

**La hipótesis interpretativa de cuentos: una aproximación a la lectura crítica en estudiantes del grado séptimo de una institución educativa oficial de Floridablanca.**

Lady Johana Pérez Santos

Trabajo de Grado para Optar al título de Magister en Pedagogía

Director

Luis Alfredo Mantilla Forero

Magister en Pedagogía

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Educación

Maestría en Pedagogía

Bucaramanga

2023

**Dedicatoria**

*A Dios, por ser mi sustento por hacer posible este sueño y darme las fuerzas para continuar.*

*A mi papá, que me ha enseñado que con trabajo y sacrificio se alcanzan los sueños, gracias por ser ese padre amoroso que siempre está pendiente de mí.*

*A mi mamá, mujer maravillosa que ha sido mi ejemplo a seguir, que siempre ha estado para mí, que me ha llevado siempre a buscar la mejor versión de mí, madre te amo, eres el motor que me ayuda para seguir luchando por alcanzar mis sueños.*

*A mi amado compañero de vida, Javier A. Lancheros, quien ha estado a mi lado en este largo proceso, y que siempre me ha dado una palabra de aliento, gracias por ser la luz en tantas noches de oscuridad.*

*A mi hermana, Laura Daniela Pérez Santos, quien a pesar de la distancia me ha dado su apoyo incondicional, gracias por ser mi amiga, escucharme y alentarme para alcanzar mis sueños.*

*A mi sobrina, Emily Murillo que sin saberlo me ha ayudado a superar miedos y me ha llevado a recordar la mujer fuerte y maravillosa que soy.*

*A mis amigas queridas, Leidy Ballén, Andrea García, Helga Mahecha y Luz Dary Martínez Magaly Galvis, mujeres maravillosas, excelentes seres humanos y maestras ejemplares que han sido de inspiración para mi vida.*

### **Agradecimientos**

Primero que todo doy gracia a Dios porque me guío en este camino; además, me dio las fuerzas para llegar a la meta y me sostuvo de su mano siempre, sin dejarme caer.

A mi familia, por sus palabras de aliento, por creer en mí, por entender mi ausencia durante todo el tiempo que no pudimos compartir porque debía seguir luchando para alcanzar mis sueños, a mi papá Nelson Pérez por su confianza, a mi mamá Olga Santos por sus oraciones, por recordarme que no estoy sola y que Dios tiene el control de todo. ¡Mami Dios nos escuchó! a mi hermana Daniela Pérez por ser una voz de apoyo y a mi sobrina Emily Murillo por recordarme que no debo temerle al éxito.

A mi amado compañero de vida, amigo y amante Javier Lancheros por ser ese apoyo incondicional que tanto necesitaba en todo este proceso, por secar mis lágrimas y recordarme constantemente que todo sacrificio tiene su recompensa, por entenderme, ayudarme, por creer en mí y reemplazarme incontables veces en mis deberes, para que yo pudiera dedicarle el tiempo a mis deberes académicos.

A la UIS por ser mi segundo hogar, a la Maestría en Pedagogía, su directora Sonia Gómez y sus excelentes maestros por el aporte significativo que hicieron a mi formación integral. Gracias por el conocimiento y las experiencias vividas. A mis compañeras gracias por los buenos momentos, por las enseñanzas de vida y por la compañía, A Sarita Espinosa gracias por su ayuda, su paciencia y gestión.

A mi querido asesor Alfredo Mantilla, gracias por su paciencia, por entenderme, escucharme, por creer en mí y no abandonarme, por su constante apoyo y compañía a lo largo del proceso, ¡Gracias, Gracias, Gracias! Eres el mejor, nada de esto hubiera sido posible sin tu guía.

A mis amigas, Andrea García, Leidy Ballén, Magaly Galvis, Luz Dary Martínez y Helga Mahecha por ser mi apoyo, por escucharme, por ser la luz cuando no lograba ver nada porque estaba demasiado oscuro, gracias por su amistad incondicional por las palabras de aliento, son un tesoro para mí.

Al Rector del Colegio Ecológico, Jaime Hugo Pulido por la confianza y apoyo, a mis colegas por la disposición y aportes al proceso de investigación, a mis estudiantes del grado 7 por hacer parte de este proceso maravilloso que nos permitió crecer, y dar lo mejor de nosotros, gracias por participar, por la buena disposición y por las enseñanzas.

## Resumen

**Título:** La hipótesis interpretativa de cuentos: una aproximación a la lectura crítica en estudiantes del grado séptimo de una institución educativa oficial de Floridablanca\*.

**Autor:** Lady Johana Pérez Santos\*\*

**Palabras Claves:** Lectura, Niveles de comprensión de lectura, Hipótesis interpretativa, Cuento, Argumentación, Secuencia didáctica, Estrategias de lectura.

### Descripción:

La investigación que se realizó con los estudiantes del grado séptimo de una institución educativa oficial de Floridablanca tuvo como objetivo: determinar los niveles de lectura inferencial y crítica alcanzados a partir de una secuencia didáctica basada en la formulación de hipótesis interpretativas. Para su desarrollo, se trabajó el enfoque metodológico cualitativo porque buscaba conocer e intervenir una realidad académica, su diseño metodológico fue la investigación acción, desde los postulados de Kemmis quien propone tres etapas en el proceso: diagnóstico, Acción y Reflexión. Inicialmente se abordó el proceso de investigación desde la concepción que tenían los estudiantes sobre la lectura y los temas que generaban interés para seleccionar los cuentos a leer. Luego desde lectura de estos cuentos se aplicaron las estrategias antes, durante y después de la lectura los estudiantes diseñaron hipótesis interpretativas y argumentadas desde el modelo Toulmin, desde sus tres primeros pasos, la proposición, la evidencia y la garantía. En este proceso se evidenció que la argumentación de hipótesis realizadas a partir de la lectura de cuentos y las discusiones que se generaron sobre dichas lecturas en los grupos de trabajo, propiciaron procesos de pensamientos crítico que permitieron alcanzar niveles de comprensión de lectura que están más allá de lo literal.

---

\* Trabajo de Grado.

\*\* Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Maestría en Pedagogía. Director: Luis Alfredo Mantilla Forero, Magister en Pedagogía.

### Abstract

**Title:** The interpretive hypothesis of stories: an approach to critical reading in seventh grade students of an official educational institution in Floridablanca\*.

**Author:** Lady Johana Pérez Santos\*\*

**Keywords:** Reading, Reading comprehension levels, Interpretive hypothesis, Story, Argumentation, Didactic sequence, Reading strategies.

#### **Description:**

The research that was carried out with the students of the seventh grade of an official educational institution of Floridablanca, had as objective: to determine the levels of inferential and critical reading reached from a didactic sequence based on the formulation of interpretative hypotheses. For its development, the qualitative methodological approach was worked because it sought to know and intervene in an academic reality, its methodological design was action research, from the postulates of Kemmis who proposes three stages in the process: diagnosis, Action and Reflection. Initially, the research process was addressed from the conception that students had about reading and the topics that generated interest to select the stories to read. After reading these stories, the strategies were applied before, during and after reading, the students designed interpretative hypotheses based on the Toulmin model, since its three first steps, the proposal, the evidence and the warranty. In this process it was evidenced that the argumentation of hypotheses made from the reading of stories and the discussions that were generated about said readings in the work groups, fostered thought processes that allowed reaching levels of reading comprehension that are beyond the literal level.

---

\* Degree work.

\*\* Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Maestría en Pedagogía. Director: Luis Alfredo Mantilla Forero, Magister en Pedagogía.

**Tabla de Contenido**

	<b>Pág.</b>
Introducción .....	13
1. Problema .....	15
1.1 Formulación y planteamiento del problema de investigación .....	15
2. Justificación .....	28
3. Objetivos .....	33
3.1 Objetivo General .....	33
3.2 Objetivos Específicos.....	33
4. Marco Teórico.....	34
4.1 Marco Referencial.....	34
4.1.1 Antecedentes Internacionales .....	34
4.1.2 Antecedentes Nacionales .....	39
4.1.3 Antecedentes Locales. ....	43
4.2. Marco Conceptual .....	48
4.2.1 Leer bajo la idea de comprender .....	49
4.2.2 Lector crítico.....	50
4.2.3. Niveles de Lectura.....	52
4.2.4. Hipótesis interpretativa .....	53
4.2.5 La didáctica de la literatura .....	55
4.2.6 El cuento como género.....	55
4.3. Marco Legal .....	56

4.3.1. Constitución Política de Colombia .....	56
4.3.2. Ley general de educación .....	57
4.3.3. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana .....	57
4.3.4. Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje .....	58
5. Contextualización .....	59
6. Metodología .....	60
6.1 Enfoque Metodológico.....	60
6.2 Diseño Metodológico.....	61
6.3 Fases de la Investigación .....	61
6.3.1 Primera fase: Diagnóstico .....	62
6.3.2 Segunda fase: Acción.....	62
6.3.3 Tercera fase: Reflexión .....	62
6.4 Técnicas e Instrumentos.....	63
6.4.1 Técnicas de recolección de datos .....	64
6.4.2 Instrumentos de recolección de datos .....	66
7. Principios Éticos .....	67
8. Análisis del Diagnóstico .....	67
9. Plan de Acción .....	80
9.1 Secuencia Didáctica .....	82
10. Análisis de los Resultados .....	89
10.1 Sesión 1 .....	89
10.2 Sesión 2.....	94
10.3 Sesión 3.....	99

10.4 Sesión 4.....	102
11. Evaluación de los Resultados.....	104
12. Hallazgos.....	106
13. Conclusiones.....	111
14. Recomendaciones .....	113
Referencias Bibliográficas .....	116
Apéndices.....	120

**Lista de Tablas**

	<b>Pág.</b>
Tabla 1. <i>Descripción de las fases del proceso de recolección de datos</i> .....	63
Tabla 2. <i>Niveles de comprensión de lectura evaluados en la prueba diagnóstica.</i> .....	69
Tabla 3. <i>Resumen de resultados de la prueba diagnóstica</i> .....	70
Tabla 4. <i>Sesiones de la secuencia didáctica</i> .....	82
Tabla 5. <i>Resumen de resultados comparativos de la prueba diagnóstica y la prueba de cierre.</i>	105

**Lista de Figuras**

	<b>Pág.</b>
Figura 1. <i>Comparación de los porcentajes según niveles de desempeño por cada año de 2014-2015-2016-2017</i> .....	21
Figura 2. <i>Comparación de porcentajes según niveles de desempeño en lenguaje por año</i> .....	22
Figura 3. <i>Modelo de investigación acción de Kemis</i> .....	61
Figura 4. <i>Análisis general del nivel literal de la prueba diagnóstica</i> .....	70
Figura 5. <i>Análisis general del nivel inferencial de la prueba diagnóstica</i> .....	72
Figura 6. <i>Análisis general del nivel crítico de la prueba diagnóstica</i> .....	74
Figura 7. <i>Análisis general del nivel crítico de la prueba diagnóstica</i> .....	77
Figura 8. <i>Matriz Categorical</i> .....	106

