se indaga por las características de personalidad a las cuales los estudiantes responden basados en los videos.

Hacen referencia a la obsesión que caracterizaba al personaje, los estudiantes hacen deducciones

27:25: la docente pregunta por la relación entre el título y el contenido de la obra.

27:26: Julián, el Túnel es la vida de él, no puede salir. Relación intertextual

27:34: Paola, la oscuridad del Túnel es como es la vida de él, oscura por la soledad. Criticidad, puesto que identifica la relación entre el color y la emoción lo cual trasciende el contenido del texto sino que va más allá del texto.

28:14: se aclara la diferencia entre el autor y el protagonista

28:50: los estudiantes no logran hablar de la postura del autor diferente del protagonista, dado que sus aportes se relacionan con el protagonista y no con el autor.

31:06: la docente aclara que en muchos textos la percepción del autor puede estar en la novela y en otras ocasiones no, así que les muestra un video en el cual aparece Sábato hablando de su postura frente a la mujer, para que los estudiantes tengan claridad de la diferencia.

33:09: Marcela, identifica la postura del autor, diciendo, las mujeres son como las flores, expresión propia del autor.

33:30: Julián que la mujer es linda, delicada, misteriosa, y la compara con la naturaleza, por lo que identifica indicios sobre la postura positiva que tiene el autor sobre la mujer.

35:10, la mujer es muy importante porque nos dio la vida

35:30: la docente aclara que no se trata de poner a la mujer por encima del hombre, sino de establecer el concepto que tiene el autor sobre la misma, para evitar juicios de valor

35:59: la docente indica que deben armar un rompecabezas para consolidar algunos datos del autor.

Observación general de la actividad grupal: los estudiantes disfrutaron de la actividad puesto que les permite compartir con los compañeros, además que pone su actividad cognitiva en el plano del hacer, lo cual estimula también el aprendizaje.

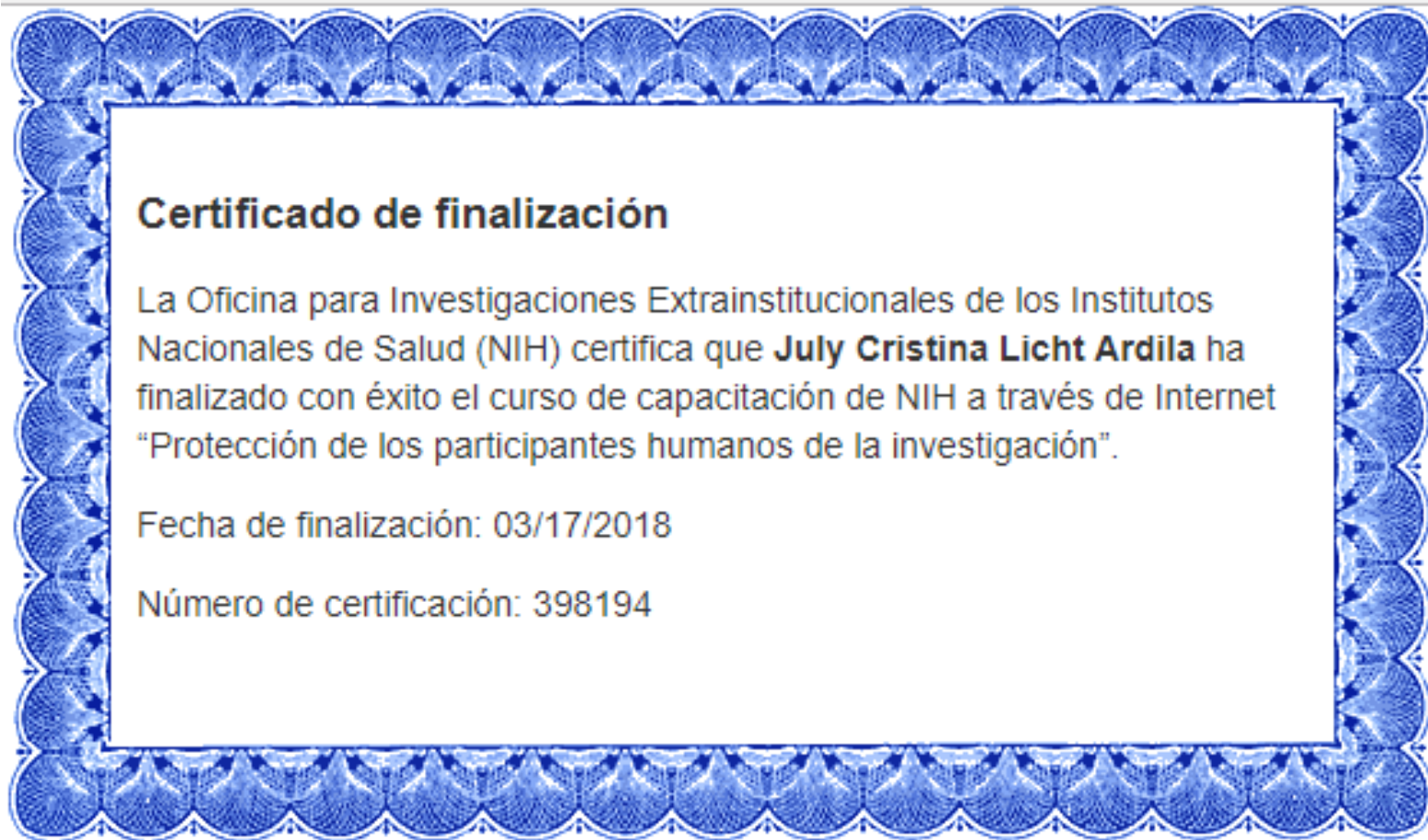
Los estudiantes trabajan en la actividad, aunque hay momentos que les parece complicado por algunos errores de corte, sin embargo la perseverancia puede observarse en la actividad.