**Lista de Apéndices**

	<b>Pág.</b>
Apéndice A. Prueba Diagnóstica .....	120
Apéndice B. Guía de preguntas conversatorio – Generación de hipótesis interpretativas .....	129
Apéndice C. Tabla evaluativa de la Hipótesis Interpretativa.....	131
Apéndice D. Formato para el Análisis de Hipótesis Interpretativas .....	132
Apéndice E. Tabla Evaluativa de los Niveles de Comprensión de Lectura.....	133
Apéndice F. Grupo Focal Docentes del Grado Séptimo.....	137
Apéndice G. Formato Diario de Campo .....	140
Apéndice H. Consentimientos y Asentimientos Informados .....	141
Apéndice I. Resultado de Prueba Diagnóstica de Comprensión de Lectura.....	148
Apéndice J. Roles de Trabajo en Grupo .....	149
Apéndice K. Proceso de Reconocimiento de Presaberes y Construcción del Concepto de Leer	149
Apéndice L. lluvia de Ideas sobre Temáticas a Leer .....	149
Apéndice M. Actividad de Activación de Presaberes.....	150
Apéndice N. Actividad Cuento el Espejo Curvo .....	151
Apéndice Ñ. Formato para Revisar la Hipótesis.....	152
Apéndice O. Actividad Vocabulario.....	153
Apéndice P. Prueba de Cierre .....	154
Apéndice Q. Evento de Cierre .....	162

## Introducción

A partir de los postulados de Cassany, quien asume el leer como un acto de comprender las grafías y no solo su decodificación, se pretende asumir las clases de español como un espacio para desarrollar procesos cognitivos que le permitan al estudiante cuestionarse, formular hipótesis y validarlas a partir del intercambio con sus compañeros para superar la etapa de alfabetos funcionales; es así, a partir de esta configuración, que se pretende transformar las prácticas que asumen la literatura desde un enfoque historicista en el cual se pierde el leer desde el goce o disfrute y se convierte en una *práctica abrumadora* porque es el docente quién elige el canon a abordar en cada periodo escolar.

Las anteriores ideas, recogen el punto de partida del proceso investigativo que se describe a continuación enmarcado en un enfoque metodológico cualitativo y el diseño metodológico de investigación acción, desde los postulados de Kemmis quien propone tres etapas en el proceso: diagnóstico, Acción y reflexión con el objetivo de determinar los niveles de lectura inferencial y crítica alcanzados por los estudiantes del grado séptimo de una Institución Educativa Oficial del municipio de Floridablanca, a partir de una secuencia didáctica basada en la formulación de hipótesis interpretativas de cuentos las cuales sustentaron a partir del modelo de argumentación de Toulmin.

Producto de esta investigación se logró llegar a determinadas aseveraciones entre las cuales se destaca la influencia del modelado y mediación de la docente para superar los niveles de lectura literal, así como los espacios de discusión que posibilitó el trabajo en equipo a partir de las estrategias propuestas en el taller investigativo; de igual forma, la importancia de la formulación

de hipótesis como pretexto para el desarrollo de procesos de argumentación oral y escrita en estudiantes de este nivel educativo.

## 1. Problema

### 1.1 Formulación y planteamiento del problema de investigación

Al abordar la literatura como objeto de estudio en las aulas de clase, se asume desde un esquema tradicional de enseñanza donde los contenidos eran fragmentados a partir de periodos históricos y se brindaba mayor importancia a aspectos relacionados con la lengua. Sin embargo, como lo afirma Mendoza “el objetivo no es formar lingüistas sino hablantes, ni formar filólogos, sino lectores” (Mendoza, p.7) por lo tanto, se consideró relevante, transformar los procesos de enseñanza tradicionales, dado que se requiere innovar y mejorar la enseñanza de la literatura desde la competencia literaria que trascienda los contenidos, como lo afirma Mendoza (2003):

“No se trata de que el alumno se aprenda algunas obras literarias, algunas épocas o algunos autores considerados canónicos, sino de que adquiera una competencia literaria que le permita leer un texto literario, relacionarlo con otros, comprender su sentido, gozar su dimensión estética y aprovechar su dimensión cognitiva” (p. 18).

En ese sentido, para Mendoza (2003), “el papel educativo de la literatura debe apuntar a la formación de los diferentes matices de la sensibilidad, de la imaginación y del intelecto; (p. 58). Además, superar el modelo tradicional historicista, el modelo formalista y estructuralista centrado en el texto y el modelo discursivo y pragmático, enfocado en el lector para llegar a una propuesta desde un modelo didáctico y metodológico que posibilite a través de la lectura, realizar una interacción entre la historia, el texto, el contexto y el lector.

A partir de lo descrito anteriormente, se tomó como población objeto de estudio, una institución de carácter oficial ubicada en el municipio de Floridablanca, Santander, en la cual, la

literatura era abordada desde la historia y su enseñanza estaba fragmentada en épocas y periodos como se evidenciaba en el plan de área y de asignatura de Lengua Castellana en estos, los núcleos temáticos se dividían en: *Literatura Antigua y clásica, literatura de la Edad Media, Literatura del renacimiento español, Literatura Precolombina y Literatura del descubrimiento, la conquista y la colonia*" (Colegio Ecológico de Floridablanca, Plan de Asignatura, PEI, 2019, p. 23).

Por otra parte, en el plan de asignatura también se hace referencia a la literatura desde los géneros literarios, para los grados sexto y séptimo se trabajaba el género narrativo, lírico y dramático. Sin embargo, se abordaban solo desde la identificación de la estructura y de sus características, como se evidenciaba en los indicadores de desempeño del grado séptimo correspondiente al primer periodo académico. *"Identifico las características y estructura textual del género narrativo, descriptivo y expositivo"* (Colegio Ecológico de Floridablanca, Plan de Asignatura, PEI, 2019).

Sin embargo, se consideró pertinente, entender la educación literaria más allá de un enfoque historicista, por lo tanto, surgió el interés por identificar ¿cuáles elementos se deben contemplar para abordar la enseñanza de la literatura? En ese sentido, Mendoza propone que el objetivo central de la educación literaria es la puesta en práctica de la competencia literaria, la cual requiere diferentes habilidades, como lo son:

A) Con la comprensión lectura. B) Con la adquisición de hábitos de lectura, C) Con la capacidad para el análisis y la interpretación de los textos, D) Con la disposición afectiva que conduce al disfrute de las obras literarias y E) Al menos metodológicamente, también con la escritura de textos producidos con intención literaria (p. 321).

Sin embargo, teniendo en cuenta algunos de los aspectos propuestos por Mendoza, la aproximación que se dio en el aula, entre los textos literarios y los alumnos era una decisión del docente y en algunas ocasiones se omiten los intereses, gustos y afinidades de los estudiantes, lo cual va en contravía de los objetivos afectivos de la competencia literaria, la cual plantea que el alumno construya una actitud positiva hacia los textos literarios y hacia la lectura ;“respecto a los objetivos afectivos que han de estar presentes en los niveles de enseñanza obligatoria hay que procurar que el alumno construya una actitud positiva hacia los textos literarios y hacia la lectura como una actividad gratificante y placentera” (Mendoza, 2003, p. 327). De aquí la importancia que los estudiantes participen en la selección del material que trabajen en el aula, y no que dichas obras sean seleccionadas incluso desde antes que el docente se encuentre por primera vez a sus estudiantes.

Frente a esto, Fernando Vásquez Rodríguez en su texto “Vías y sentidos de la lectura” habla de la importancia que tiene el papel del docente, quien aporta a través de su experiencia con la literatura, los textos que los estudiantes leen; así, como tener en cuenta su contexto, sus vivencias y sus gustos. Ya que esto posibilita la selección pertinente de las obras literarias, que permiten capturar el interés de los niños y jóvenes:

“Los maestros necesitan prestar mucha atención al momento vital de nuestros estudiantes para saber cuándo es conveniente recomendarles algún texto que funcione como tutor silencioso o un magnífico guía para sus dilemas existenciales” (Vásquez, 2019, p. 93). Porque como este mismo autor lo plantea es esa conexión entre la obra y entender una situación o dilema de la vida, sobre el cual se tiene interés, lo que podría generar el gusto por la lectura, ya que estas permitirán que los estudiantes se pueden ver identificados, puedan reafirmar su condición humana y sensible ante las vivencias de los personajes.

Y es ahí, justamente en esa empatía, en ese proyectarse en el personaje, lo que hace que los estudiantes empiecen a crear vínculos con el proceso de la lectura, ya que estas les permiten entender que lo que viven como niños o como jóvenes hace parte de la naturaleza humana, y que esos dilemas a los que se enfrentan son los mismos que han experimentado algunos personajes que recrean su realidad. Sobre esta idea Vásquez (2019), menciona que el placer por “la lectura puede nacer de encontrar aquella obra que nos ayude a entender un problema o una situación propia de determinada edad; o de alguien que nos puso en contacto con un libro hecho a nuestra medida existencial” (p. 93).

En ese sentido, el docente se asume como mediador entre el alumno y la literatura centrada en la formación de hábitos de lectura y en fomentar el placer de leer como respuesta a los nuevos enfoques didácticos.

“(…) hemos de acudir a fundamentar nuestra actividad educativa en los modelos derivados de las diversas corrientes literarias enmarcadas en la poética de la lectura. De ahí que los nuevos enfoques didácticos pongan el acento en la formación de hábitos de lectura y, en consecuencia, se le otorgue importancia al placer que ha de procurar los textos tanto en la infancia como en la adolescencia. Se comienza, pues, para tener en cuenta los horizontes de expectativas de los jóvenes estudiantes, así como sus enciclopedias culturales específicas.” (Mendoza, 2003, p. 325).

En ese sentido, con el objetivo de posibilitar otras maneras de asumir la enseñanza de la literatura y atendiendo a lo propuesto en el plan de asignatura, el cual para los grados sexto y séptimo tiene el cuento como eje temático del primer periodo académico, surgió el siguiente interrogante: ¿De qué manera el cuento posibilita el desarrollo de la competencia literaria en los

estudiantes de séptimo? Por otro lado, Albeiro Arciniegas en su texto *El cuento para jóvenes* resalta que el cuento ha sido menospreciado incluso desde algunos que inician el proceso como escritores, al manifestar que: “Erróneamente se considera que el cuento es un género menor dentro de la literatura, de iniciación para un escritor, menos complejo que la novela, por decir algo”. (Arciniegas, 2016, p. 129). De ahí que, al presentarse como algo tan sencillo se crea también que las formas en las que se puede abordar en el aula son de igual sencillez.

Por otra parte, Juan Gabriel Vásquez en su texto *Apología de las tortugas* hace referencia a la poca importancia que se le ha dado al cuento al declarar: “El cuento no ha recibido ni una mínima parte de la reflexión crítica que ha merecido la novela, y sin embargo en ningún otro arte es tan amplio el cuerpo de reflexiones de los mismos autores sobre su oficio” (Vásquez, 2016, p. 140). Ahora pues, este pensamiento o subvaloración del cuento se pudo ver en las aulas desde el discurso planteado por el docente, quien en ocasiones pretendía realizar actividades de comprensión y producción de cuentos, en espacios de 15 o 20 minutos, por tratarse de textos cortos, en donde solo se podía hacer un primer acercamiento a la lectura, que estaba muy lejos de ser un ejercicio de comprensión o de análisis literario, o se podía tener una pequeña lluvia de ideas, pues como algunos autores afirman, la construcción completa de un cuento puede durar meses, incluso años.

Albeiro Arciniegas aclara que realmente el cuento es muy complejo a pesar de su brevedad, y que es justamente esta característica la que lo hace difícil. “En el cuento la complejidad está determinada precisamente por su brevedad, la economía del verbo, el manejo de pocos personajes, eso es lo que lo hace verdaderamente difícil” (Arciniegas, 2016, p. 130). Por lo tanto, se asumió, que no es que el cuento fuera demasiado sencillo, era solo que no se está interpretando a plenitud, porque justamente esos silencios que se presentan en el texto, eso que no está escrito de forma

literal, es lo que requiere más atención, pues en el cuento encontramos solo algunos indicios literales que nos llevan a descubrir y construir desde ellos las verdades ocultas a simple vista. Así mismo, en ocasiones, dada la corta extensión de sus páginas, olvidamos que al igual que cualquier lectura requiere de momentos y estrategias antes, durante y después de la lectura que nos permitan su comprensión.

Precisamente, desde plan de asignatura se identificó que la enseñanza del cuento se limitaba a su estructura o características dejando de lado la historia secreta que presenta todo cuento, como lo expone Julián Malatesta en su texto *Modos de revisión crítica del cuento*: “En esta perspectiva todo cuento deviene en un relato público que comporta en su visibilidad un relato secreto listo para ser descubierto a través de la lectura (p. 148).

Sumado a esto, en muchas ocasiones el contenido del cuento se trabajaba desde preguntas de comprensión literal, en donde el estudiante daba cuenta de los contenidos locales del texto. Esto se presenta en la institución educativa porque el cuento solo se abordaba en el primer periodo académico, en donde los aspectos de comprensión de lectura se trabajan desde el nivel literal, como lo evidenció la pregunta problematizadora que identificaba el plan de asignatura del primer periodo del grado 7: ¿Cómo desarrollar las competencias y habilidades de comprensión y producción textual a nivel literal? (Colegio Ecológico de Floridablanca, Plan de asignatura, 2019).

Lo anterior incidía en la poca importancia que tenía el cuento como eje temático en las clases de español, desaprovechando todos los aspectos que se pueden abordar desde su lectura, como las inferencias o predicciones y la construcción del sentido, todas estas encaminadas hacia un mismo objetivo, comprender el texto. En ese sentido y para los fines de este estudio se asumió la lectura desde la perspectiva de Frank Smith entendida “La lectura es un proceso activo. El lector

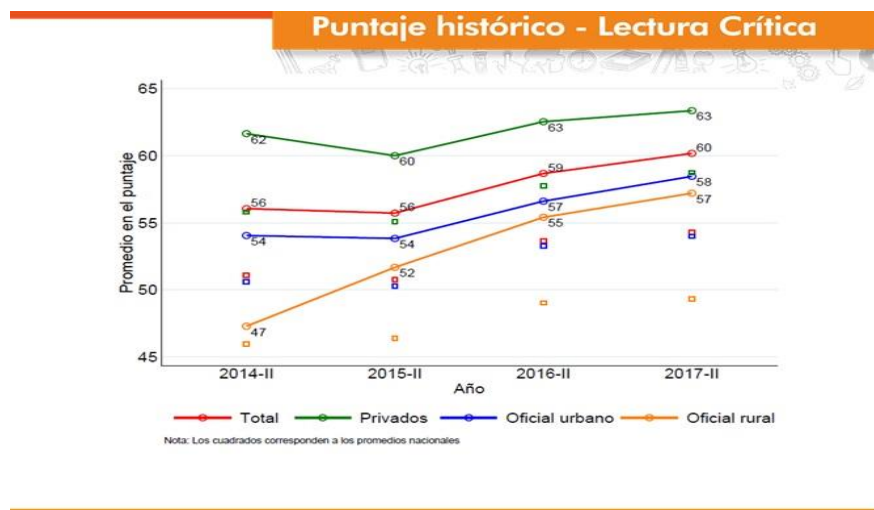
no es un recipiente estático de los significados impresos; en lugar de ello, ha de hacer sucesivas predicciones si espera comprenderlos” (Smith, p.26)

A partir de lo anterior, se hizo imperativo abordar la enseñanza de la literatura desde la lectura en el aula, pues como lo propone John Dewey (1952), existe una estrecha relación entre el hacer y el conocimiento. Así, se pretende que los estudiantes adquirieran la competencia literaria y competencias de comprensión de lectura, para lo cual es necesario que estas prácticas iniciaran en el salón de clase.

Por otro lado, desde las diferentes pruebas a las cuales se enfrentan los estudiantes, El ICFES señala la interpretación de textos como una competencia esencial (Zubiría Samper 2011). Sin embargo, ante el resultado de dichas pruebas, se pudo pensar en la ausencia de competencias de lectura crítica a nivel nacional. Esto a pesar de la evolución en los resultados de los últimos tres años. El puntaje alcanzado en el 2017 fue de 57, es decir que en materia de lectura crítica se está en el nivel básico como puede observarse en la siguiente gráfica:

### Figura 1.

*Comparación de los porcentajes según niveles de desempeño por cada año de 2014-2015-2016-2017*

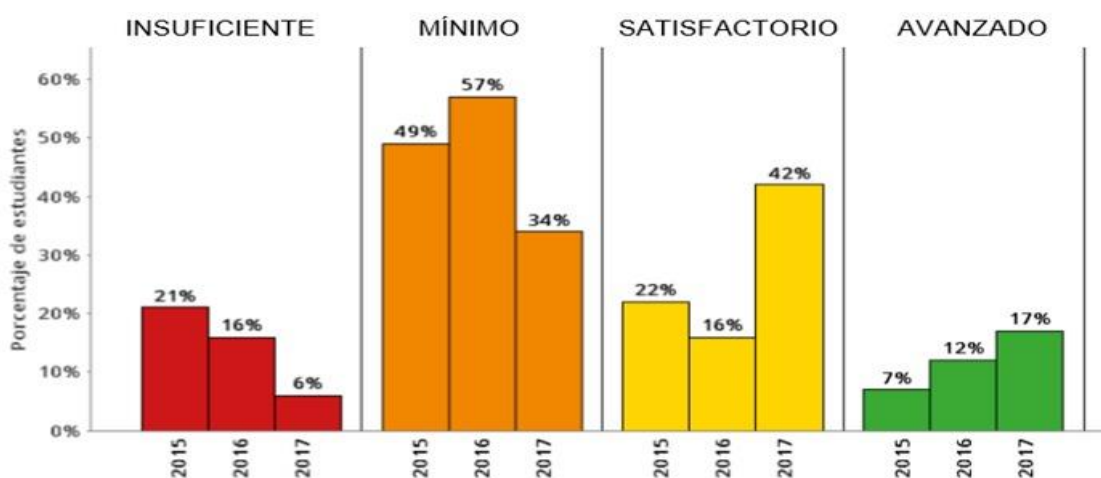


*Nota:* Reporte histórico - Lectura Crítica de comparación años 2014, 2015, 2016 y 2017.

Los anteriores resultados llevaron a cuestionar la práctica pedagógica, lo que estaba pasando en el interior del salón de clase, porque debe existir una coherencia entre lo que pasa en el aula, lo que se enseña, además y lo que el sistema educativo evalúa a través de las pruebas estandarizadas, aunque se sobre entiende que en un sistema educativo tan heterogéneo es muy difícil pretender homogeneizar nuestras diversas realidades.

## Figura 2.

*Comparación de porcentajes según niveles de desempeño en lenguaje por año*



*Nota:* Reporte histórico - Lectura Crítica de comparación años 2015, 2016 y 2017.

Centrando la mirada en lo que sucede al interior del aula, se encontraron una serie de dificultades en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura. En este caso, lo primero que llamó la atención fue la falta de coherencia entre el discurso y la práctica, esto porque, aunque a nivel conceptual los docentes entendían que leer no es decodificar, a la hora de la práctica este ‘leer’ solo se basaba en dar fonía sobre la letra escrita, sin ningún tipo de estrategia o preparación para la lectura. Se entendió, entonces, que esta actividad basada en solo dar voz a la letra escrita estaba muy lejos de ser una actividad de lectura, pues como lo expresa Fran Smith (1997) “La lectura no consiste en decodificar fonemas (p. 25). Sino se asumió como un proceso que implica

“comprender e interpretar textos de diverso tipo con diferentes intenciones y objetivos” (Solé 2005, p. 14)

Adicional al problema de la concepción y aplicación de la lectura en el aula, se encontró que en los grados de bachillerato no se abordaba la enseñanza de la lectura como objeto de estudio, probablemente, porque se daba por hecho que en primaria los estudiantes ya tenían claridad sobre la sonoridad de las grafías y por lo tanto, interpretaban o entendían la palabra escrita y se daba un paso hacía al proceso evaluativo de comprensión de lectura, que se medía a partir del número de respuestas acertadas, es decir, se restringía la lectura a leer el texto y responder algunas preguntas con las que se pretendía verificar si entendió o no, pero, en este proceso no se daban herramientas o estrategias que les permitiera a los estudiantes construir esa comprensión.

Sumando a la incoherencia en cuanto a las prácticas pedagógicas, y a que no se enseñaba a leer en bachillerato, se encontró otra dificultad, esta radicaba en que a la hora de leer se estaba trabajando con material que no despertaba el interés de los estudiantes, por esta razón muchos veían la lectura como algo tedioso, o aburrido. De aquí la importancia del rol mediador del docente, pues como facilitador pretendía acercar a los estudiantes a lecturas que tuvieran sentido para ellos, pues solo así sería posible el aprendizaje de la lectura. Como lo expone Frank Smith (1997), al decir:

“Es únicamente a través de la lectura que los niños aprenden a leer y que el papel de él ha de consistir en facilitar la lectura a cada niño. Intento dejar sentado, en particular, que los niños aprenden a leer únicamente a través de materiales y actividades que tengan sentido” (Smith, 1997, pág. 14).

Por su parte, Jurado (2008), afirma que el docente través de su rol y como interlocutor, puede conducir a los estudiantes a ponerse a prueba buscando diversos senderos hacia la construcción del conocimiento. Es decir, que efectivamente con las herramientas y estrategias necesarias los docentes de bachillerato pueden aportar a la enseñanza del proceso de lectura.

Por otro lado, el análisis fue el punto de encuentro entre la enseñanza de la literatura, para el caso de esta investigación, el cuento y la comprensión de lectura, pues como se estableció anteriormente en la institución objeto de investigación, la enseñanza de la literatura durante el primer periodo académico del grado séptimo se hace desde la comprensión de cuentos.

Sin embargo, pese a la indiscutible relación que debía existir entre la literatura y la comprensión de lectura, se encontró que la forma en la que estas se abordaban desde el análisis presenta una serie de dificultades, que se derivan de los problemas expuestos con anterioridad en torno a la enseñanza de la literatura y la lectura, de esta forma se encontró que:

Primero frente a la imposición de las lecturas literarias los niños trabajaban con textos sobre los que no tiene ningún tipo de interés, porque las obras literarias a trabajar durante el año escolar se seleccionaban durante la semana institucional que se realiza antes de que inicie el año escolar para los niños, de esta forma las actividades de análisis carecían de sentido para el estudiante y su proceso de aprendizaje se veía afectado pues como lo expone Smith (1997), hay dos requerimientos en el aprendizaje de la lectura: “La disponibilidad de materiales interesantes, que tengan sentido para el alumno, y un lector con experiencia y comprensivo que haga las veces de guía” (p. 21)

Justamente, de esto se deriva la importancia de que el texto que se trabajó en clase fuera interesante para el estudiante, es decir que respondiera a sus gustos y/o necesidades. Pues de esta forma su análisis se convertiría en un descubrir, un pensar que sobrepasa el desarrollo de un

algoritmo sin sentido. Conjuntamente se presentó la necesidad de un maestro que enseñe desde el ejemplo, que guíe desde el hacer, esto es desde la lectura, el pensar y el análisis de la lectura de cuentos.