55:24: un grupo de estudiantes termina la actividad de formación del rompecabezas.

Se les indica a los estudiantes que deben extraer los datos más importantes del autor, lo cual requiere del proceso de pensamiento de síntesis.

Algunos grupos no terminaron la actividad.

ANEXO H. Certificado de buenas prácticas



Clases de oraciones

Gramaticales → Simple
 Semánticas → Simple, Compuesta

Tipos de oraciones

Declarativas
 Se afirma o se niega, se pregunta, se exclama, se ruega, se manda, se aconseja, se recomienda, se pide, se desea, se amenaza, se amenaza.

Interrogativas
 Pregunta por información, se pregunta por algo, se pregunta por alguien, se pregunta por algo, se pregunta por alguien.

Imperativas
 Pide o manda, se pide o se manda, se pide o se manda, se pide o se manda.

Exclamativas
 Se exclama por algo, se exclama por alguien, se exclama por algo, se exclama por alguien.

Clases de oraciones

Declarativas: afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas, imperativas, optativas, desiderativas, benedictivas, maldictivas.

Interrogativas

Directas: ¿cómo estás?, ¿qué hora es?, ¿dónde estás?, ¿cuándo llegas?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿por qué?

Indirectas: Me preguntaron cómo estaba, Me preguntaron qué hora era, Me preguntaron dónde estaba, Me preguntaron cuándo llegaría, Me preguntaron por qué, Me preguntaron cómo, Me preguntaron dónde, Me preguntaron cuándo, Me preguntaron por qué.

Imperativas

Directas: ¡Cállate!, ¡Vete!, ¡Tráeme eso!, ¡Ayúdame!, ¡No hables!, ¡No te muevas!, ¡No te acerques!, ¡No te vayas!, ¡No te quedes!, ¡No te quedes!, ¡No te quedes!, ¡No te quedes!

Indirectas: Me pidieron que me callara, Me pidieron que me fuera, Me pidieron que me trajera eso, Me pidieron que me ayudara, Me pidieron que no hablara, Me pidieron que no me moviera, Me pidieron que no me acercara, Me pidieron que no me fuera, Me pidieron que no me quedara.

INTRODUCCIÓN DE LA ORACIÓN

Tipos de oraciones

Declarativas: afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas, imperativas, optativas, desiderativas, benedictivas, maldictivas.

Interrogativas

Directas: ¿cómo estás?, ¿qué hora es?, ¿dónde estás?, ¿cuándo llegas?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿por qué?

Indirectas: Me preguntaron cómo estaba, Me preguntaron qué hora era, Me preguntaron dónde estaba, Me preguntaron cuándo llegaría, Me preguntaron por qué, Me preguntaron cómo, Me preguntaron dónde, Me preguntaron cuándo, Me preguntaron por qué.