Ahora bien, adicional a la necesidad de darle sentido al material que se trabajaba en el aula, fue necesario sobrepasar las formas tradicionales de “análisis” que se habían reducido a un proceso de evaluación a través de preguntas al final del texto. En la institución objeto de investigación se evidenció un análisis de lectura desde las preguntas y respuestas, propuesto solo desde lo literal, en donde se daba cuenta del contenido local del texto, sin reflexionar en aspectos más profundos, siendo esta una actividad frívola y carente de sentido. Y no era que hacer preguntas estuviera mal, era solo que las preguntas no debían estar únicamente al final del texto, y no debían convertirse en su finalidad, para evaluar la lectura. Esto derivaba de la fragmentación que se hacía para comprender de lectura en la institución, en donde el primer periodo se enfocaba desde el nivel literal, y aunque en los siguientes periodos se abordara la lectura inferencia y la lectura crítica; al cuento como era un eje temático del primer periodo, y no se abordaba los niveles de lectura inferencial y crítico.

Esto impedía que se profundizara en el cuento porque hace parte del eje temático del primer periodo y no se aborda la lectura desde los niveles mencionados anteriormente. Por tal razón, es necesario abordar el texto mencionado desde los tres niveles de comprensión para no limitarlo.

De esta forma, radica una dificultad del análisis que se abordaba en esta aula, ya que la pregunta, aunque se proponía como una actividad de aprendizaje se limitaba a evaluar, como lo expone Solé al decir: “Su uso, aunque aparece como actividad de enseñanza, suele limitarse a evaluar, a comprobar lo que aquéllos han comprendido a recuerdan respecto al texto” (Solé, 2018, p.137). Frente a esto Alfonso Cárdenas nos invita a cuestionar la forma en la que se realizaban los

análisis literarios y resalta que la escuela no ha enseñado a analizar cómo lo podemos ver en la siguiente cita:

“La escuela en todos sus niveles nunca se ha preocupado por enseñar a analizar; primero porque ‘enseñar a pensar’ no ha sido uno de sus objetivos y, segundo, porque casi siempre el análisis se confunde con la división y se reduce a esta operación elemental, necesario para hacerse al dominio de un objeto de conocimiento, pero insuficiente. En el caso de la literatura, el análisis debe propiciar el dominio del tema como el conocimiento de los contextos de escritura y lectura.” (Cárdenas, 2004, p. 39).

Así, Cárdenas esboza la importancia del pensamiento, de la reflexión en torno a la lectura, dejando a un lado las respuestas sistemáticas a la hora de responder preguntas para evaluar la comprensión. Pues, el fin de la lectura no es aprobar una evaluación, sino la construcción de sentido que tiene el texto abordado, la comprensión. Esto sin olvidar como lo expresa Cárdenas que la función de los estudios literarios apoya la enseñanza de la comprensión, aunque esta no sea exclusivamente su finalidad. “La función de los estudios literarios... deben en consecuencia apoyar la comprensión de la literatura y no convertirse en objeto exclusivo de enseñanza y de aprendizaje (Cárdenas, 2004, p. 38).

Así entonces se entiende que el problema no es del análisis, sino que no se sabe cómo hacerlo, y por esta razón se está haciendo de forma incompleta en palabras de Cárdenas “el problema no está en el análisis sino en la calidad del que hacemos recortado e incompleto y en la formación deficiente con que, a veces, abordamos la literatura” (Cárdenas, 2004, p. 40).

Finalmente, en palabras de Alfonso Cárdenas “El análisis conduce a la síntesis, pero a la vez supone la interpretación y no hay interpretación sin inferencias y sin argumentación.”

(Cárdenas, 2004, p. 40). Esto mostró la relación entre el análisis y la interpretación pues fue a través de las inferencias, de las predicciones, de las hipótesis que se llega a la comprensión, como lo manifiesta Solé al señalar que para poder comprender lo que se lee es necesario: “Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones. (Solé, 2018, p. 63).

De esta forma el análisis propone el uso de la hipótesis interpretativa, ya que esta es la herramienta a utilizar tanto en la enseñanza de la literatura como en la lectura crítica, ya que la elaboración de hipótesis interpretativas lleva a la lectura crítica, sobre todo porque estas son realizadas partiendo de textos literarios, pues como dice Jurado (2008) la ambigüedad y polivalencia semántica que caracteriza los textos literarios demanda la constitución de un lector que no se conforma con parafrasear lo que dice el texto, sino que sospecha, y esta sospecha lleva la lectura a un plano más allá de lo literal, es decir, encamina la lectura a ese plano crítico que tanto se desea alcanzar.

De esta forma, usando la hipótesis interpretativa, se aborda la enseñanza de la literatura encaminada hacia la competencia literaria que encierra en sí misma la comprensión e interpretación textual. Adicional, se pretende que el estudiante haga conclusiones y tome una postura clara a través de hipótesis, que finalmente sustenta a partir de las competencias desarrolladas en torno a la literatura, competencias relacionadas con lo emocional, lo cultural, lo ideológico y lo cognitivo, de esta forma para guía de esta propuesta de investigación surgió la siguiente pregunta problematizadora:

**¿De qué manera la formulación de hipótesis interpretativas de textos literarios genera procesos de lectura inferencial y crítica, en los estudiantes del grado séptimo de una institución educativa oficial de Floridablanca?**

## 2. Justificación

Acercarse a la realidad de los estudiantes del grado séptimo de la Institución objeto de estudio fue un paso indispensable para pensar la educación desde el desarrollo de la competencia literaria y la competencia de comprensión, pues era justo en este espacio en donde se requiere el desarrollo de estas, porque se asume el aula como el espacio de construcción social como lo expone el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998):

“El aula fundamentalmente como un espacio de construcción de significados y sentidos, como una micro sociedad en la que se tejen todas las relaciones sociales (...); el aula como un espacio de argumentación en el que se intercambian discursos, comunicaciones, valoraciones éticas y estéticas; en síntesis, un espacio de enriquecimiento e intercambios simbólicos y culturales”.

En este camino propuesto en Los Lineamientos Curriculares, se planteó una educación por competencias que más adelante lleva a transformar las Pruebas de Estado. En el año 2000, como lo manifiesta Julián de Zubiría Samper (2011), en su texto *Las competencias argumentativas* ya no evalúan contenidos específicos y descontextualizados sino competencias básicas. De esta forma, en este camino de cambios significativos en la educación se generó la necesidad de evolucionar las prácticas docentes; es decir, transformar la educación no solo desde la concepción sino también desde el quehacer del maestro, fue en este punto en el cual nació este proyecto de investigación, desde el cuestionar y sentir inquietud sobre cómo mejorar las prácticas educativas.

Al acercarnos a las aulas, se puede intuir un distanciamiento significativo entre el deber ser y el ser, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la literatura, aspecto que se abordó

ya en el planteamiento del problema. Por tal razón, esta propuesta de investigación inicialmente se enfocó en concebir la enseñanza de la literatura desde la competencia literaria, un enfoque diferente al que se plantea a nivel institucional que se centra en el enfoque histórico, pues se partió de la idea que a través de la literatura y de la competencia literaria se aproxima el desarrollo de la comprensión de lectura a nivel inferencial y crítico.

Para ello, es necesario pensar en la pedagogía de la literatura, en su proceso de enseñanza enfocado en diferentes competencias relacionadas con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo y lo pragmático, como lo afirma el Ministerio de Educación Nacional, trabajar en el aula a través de este proceso de investigación

“Se busca el desarrollo del gusto por la lectura, se apunta a que se llegue a leer entre líneas, a ver más allá de lo evidente, para poder así reinterpretar el mundo y, de paso, construir sentidos transformadores de todas las realidades abordadas. Se busca entonces desarrollar en el estudiante, como lector activo y comprometido, la capacidad de formular juicios sustentados acerca de los textos, esto es, interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión” (MEN, 2006, p. 25).

Ahora, es preciso aclarar que el reto de esta investigación nace en el desarrollo de las competencias que responden a unas necesidades de nuestra sociedad porque lo importante en este momento no es tener información de memoria, ya que la información está al alcance de todos en diferentes fuentes, como los libros o incluso el internet, lo importante está en clasificar la información y saber qué hacer con ella.

De esta forma, los resultados de la presente investigación permitieron determinar en qué medida la formulación de hipótesis interpretativas de cuentos ayuda a desarrollar la competencia literaria y genera procesos de lectura inferencial y crítica en los estudiantes del grado séptimo de una Institución Educativa Oficial de Floridablanca, sirviendo, así como referente para llevar la educación un paso más adelante, aportando a la construcción integral y social de los estudiantes.

Por otro lado, esta investigación permitió comprender la importancia de la pedagogía de la literatura y el papel fundamental que cumple el docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, pues únicamente la toma de conciencia real que lleve a transformar las prácticas educativas, dirigidas a las necesidades del contexto pueden aportar a que la comunidad educativa marque la diferencia.

Este proyecto de investigación permitió acceder a diferentes mundos de información, por lo tanto, los niños encontraron otras posibilidades para sus vidas, de igual forma la lectura crítica tiene una relación de reciprocidad con el pensamiento crítico, así cuando se habla de lectura, está entendida desde la interpretación o la construcción de significados, se habla también de un pensamiento crítico pues como lo expone Cassany (2006), el significado del texto no está en el papel sino en la mente. “El significado de un texto no se ubica en el texto, sino en la mente. Lo construimos con los datos del discurso, pero también con conocimientos previos” (Cassany, 2006, p. 57)

Partiendo de esto se puede decir que el aporte de esta investigación consistió en hacer una aproximación a que los estudiantes adquieran, potencien y desarrollen determinadas habilidades y competencias que les permitan: Primero, reconocerse como un ser reflexivo desde lo ético, lo emocional, lo cultural y lo ideológico pues en la lectura de la literatura encontramos personajes o situaciones que nos llevan a reflexionar sobre nuestra propia humanidad, pues en ocasiones son un

espejo de lo que vivimos, o dan testimonio de la vida como lo dice Cárdenas (2004), “La literatura nos propone autores y personajes, héroes y hombre comunes, principios y símbolos, concepciones e ideologías que, por sobre todas las cosas, dan testimonio de vida”(p. 110).

De igual forma, desde las competencias relacionadas con lo cognitivo y lo pragmático, se logró establecer una relación entre la lectura y el pensamiento críticos, entendidos estos como lo expone Jacques Boisvert (2004), “la capacidad y disposición de actuar y de juzgar con base en razones, en función de principios aplicados con coherencia” (p. 51). Es decir, que genere en los estudiantes cambios significativos coherentes con el pensamiento crítico, pues como lo expone Boisvert (2004)

“Quien posee un espíritu crítico se caracteriza sobre todo por su propensión a buscar razones y a basar sus juicios y acciones en razones. El núcleo del espíritu crítico reside en la valoración del razonamiento adecuado y en la inclinación a creer y actuar con esta base”.  
(p.50)

También, este proyecto pretendió apuntarle al desarrollo de las competencias de lectura crítica de la Institución Educativa para fortalecer aspectos claves en cuanto a: 1) Continuar el ascenso en la puntuación con base en la categorización establecida por el ICFES, y 2) Reducir a futuro el índice de mortandad y descensión escolar; pues potenciando las habilidades y procesos de lectura inferencial y crítica en donde el estudiante debe interpretar, éstos podrán mejorar los resultados en las demás asignaturas, ya que en cada una de ellas, se necesita la implementación de habilidades y competencias tales como: interpretar, inferir, analizar, entre otras.

Finalmente, esta propuesta se considera un referente para futuras investigaciones que pretendan el desarrollo de la competencia literaria y la competencia de comprensión de lectura en

estudiantes de las instituciones públicas de Colombia. Primero tomándola como base de diagnóstico en cuanto a la coherencia que debe existir entre lo que sucede en las aulas y desde la teoría, y segundo como ejercicio de reflexión sobre el quehacer pedagógico.

### 3. Objetivos

#### 3.1 Objetivo General

Determinar los niveles de lectura inferencial y crítica alcanzados por los estudiantes del grado séptimo de una Institución Oficial de Floridablanca a partir de una secuencia didáctica basada en la formulación de hipótesis interpretativas.

#### 3.2 Objetivos Específicos

- Identificar el nivel de comprensión de lectura en el que se encuentran los estudiantes de grado séptimo de una Institución Oficial de Floridablanca.
- Desarrollar procesos de enseñanza - aprendizaje de la lectura inferencial y crítica con los estudiantes que involucren una secuencia didáctica a partir de la hipótesis interpretativa de cuentos.
- Evaluar los aciertos y desaciertos obtenidos en el desarrollo del proceso pedagógico.

## 4. Marco Teórico

### 4.1 Marco Referencial

Para la realización de los antecedentes se efectuó una búsqueda profunda de los proyectos de investigación relacionados con la enseñanza de la literatura, especialmente de cuentos, y el desarrollo de la comprensión de lectura inferencial y crítica.

En esta búsqueda se encontraron antecedentes a nivel internacional, nacional y local que serán abordados a continuación.

#### *4.1.1 Antecedentes Internacionales*

En los antecedentes a nivel internacional corresponden a investigaciones de la Universidad de Pompeu Fabra de Barcelona, España, una de la Universidad de Guayaquil y otra de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, en ellas se evidencia el trabajo en lectura esperando alcanzar mejores niveles de comprensión en diferentes etapas de escolaridad y con sus estudios cualitativos:

##### **a. La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria:**

Escrita por Adolfo Zárate Pérez y presentada como trabajo final para el Título de máster en Lingüística y aplicaciones tecnológicas de la Universidad Pompeu Fabra en el año 2010, en Barcelona, España.

Esta investigación propone un estudio sobre la lectura crítica a partir de los libros de texto del Perú, en ella se compara y analiza la concepción y la forma cómo abordan la lectura crítica los libros de texto del Ministerio de Educación y las editoriales privadas de educación secundaria de este país. Todo esto entendiendo la lectura como una práctica social y cultural situada en un contexto determinado. Esta investigación se realizó a partir de la metodología descriptiva y

exploratoria, y ante el análisis de 4 manuales del Ministerio de Educación y 3 de las editoriales Norma y Santillana (Zárate, 2010).

Se obtuvo como resultado que desde los textos aún existe una visión tradicional de la lectura, tanto en el tratamiento como en las actividades de lectura que se desarrollan, ya que están encaminadas en su mayoría a la perspectiva psicolingüística de la lectura; así mismo, se concibe que leer críticamente significa opinar sobre el texto y se evidencia que esta continúa relegada, pues, las actividades siguen concentradas en la comprensión literal, y aún se tiende a callar las ideología y las relaciones de poder. Finalmente, se llegó a la conclusión de que estos manuales transmiten visiones del mundo, prejuicios y estereotipos; es decir, reproducen las ideologías que se legitima junto con el contenido de los discursos, dado su carácter oficial, y que la literacidad crítica es una alternativa coherente para desarrollar la conciencia crítica de los estudiantes (Zárate, 2010).

Finalmente, de este estudio se toma como aporte a la investigación presente la necesidad de aclarar que leer no es responder preguntas y comprender no es responder correctamente esas preguntas. Otro aporte, es que no se puede asumir que los textos tienen un significado único, por esta razón no se puede pretender abordar la lectura crítica sólo con preguntas cerradas. De igual forma, se establece que para potenciar la lectura crítica no se debe trabajar de manera individual, pues como los textos no tienen un significado único es necesario intercambiar y comparar interpretaciones con otros lectores.

**b. Diseño de una guía de estrategias metodológicas en el desarrollo de la lectura crítica para los estudiantes de primero de bachillerato en la unidad educativa fiscal ciudad de tiwintza”:** fue escrito por la Licenciada Mónica Saguay Suárez, y presentada como trabajo de

grado para obtener el título de Magíster en Diseño Curricular de la Universidad de Guayaquil, en el año 2017 en Guayaquil, Ecuador.

Esta investigación tiene por objetivo principal elaborar el diseño de una guía de estrategia metodológicas en el desarrollo de la lectura crítica, en esta investigación inicialmente se realizó una fundamentación teórica de los aspectos concernientes a la lectura crítica y las estrategias metodológicas para su desarrollo, seguido a ello se analizó la información recolectada en entrevistas y encuestas bajo la metodología de enfoque cuantitativo y finalmente, se diseñó la guía que tiene como fin propiciar la mejora de la lectura crítica en los estudiantes de la asignatura de Literatura (Saguay, 2017).

De este trabajo se obtuvo como resultado, que los estudiantes de los primeros años de bachillerato, de la institución en donde se realizó la investigación, no practican la lectura; pues para ellos es un sacrificio leer y lo hacen sólo para cumplir con la tarea, por lo tanto, la lectura es considerada una actividad tediosa. Adicional, se comprobó que la mayoría de los docentes, de esta institución, no utilizan estrategias metodológicas en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de primero de bachillerato y por esta razón los estudiantes no se encuentran motivados hacia la lectura. A partir de esto, se evidencia la necesidad de proponer una guía de estrategias metodológicas para el desarrollo de la lectura crítica, una guía que permita al estudiante comprender lo que lee y construir su propio conocimiento, llevando a la práctica la reflexión y la crítica. Todo esto desde el trabajo cooperativo que le permita expresar libremente sus ideas en el aula y en la vida cotidiana (Saguay, 2017).

El aporte de este estudio a la investigación radica no solo en la importancia de aclarar y fundamentar los conceptos de lectura, para que los estudiantes adquieran la conciencia de que leer no es decodificar, tampoco se queda únicamente en la necesidad de la aplicación de estrategias

metodológicas para el desarrollo de la comprensión lectora, si no que abre la puerta a lo que para esta investigación es la hipótesis interpretativa, en el momento en el que invita a los estudiantes a convertir la lectura en un placer, en la posibilidad de crear mundos desde su imaginación, con una cantidad de infinitas posibilidades que despierte el espíritu inquieto de los estudiantes.

**c. Estrategia didáctica para la mejora de la lectura crítica en la enseñanza de literatura en el bachillerato general unificado de Chibuleo:**

Escrita por la Licenciada Mariana Elizabeth Paredes Silva, y presentada como Proyecto de Investigación y Desarrollo de Grado previo a la obtención del título de Magister en Ciencias de la Educación de Pontificia Universidad Católica del Ecuador, en el año 2016 en Ambato, Ecuador.

Esta investigación se planteó como objetivo desarrollar una estrategia didáctica para la mejora de la lectura crítica en la enseñanza de la literatura en el Bachillerato General Unificado de Chibuleo, esto con el fin de avanzar en la comprensión lectora, ayudando a que los estudiantes reconozcan las ideas centrales de un texto y así mismo se apropien de nuevos contenidos en el área de Literatura. Por esto, desde la pedagogía, los procesos de enseñanza, la didáctica, las áreas de desarrollo y la lectura crítica se plantea la necesidad de elaborar un esquema didáctico que conste de actividades que involucren la lectura interpretativa como premisa básica. De esta forma se aplicó una metodología de investigación descriptiva, en donde se realizó la recolección de datos a partir de la elaboración y aplicación de un cuestionario estructurado para los docentes y estudiantes, que contó con un juicio de expertos en el tema. En efecto, con el análisis y los resultados obtenidos, se elaboró y aplicó una estrategia didáctica que constaba de técnicas, instrumentos, actividades y procedimientos para el desarrollo y evaluación de habilidades de lectura crítica de los estudiantes, buscando la formación de jóvenes críticos, reflexivos y creativos

que interpreten, argumenten y propongan, a través del desarrollo de competencias cognitivas (Paredes, 2016).

En esta investigación se llegó a la conclusión de que en la institución no hay mecanismos metodológicos, teóricos y prácticos de la lectura crítica en la enseñanza que imparten los docentes y que la falta de recursos didácticos no permiten a los estudiantes emitir un juicio divergente ni ser críticos, por esto se evidencia la necesidad de mejorar las prácticas tradicionales, transformando incluso la evaluación, ya que en ella es necesario la implementación de criterios cualitativos tanto en el proceso de diagnóstico como en la estimación de conocimientos adquiridos por los estudiantes. Finalmente, se establece la necesidad de definir estrategias didácticas que permitan a los estudiantes hacer relaciones entre el texto literario, el contexto y el autor, esto con el fin de que los estudiantes relacionen el lenguaje y el pensamiento, para incidir en la evolución de sus procesos cognitivos de comprensión, inferencia y criticidad lectora (Paredes, 2016).

De esta investigación se toma como aporte, la necesidad de preparar las clases con un fundamento teórico a cercar de cómo se debe propiciar la lectura crítica en la literatura, así mismo, se toma como premisa la necesidad de llevar al estudiante emitir un juicio divergente recordando que la lectura crítica no tiene una única respuesta, para esto se toma también la sugerencia de que las lecturas literarias trabajadas en clase aborden a temas que hagan parte de su contexto inmediato, y así despertar interés en el estudiante. De la misma manera, se toma como aporte la realización de pretest, post-test y una evaluación continua del proceso para establecer los avances de los estudiantes.

#### *4.1.2 Antecedentes Nacionales*

A nivel nacional se abordaron tres investigaciones desarrolladas, una en San José del Guaviare que fue publicada por la Universidad Nacional de Bogotá, otra tuvo lugar en Tauramena Casanare y fue divulgada por la Universidad de la Salle de Yopal Casanare y la tercera revelada por la Universidad de la Salle en Bogotá, en estos estudios se aborda la lectura en diferentes etapas de escolaridad posibilitando el desarrollo de la comprensión lectora para alcanzar la lectura crítica. Estos son estudios cualitativos:

**a. Hacia la formación de lectores críticos: un estudio de caso de clases de historia y literatura: de la autoría de Lina Mireya Murcia Díaz y presentada como trabajo final para el Título de magister en Educación de la Universidad Nacional de Colombia en el año 2012, en Bogotá Colombia.**

Esta investigación plantea una reflexión sobre la interpretación de la historia y la literatura a la luz de los proyectos de aula, viendo en ellos el camino para abordar los procesos de lectura y formar lectores críticos, en este proceso se evidencia un trabajo interdisciplinar en el que la intertextualidad lleva a la interpretación y permite darle un sentido diferente a las narraciones históricas y literarias (Murcia, 2012).