Imperativas

Directas: ¡Cállate!, ¡Vete!, ¡Tráeme eso!, ¡Ayúdame!, ¡No hables!, ¡No te muevas!, ¡No te acerques!, ¡No te vayas!, ¡No te quedes!, ¡No te quedes!, ¡No te quedes!, ¡No te quedes!

Indirectas: Me pidieron que me callara, Me pidieron que me fuera, Me pidieron que me trajera eso, Me pidieron que me ayudara, Me pidieron que no hablara, Me pidieron que no me moviera, Me pidieron que no me acercara, Me pidieron que no me fuera, Me pidieron que no me quedara.

Clases de oraciones

Declarativas: afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas, imperativas, optativas, desiderativas, benedictivas, maldictivas.

Interrogativas

Directas: ¿cómo estás?, ¿qué hora es?, ¿dónde estás?, ¿cuándo llegas?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿por qué?

Indirectas: Me preguntaron cómo estaba, Me preguntaron qué hora era, Me preguntaron dónde estaba, Me preguntaron cuándo llegaría, Me preguntaron por qué, Me preguntaron cómo, Me preguntaron dónde, Me preguntaron cuándo, Me preguntaron por qué.

Imperativas

Directas: ¡Cállate!, ¡Vete!, ¡Tráeme eso!, ¡Ayúdame!, ¡No hables!, ¡No te muevas!, ¡No te acerques!, ¡No te vayas!, ¡No te quedes!, ¡No te quedes!, ¡No te quedes!, ¡No te quedes!

Indirectas: Me pidieron que me callara, Me pidieron que me fuera, Me pidieron que me trajera eso, Me pidieron que me ayudara, Me pidieron que no hablara, Me pidieron que no me moviera, Me pidieron que no me acercara, Me pidieron que no me fuera, Me pidieron que no me quedara.

INTRODUCCIÓN DE LA ORACIÓN

Tipos de oraciones

Declarativas: afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas, imperativas, optativas, desiderativas, benedictivas, maldictivas.

Interrogativas

Directas: ¿cómo estás?, ¿qué hora es?, ¿dónde estás?, ¿cuándo llegas?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿por qué?

Indirectas: Me preguntaron cómo estaba, Me preguntaron qué hora era, Me preguntaron dónde estaba, Me preguntaron cuándo llegaría, Me preguntaron por qué, Me preguntaron cómo, Me preguntaron dónde, Me preguntaron cuándo, Me preguntaron por qué.

Imperativas

Directas: ¡Cállate!, ¡Vete!, ¡Tráeme eso!, ¡Ayúdame!, ¡No hables!, ¡No te muevas!, ¡No te acerques!, ¡No te vayas!, ¡No te quedes!, ¡No te quedes!, ¡No te quedes!, ¡No te quedes!

Indirectas: Me pidieron que me callara, Me pidieron que me fuera, Me pidieron que me trajera eso, Me pidieron que me ayudara, Me pidieron que no hablara, Me pidieron que no me moviera, Me pidieron que no me acercara, Me pidieron que no me fuera, Me pidieron que no me quedara.

INTRODUCCIÓN DE LA ORACIÓN

Tipos de oraciones

Declarativas: afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas, imperativas, optativas, desiderativas, benedictivas, maldictivas.

Interrogativas

Directas: ¿cómo estás?, ¿qué hora es?, ¿dónde estás?, ¿cuándo llegas?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿por qué?

Indirectas: Me preguntaron cómo estaba, Me preguntaron qué hora era, Me preguntaron dónde estaba, Me preguntaron cuándo llegaría, Me preguntaron por qué, Me preguntaron cómo, Me preguntaron dónde, Me preguntaron cuándo, Me preguntaron por qué.

Imperativas

Directas: ¡Cállate!, ¡Vete!, ¡Tráeme eso!, ¡Ayúdame!, ¡No hables!, ¡No te muevas!, ¡No te acerques!, ¡No te vayas!, ¡No te quedes!, ¡No te quedes!, ¡No te quedes!, ¡No te quedes!

Indirectas: Me pidieron que me callara, Me pidieron que me fuera, Me pidieron que me trajera eso, Me pidieron que me ayudara, Me pidieron que no hablara, Me pidieron que no me moviera, Me pidieron que no me acercara, Me pidieron que no me fuera, Me pidieron que no me quedara.