Las conclusiones a las que llegaron en este estudio de caso, es que primero las concepciones del docente sobre la lectura, el lector y el texto influenciarán en su propuesta pedagógica, pues de este punto puede depender de que la lectura de los textos literarios se entienda como un ejercicio mecánico o se convierta en rutas del desarrollo del pensamiento crítico. Segundo, se concluye que la escuela y los docentes a través de su formación pueden llevar al estudiante a transformarse en un lector autónomo que construye sus propias rutas de interpretación y de esta forma pasa la barrera de la literalidad y se inserta en la criticidad. Tercero, se establece que ser un lector crítico implica

poner en consonancia las experiencias de vida, las experiencias de lectura y los elementos sígnicos aportados por el texto para dar sentido al texto leído. Cuarto, aunque la educación colombiana cuenta con documentos oficiales que postulan diferentes líneas para formar lectores críticos, ayudar a pasar a un estudiante a la criticidad es una tarea que sólo puede realizar un docente a través de sus prácticas pedagógicas, sin dejar a un lado la planeación, su canon de lectura, y las expectativas que ha planteado para sus estudiantes, pues estos son los elementos muy valiosos en el desarrollo de lectores críticos. Finalmente se evidencia la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas y los planes de estudio en búsqueda de la interdisciplinariedad y la formación crítica, dejando de lado las prácticas aisladas para dar paso a un aula que aborde la intertextualidad y la interdisciplinariedad como dos generadores de procesos de lectura y escritura que estn encaminados al desarrollo de mayores niveles de criticidad tanto de la historia como de la literatura (Murcia, 2012).

Los aportes que se tomarán de esta investigación parten primero de establecer claramente la teoría desde donde se abordar los conceptos: lectura, lector y texto. Segundo, se toma como aporte la figura de un docente mediador que facilita los medios para que el estudiante construya sus propias rutas y pueda pasar la barrera de la literalidad. Tercero, se tomarán de base los documentos oficiales de la legislación educativa colombiana (Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos y los DBA) pues aportan estrategias y datos significativos para la planeación de clases con proyección a la formación de lectores críticos. Finalmente usar la intertextualidad y la interdisciplinariedad pues son dos generadores de procesos de lectura y escritura que permiten el desarrollo de mayores niveles de criticidad.

**b. La secuencia didáctica, una estrategia para fortalecer prácticas de lectura comprensiva en estudiantes de séptimo grado del instituto educativo del llano de Tauramena, Casanare:**

Escrito por Sonia Marcela Álvarez, y presentada como trabajo de grado para obtener el título de Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle, en el año 2017 en Yopal, Colombia.

Esta investigación acción presenta un trabajo que indaga sobre las actividades que deben estar presentes en una Secuencia Didáctica para el fortalecimiento de la lectura comprensiva, este trabajo se llevó a cabo con un grupo de 44 estudiantes del grado séptimo del Instituto educativo Del Llano de Tauramena, Casanare (Colombia). Desde la investigación acción a través de la observación y el diario de campo se realizó la recolección de datos que luego de un análisis cualitativo, arrojó cuatro categorías que deben tenerse presente al momento de evaluar la comprensión lectora: los niveles de comprensión, las dificultades, las estrategias y las prácticas de lectura. A partir de esta información se estableció que es preciso iniciar la lectura con actividades de prelectura o de saberes previos; así mismo, se identificó que procesos como el autocontrol, la predicción y la formulación de preguntas favorecen la comprensión lectora. Por esto se presenta la Secuencia Didáctica La Hora del Cuento como una propuesta que permite la organización estratégica de diversas prácticas de lectura en los tres momentos: antes, durante y después de leer, encaminadas a fortalecer la lectura comprensiva (Álvarez, 2017).

En esta investigación se llegó a las siguientes conclusiones: Primero, que en el contexto de la Investigación Acción se pretende el estudio de una situación social en el aula para abordar la realidad, reflexionar sobre ella y transformar las maneras de enseñar. Segundo, al respecto de las dificultades se establecen dificultades en los tres niveles de lectura, literal, inferencia y crítico, en el primer nivel fue complejo para los estudiantes comparar semejanzas, en el segundo nivel se les

dificultó secuenciar serie o eventos, y predecir pues se observan limitaciones debido a la ausencia de conocimientos previos y de bagaje en vocabulario, finalmente en el tercer nivel se presentaron inconvenientes para identificar ideas principales y a partir de ellas resumir el texto. Tercero, se identifica que la falta de recurso físicos y económicos a nivel institucional y familiar, dificultan los procesos para la comprensión lectora y que así mismo el bajo nivel de conocimiento de vocabulario no permite que los estudiantes mantengan una lectura fluida interfiriendo en la comprensión del sentido del texto. Cuarto, se encontró que las mayores dificultades para la lectura de tiene que ver con hábitos inadecuados al leer, como movimientos vocales y físicos, la velocidad en la lectura para avanzar más y la falta de disciplina en la consecución del hábito lector. Quinto, se concluye que la Secuencia Didáctica permitió la organización estratégica de actividades encaminadas al fortalecimiento de los procesos para la comprensión (Álvarez, 2017).

Como aporte de esta investigación se toma primero el compromiso de partir de un diagnóstico que evidencia la realidad del grupo. Segundo, la exigencia de un proceso de reflexión sobre las prácticas pedagógicas para transformar la manera de enseñar. Tercero, necesidad de que las actividades estén propuestas desde fundamentos teóricos que validen su realización. Finalmente, la importancia de tener un cronograma de trabajo en donde se tengan en cuenta las limitaciones o falta de recursos de la institución y de las familias de los estudiantes.

### **c. El mundo de la lectura: estrategias para la comprensión.**

Este estudio fue realizado por Adriana Castro Pedraza y Nidia Jazmín Páez, para obtener el título de Magister en Lingüística, en el año 2015 en la Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia.

Este estudio utilizó una metodología de investigación acción bajo la perspectiva de Investigación acción participativa ya que involucró un colectivo docente y las propias investigadoras para dar respuesta a la necesidad identificada. Dentro de la población participante y objeto de estudio se identifican 22 docentes de los diferentes grados, 146 estudiantes de cuarto y quinto de primaria de las sedes ubicadas en la zona rural y urbana (Pedraza & Páez, 2015).

El proceso se orientó a partir de tres momentos, diagnóstico, intervención y evaluación; entre sus principales hallazgos se rescata *la vinculación de las diferentes áreas de conocimiento*, por lo tanto, darle validez a los postulados de Solé (1992, p. 14) quien afirma “la enseñanza de la lectura no es cuestión de un curso o un profesor, sino que es una cuestión de escuela, de proyecto curricular y de todas las materias en las que interviene” de igual forma, se rescata de este estudio los postulados que plantea Mendoza (2003), sobre las fases y estrategias en las cuales se estructura el proceso lector, la decodificación, la precomprensión, la comprensión y la interpretación para enriquecer el marco conceptual de este estudio.

#### ***4.1.3 Antecedentes Locales.***

En los antecedentes locales se abordarán tres investigaciones que fueron publicadas por la Universidad Industrial de Santander en el año 2018, una se desarrolló en Betulia Santander, otra tuvo lugar en el corregimiento el Llanito de la vereda campo galán (Barrancabermeja- Santander), y otra se llevó a cabo en el municipio de Barrancabermeja Santander, Las tres investigaciones se desarrollan a partir del enfoque metodológico cualitativo, bajo el diseño metodológico de la Investigación Acción (IA), pues en estos tres proyectos las docentes no pretenden únicamente reconocer las diferentes dificultades que se presentan en sus contextos educativos, sino que a través

de la reflexión de sus quehaceres pedagógicos, esperan proponer soluciones a dichas dificultades y así mismo trascender las prácticas tradicionales.

**a. Comparación de cuentos clásicos frente a su versión contemporánea como medio para mejorar la comprensión:**

La investigadora Viky Flórez Carreño, y presentó este estudio como trabajo de grado para obtener el título de Magíster en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander, en el año 2018 en Bucaramanga, Colombia.

Esta investigación que se llevó a cabo en el municipio de Betulia contó con una etapa de diagnóstico en donde se realizó la recolección de datos a través de una prueba de lectura y una prueba de gustos e intereses. A partir de estos datos se diseñó e implementó una secuencia didáctica con el objetivo de que los estudiantes logaran leer textos de manera comprensiva desde la comparación entre las versiones de cuentos clásicos y su versión contemporánea. La secuencia propició un acercamiento a la comprensión lectora a través de la realización de inferencias e hipótesis sobre lo leído. Así mismo, la argumentación de sus ideas fue una de las estrategias usadas para llegar a la lectura crítica. Finalmente, los niños de la institución presentaron especial interés y disfrutaron con la lectura de textos narrativos esto llevo a determinar que una de las razones por la que los estudiantes no leen de manera comprensiva es debido a la falta de estrategias que promuevan su desarrollo (Flórez, 2018).

En esta investigación se llegó a la conclusión de que no hay una claridad entre la ficción y la realidad ya que cuando se hablan de textos narrativos se pueden llegar a pensar que estos son relatos reales, de ahí la necesidad de aclarar el concepto de textos narrativos literarios, para que no sea confundido con textos no literarios. Así mismo, se establece la premisa de una reforma a los

planes de estudio que esté dirigida a las competencias de comprensión textual desde la literatura, pues ella es una gran herramienta para el desarrollo de la lectura crítica (Flórez, 2018).

Como aporte de esta investigación en primer lugar, se pretende que las prácticas educativas estén enfocadas en desarrollar competencias, tal y como lo establece el ICFES, ya que gran parte de los problemas en las pruebas estándar tiene que ver con que en las aulas de clase se enseñan cosas diferentes a las que se evalúan en dichas pruebas, es decir en este punto es como si las orientaciones del Ministerio de Educación y las prácticas educativas fueran por caminos diferentes, sumado a esto se presenta la necesidad de hacer claridad entre lo literario y lo real, pues en varias ocasiones se tiende a confundir.

**b. El cuento como herramienta para el desarrollo de la lectura crítica en los grados segundo y tercero de primaria multigrado de la institución educativa San Marcos:** escrito por Mariana Gicela Uribe Güiza, y presentado como trabajo de grado para obtener el título de Magíster en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander, en el año 2018 en Bucaramanga, Colombia.

En este proyecto se establece de qué manera una secuencia didáctica organizada alrededor de cuentos desarrolla la lectura crítica. Se desarrolló desde las cuatro fases propuestas por Sandin, se diseñó una secuencia didáctica que respondiera al desarrollo de la lectura crítica más allá de las pruebas de estado, esto a través de la estrategia del antes, durante y después, utilizando la observación participante para la recolección de datos, Finalmente se ejecutó la secuencia didáctica realizando su análisis, ajustes y estableciendo unos resultados. Los factores que intervienen el proceso de aprendizaje de los estudiantes son muchos y todos ellos están unidos por un hilo secuencial. Por esta razón el propósito de esta secuencia didáctica fue fortalecer las habilidades

comunicativas y el desarrollo del pensamiento de los estudiantes, a través de la intertextualidad del cuento, de las comparaciones de la argumentación (Uribe, 2018).

En esta investigación se resalta las siguientes conclusiones: Primero, que, aunque sea muy triste, lo que sucede en las aulas de clase demuestra que los docentes se preocupan más por cumplir un plan curricular de conocimientos, que por empezar a potenciar actividades que generen seres autónomos, independientes que construyan sociedad. A partir de esta conclusión se evidencia la necesidad de encaminar las prácticas pedagógicas al desarrollo de las competencias y habilidades dejando de lado la educación bancaria, propia de nuestros antepasados. Segundo, que usar la investigación acción en el campo educativo es beneficioso ya que se trabaja sobre lo real, es decir desde las falencias que el docente identifica en su contexto educativo, a través del proceso de diagnóstico y que busca solucionar por medio del aprendizaje significativo que contribuyan incluso al desarrollo de las habilidades comunicativas. Tomando en cuenta esta conclusión la investigación presente toma como modelo metodológico la investigación acción. Tercero, se concluye que la lectura de los cuentos permite la intertextualidad, realizar comparaciones y similitudes entre los diferentes puntos de vistas o incluso con otras situaciones, donde el niño argumenta y experimenta otras posturas, aportando ideas que permitan conocer otra clase de cuentos, quitando el rótulo de que todos deben empezar, terminar igual, y que las conductas de los personajes son siempre las mismas (Uribe, 2018).

El aporte de este proyecto es por un lado la metodología, pues en esta investigación se realizará un proyecto de aula que posibilite el acercamiento a la comprensión de lectura, enfocando la enseñanza en las habilidades y competencias y no en los contenidos, desde el enfoque de investigación acción, pues la intención es intervenir en la comunidad educativa, esperando

contribuir en el desarrollo de las competencias de los estudiantes, en el campo de la lectura se abordará desde la intertextualidad de los cuentos y la hipótesis interpretativa.

**c. La lectura de cuentos para el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes del grado cuarto de una institución educativa oficial de Barrancabermeja,** Sandra Milena Herrera Otero, presentó este estudio como trabajo de grado para obtener el título de Magíster en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander, en el año 2018 en Bucaramanga, Colombia.

Este proyecto de investigación se pretendió que los estudiantes logaran desarrollar actividades de lectura crítica, esto con el uso de herramientas necesarias para abordar la lectura de cuentos de diversos estilos, para esto se propuso la lectura de cuentos que no presentara la conocida estructura narrativa de inicio, nudo y desenlace, esto con el objetivo de trasladar a los estudiantes la zona de aprendizaje en donde encontraron cuentos con historias y contextos diferentes, que les enseñaron que una narración también puede comenzar por el final. La recolección de datos se realizó a través de diversas estrategias como la prueba diagnóstica, la entrevista focalizada, la observación participante y no participante y la prueba de cierre (Herrera, 2018).

Se pudo concluir de esta propuesta, que los estudiantes presentaron una mejora significativa en su proceso de lectura crítica, y que esto se logró gracias al cambio de la metodología y de las estrategias empleadas durante el desarrollo del proceso lector en el aula de clases. Así mismo, se evidencia la importancia de no escatimar esfuerzos ni recursos para enseñar hábitos de lectura a sus estudiantes con el ejemplo, replanteando su propio quehacer pedagógico. Para que sus acciones no se vuelven mecanizadas, y se convierte en actos de rutina que hacen que el estudiante le tome fastidio a los procesos de lectura en la escuela. Así, es necesario reconocer que el docente es un mediador para que el estudiante construya su conocimiento. Por otro lado, se debe reconocer que

lo importante no es que el estudiante lea, pues no es Leer por cumplir con un proyecto, o por obtener una nota; nuestro deber como docentes es el de diseñar actividades de lectura que pueda constituirse en un placer para los estudiantes, para esto es necesario conocer al estudiante, tener en cuenta las cosas que le causan curiosidad, y es el caso darles la oportunidad de que ellos mismos elijan o propongan los libros que desean leer. Por otra parte, se debe entender que la lectura crítica forma a seres humanos con una visión crítica de la vida, en donde ya no existen acciones sin justificación, en donde las opiniones han pasado a convertirse en un discurso coherente basado en argumentos y no en falacias. Finalmente se llega a la conclusión de que no importa las buenas intenciones del maestro si sus acciones no están fundamentadas en la teoría necesaria y no tiene el conocimiento, no importa las buenas intenciones, su labor en el salón de clase será solo acciones de buena voluntad, un total activismo (Herrera, 2018).

Entre los aspectos que aporta esta investigación esta primero, la necesidad de leer teniendo en cuenta la edad y los intereses de los estudiantes para estas lecturas sean placenteras. Así mismo, se toma como aporte el establecer un diálogo continuo con el estudiante en donde él pueda dar cuenta de lo que lee, tomar postura y defender los postulados con sus propios argumentos. Para terminar, otro aporte que nos deja este estudio es recordar que no basta sólo con la buena voluntad del docente, es necesario primero apropiarse del conocimiento de los teóricos para así diseñar las estrategias necesarias que llevará a los estudiantes al desarrollo de competencias y la construcción del conocimiento.

#### **4.2. Marco Conceptual**

Para fines de este estudio, en un primer momento se asume la idea de leer más allá de la decodificación de grafías desde los postulados de Cassany, de igual forma, se tomó como

referencia las afirmaciones desde la política pública sobre los diferentes niveles de lectura hasta concretar la idea sobre lectura crítica; asimismo, se revisaron los aspectos relacionados con la literatura, el cuento como género narrativo complejo y su forma de leerlo a partir del análisis y confrontación de una hipótesis interpretativa.

#### ***4.2.1 Leer bajo la idea de comprender***

La lectura como objeto de estudio asume gran importancia en las prácticas académicas de los docentes desde los primeros grados de escolaridad, sin embargo, esta se suprime a la acción de decodificar las grafías, donde la velocidad con que el estudiante lo haga tiene gran influencia sobre el calificativo “*sabe leer o no sabe leer*”; y lo relacionado a la comprensión de lo oralizado parece tener menos importancia o hay poca tradición pedagógica sobre cómo enseñar a comprender lo que se lee. En ese sentido, dichas prácticas se enfocan en la configuración de lo que Daniel Cassany llama *analfabetismo funcional*, en donde el estudiante *lee*, pero no comprende lo que ha decodificado o *leído*.

Pero ¿Qué es realmente leer? Si bien, se necesita que el estudiante tenga cierto conocimiento de los vocablos y sus aspectos lingüísticos, se pretende superar la visión mecánica que encasilla a la acción de leer solo a la oralización de la palabra escrita; por lo tanto, desde la perspectiva de Cassany, se asume que *leer es comprender*, en ese sentido, se considera un proceso complejo, donde el sujeto interactúa con el texto para construir el significado de lo que está leyendo, por lo tanto, dicha acción involucra determinados procesos cognitivos como lo son, “anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender” (Cassany, 2006, p.21) cuando el sujeto lector o estudiante logra hacer dichos procesos, el autor lo configura como un *alfabeta funcional*.

Leer bajo la idea de comprender, requiere procesar lo leído para interpretarlo, pero para lograrlo, y el estudiante lector se configure como un alfabeto funcional necesita de determinada experiencia previa, la cual en un primer momento se la brinda su contexto real inmediato, por lo tanto, bajo la idea de Cassany, se asume que *leer* también es una construcción social, en ese sentido, se rescata su componente sociocultural que permite identificar tres concepciones sobre la comprensión lectora: lingüística, psicolingüística y sociocultural.

Desde un enfoque lingüístico, “leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras posteriores” (Cassany, 2006, p. 25) por lo tanto, desde este aspecto, leer es identificar la información presente en el escrito, es decir, el lector no construye significado porque este es independiente a él. Por otro lado, desde lo psicolingüístico el significado no está en el escrito sino el lector lo construye a partir de sus saberes previos, por lo tanto, la construcción de la interpretación varía según la influencia social del lector. Desde una concepción sociocultural “leer es una práctica cultural, insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales” (Cassany, 2006, p. 38), es decir, el escrito le exige al lector, tomar como punto de partida sus conocimientos previos, relacionarlos con lo que está escrito para poder inferir lo que no está explícito y así construir su propio significado, el cual nace de la cultura que comparte el autor y lector (Cassany, 2006, p. 13) y dicho significado refleja la visión del mundo del lector.

#### ***4.2.2 Lector crítico***

Desde la perspectiva de Isabel Solé, se asume el *lector* como un “sujeto activo que procesa el texto y le aporta sus conocimientos, experiencias y esquemas previos” (Solé, 2018, p. 14), en

ese sentido se habla de un *lector crítico*, que desde la perspectiva de Cassany cumple con ciertos requisitos como los enuncia en su libro *Leer para Sophia* (Cassany, s.f, p. 96)

- Sabe que hay VARIOS significados y que son dinámicos.
- Busca el diálogo con otros lectores, para construir interpretaciones SOCIALES.
- Sabe que cada GÉNERO TEXTUAL es diferente y se emplea de modo particular.
- Pone énfasis en la IDEOLOGÍA. Busca la intención del autor.
- Sabe que a menudo lo más importante es lo IMPLÍCITO y a las connotaciones.
- Busca VARIAS fuentes y las contrasta.
- Sabe que las citas son INTERESADAS, porque la recontextualización de unas palabras modifica su significado.

De acuerdo con lo anterior, se espera que el estudiante se configure como un lector activo que además de oralizar las grafías, pueda mirar el texto de manera crítica y se convierta en un alfabeto funcional, es decir, que sea capaz de leer las líneas y entre las líneas del texto; Cassany plantea que lo primero “se refiere a comprender el significado literal, la suma del semántico de todas las palabras” (Cassany, 2006, p. 38) por otro lado, leer entre las líneas hace referencia a todo lo que deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos; (Cassany, 2006, p. 38) de igual forma, también se espera que el estudiante lea lo que hay detrás de las líneas, es decir, que haga uso de su ideología, el punto de vista, la argumentación (Cassany, 2006, p. 52) para poder entender lo que lee.

### 4.2.3. Niveles de Lectura

A partir de lo anterior, se puede afirmar que no todos los sujetos leen igual, por lo tanto, varían las posibles interpretaciones de los textos, en ese sentido, se plantean diferentes niveles de lectura para categorizar a los estudiantes de acuerdo con la forma como leen un texto.

A nivel de pruebas estandarizadas como las que plantea el ICFES, se asume la lectura crítica entendida según lo expone Fabio Jurado (2018): como el nivel más alto de comprensión e interpretación de lectura, en donde se asocia con la intertextualidad o la capacidad del estudiante lector para reconocer diversos textos en el texto que se interpreta y a partir de allí descubrir las intencionalidades de estos o de los sujetos representados en ellos, entre estos el autor. Esta institución establece tres niveles de comprensión de lectura: a) literal, b) inferencial y c) crítico; resaltando que para llegar al nivel c) es necesario haber desarrollado las habilidades de lectura a) y b) (Jurado, 2018).

En dichos niveles se categorizan a los estudiantes a partir de las respuestas dadas a textos filosóficos, continuos y discontinuos; se describen desde lo propuesto por Cassany a partir, una perspectiva lingüística, psicolingüística y sociocultural.

El primer nivel, literal, se asocia desde lo lingüístico en cual el estudiante responde a partir de la información presente en el texto, es decir, no construye su propio significado de lo leído sino este se lo da el mismo texto, por lo tanto, busca que el estudiante “*identifique y entienda los contenidos locales que conforman un texto*” (ICFES, 2018, p. 18). En ese sentido se refiere a una *comprensión básica de la información local del texto*. Para el nivel b, inferencial, a diferencia del nivel anterior, el lector no se queda solo con la información implícita en el texto, sino que construye su propio significado a partir de lo leído y sus experiencias adquiridas, por lo tanto, se espera que el sujeto lector tenga la competencia de “*comprender cómo se articulan las partes de un texto para*

*darle un sentido global*". (ICFES,2018, p.18) en ese sentido, se asocia con el aspecto psicolingüístico. En el nivel crítico "el estudiante reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido" (ICFES, 2018 p.18). Desde los postulados de Cassany, se asume desde una mirada sociocultural, porque requiere que el lector valore la información del escrito, desde lo planteado por el autor y sus conocimientos previos sobre el tema o situación planteada, en este punto, entran en juego los antecedentes culturales del lector, porque son los que van a configurar su discurso o postura crítica y la calidad de sus hipótesis; por lo tanto, las interpretaciones en este punto varían según la experiencia lectora y cultural del lector.

#### ***4.2.4. Hipótesis interpretativa***

Desde la perspectiva teórica que asume este estudio en el cual *leer es comprender*, es importante determinar que para lograr la comprensión de lo que se lee el estudiante debe "Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis y predicciones y conclusiones. (Solé, 2018, p. 63). En ese sentido, el concepto de hipótesis interpretativa para fines de esta investigación se reconstruye desde los postulados de Jurado (2008), quien afirma que "la ambigüedad y polivalencia semántica que caracteriza los textos literarios demanda la constitución de un lector que no se conforma con parafrasear lo que dice el texto, sino que sospecha, y esta sospecha lleva la lectura a un plano más allá de lo literal, es decir, encamina la lectura a ese plano crítico que tanto se desea alcanzar". Por lo tanto, la hipótesis interpretativa se asume desde una lectura crítica para que el estudiante lea, analice y cuestione el texto a partir de lo lingüístico, psicolingüístico, sociolingüístico para que genere sus propios puntos de vista y presente los argumentos para defenderlos.

En ese sentido, para que el estudiante, se aproxime a la formulación de hipótesis interpretativas, se debe trabajar y profundizar en los dos niveles anteriores, de igual forma esta no se queda en el abordaje de pruebas escritas, se requieren espacios de lectura en grupo, momentos de discusión y confrontación de ideas con sus pares, que posibilite reafirmar y validar las hipótesis formuladas a partir de argumentos de autoridad.

De esta manera, la hipótesis interpretativa es generar puntos de vista propios, presentarlos y sustentarlos a partir de argumentos de autoridad tras leer, analizar y cuestionar un texto; en ese sentido se asume como en una herramienta que posibilita la comprensión y para su aplicación requiere de espacios de discusión, y confrontación de ideas con sus pares, que posibilite reafirmar o validar las hipótesis formuladas.

Frente a su proceso de argumentación se toma como referente lo expuesto por Luisa Isabel Rodríguez Bello, quien manifiesta que “la argumentación inductiva se fundamenta a partir de observaciones o evidencias específicas, de las cuales se deriva una conclusión, reafirmación, o prueba de “verdad” con la que se aspira convencer al lector u oyente.” (2004, p. 4) así para dicho proceso se toma como base los primero tres pasos del modelo de argumentación de Toulmin, esto teniendo en cuenta el grado de escolaridad de los estudiantes.

De esta forma, la hipótesis interpretativa argumentada cuenta con una proposición, que es la tesis o conclusión a la que ha llegado el estudiante a partir de la interpretación del texto en contexto con su realidad, cuenta con unos datos que son las evidencias tomadas del texto – como argumentos de autoridad que sustenta su hipótesis y cuenta con una garantía que muestra la relación existente entre la proposición y la evidencia, siendo el puente entre estas, como lo manifiesta Rodríguez Bello (2004), al indicar: “a partir de una evidencia (datos) se formula una

aserción (proposición). Una garantía conecta los datos con la aserción y se ofrece su cimiento teórico, práctico o experimental: el respaldo” (p. 6).

#### ***4.2.5 La didáctica de la literatura***

Para los objetivos de este estudio, la literatura se asume desde una perspectiva pedagógica y didáctica, por lo tanto, su enfoque no es la enseñanza de la teoría literaria, sino por el contrario se centra, “en el desarrollo de la interpretación y de la argumentación” (Cárdenas, 2004, p. 43) en consecuencia, como lo afirma Cárdenas (2004), se busca el cultivo de la lectura a partir del gusto por ella.

Por otro lado, desde esta corriente, la literatura implica dar prioridad a la interpretación pero no toda interpretación debe ser considerada como *valida*, por lo tanto las posibles hipótesis deben estar sustentadas desde el texto “pues el texto tiene y demanda su propia enciclopedia” (Jurado, 2008, p. 89) en ese sentido, “No se trata, de descalificar la ocurrencia sino de apuntalarla como dispositivo para la discusión, para probarla desde el texto y es esta convergencia posible entre la semiótica del texto y la hermenéutica lo que contribuye a la formación del lector crítico” (Jurado, 2008, p. 89).

#### ***4.2.6 El cuento como género***

Los griegos, se dieron a la tarea de apartar las obras en géneros, sin embargo, Imbert, afirma que teóricamente, un género no existe; históricamente sí; en ese sentido, “los géneros son esquemas mentales, conceptos de validez histórica, que bien usados educan en el sentido del orden y de la tradición” (Imbert, 1979, p. 29) Es decir, son formas cultural y conceptualmente establecidas que posibilitan la clasificación de las obras, que facilitan el trabajo del escritor y

posibilitan la comprensión y construcción de significado del lector. Por lo tanto, el cuento es un género, que narra hechos que les suceden a determinados personajes, que en un principio se transmitieron de generación en generación a través de la oralidad, y fue precisamente esta tradición la que le permitió configurar una serie de categorías para la conformación de su estructura y organización dependiendo de la trama. Por otro lado, Imbert, afirma que *toda literatura es ficción*, en ese sentido se configura el cuento como un género narrativo de ficción.

De igual forma, desde los postulados de Quiroga, el cuento considera “un género en el cual las acciones, provistas de gran intensidad, con uso de pocos personajes, y de carácter breve, presenta un determinado acontecimiento” (Quiroga, 2003, p. 3).

### **4.3. Marco Legal**

A continuación, se presentan ciertos apartados de los documentos legales que sustentan este proceso de investigativo como lo son la Constitución Política de Colombia, la ley general de Educación y los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana.

#### ***4.3.1. Constitución Política de Colombia***

En coherencia con los objetivos de este estudio se toma como referencia el artículo 67 que *asume la educación como un servicio público con una función social* y define la educación como un “derecho de la persona y un servicio público [...] que busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura.” (Constitución Política de Colombia, 1991, art .67)

#### 4.3.2. *Ley general de educación*

Este documento se fundamenta en los principios de la Constitución Política de Colombia para regular y determinar los fines de la educación, entre los cuales se tomará como referencia lo enunciado dentro del artículo 5 el cual asume “la lectura como ese hábito intelectual que permite el desarrollo del saber (...) La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber” (Ley general de educación, art .5 de los fines de la educación) de igual forma, de acuerdo al objetivo de este estudio, se considera pertinente asumir como eje fundamental *los objetivos generales de la educación básica*, específicamente el numeral b el cual se enfoca en “desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente” (Ley general de educación, *los objetivos generales de la educación básica*)

#### 4.3.3. *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*

Partiendo desde lo descrito en el planteamiento del problema se considera importante asumir desde los lineamientos lo propuesto para la enseñanza de la literatura con el fin de sustentar y dar validez a lo descrito; en ese sentido, desde dicho documento, se afirma:

No se puede pretender “enseñar” literatura, ni se puede aprenderla, a partir de listados de nombres y taxonomías periodizantes; no es posible la recepción literaria si no hay procesos de interpretación, es decir, si no hay lectura de las obras mismas. El problema no es tanto de la cantidad de libros que los muchachos tendrían que leer –lo peor que le puede ocurrir a alguien es tener que leer por obligación, o mecanizar listados de autores y obras (Ministerio de Educación Nacional, 1998, pág. 11).

#### 4.3.4. Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje

Este documento se asume *como una guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*; en ese sentido, se toman como *referentes* para el desarrollo de los saberes necesarios en el área de Lengua Castellana de la población objeto de estudio. Por otro lado, desde los estándares se toma como referencia el concepto *la pedagogía de la literatura* para validar lo que se espera alcanzar a lo largo de este estudio, en ese sentido, se toma como referencia la postura que sumen sobre el abordaje de la lectura en el aula

La literatura obedece a la necesidad de consolidar una tradición lectora en los y las estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura, es decir, al placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación literaria que llenen de significado la experiencia vital de los estudiantes y que, por otra parte, les permitan enriquecer su visión humana, su visión del mundo y su concepción social(...) (MEN, 2002, pág. 8).

De igual manera, se toman como referencia algunos subprocesos incluidos en el facto de Literatura que justifican la lección de los cuentos y por otra parte la formulación de hipótesis:

- Leo obras literarias de género narrativo, lírico y dramático, de diversa temática, época y región.
- Comprendo elementos constitutivos de obras literarias, tales como tiempo, espacio, función de los personajes, lenguaje, atmósferas, diálogos, escenas, entre otros.
- Reconozco en las obras literarias procedimientos narrativos, líricos y dramáticos.
- Comparo los procedimientos narrativos, líricos o dramáticos empleados en la literatura que permiten estudiarla por géneros.

- Formulo hipótesis de comprensión acerca de las obras literarias que leo teniendo en cuenta género, temática, época y región.

Por lo tanto, desde los aportes de este documento se pretender romper con la tradición pedagógica que asume la literatura desde un enfoque historicista, dando paso al abordaje de una pedagogía de literatura que posibilite la formación de lectores críticos que leen para suplir una necesidad propia y no académica.

## **5. Contextualización**

La institución educativa, de carácter oficial, ubicada en la zona rural del municipio de Floridablanca, Santander; atiende los grados de preescolar, primaria y bachillerato; cuenta con nueve sedes: Casiano Alto (A), Casiano Bajo (B), Altos de Mantilla (C), Judía (D), Guayanas (E), Helechales (F), Cauchos (H), Palmeras (I) y Valle de Ruitoque la Hormiga (J).

El colegio se consolida en el año 2006 mediante la resolución N° 1168 del 31 de octubre expedida por secretaria de Educación de Floridablanca en la cual aprueba la unión de las sedes que pertenecían al Colegio José Elías Puyana y Gabriela Mistral.

La población objeto de estudio son 33 estudiantes del grado séptimo con edades entre 11 y 15 años, sus padres se dedican a labores del campo, galponeros, cuidadores de fincas, empleadas de servicio, ayudantes de cocina o meseras en algunos de los restaurantes turísticos de la zona; en la comunidad se logra evidenciar algunas formas de contaminación, una de ellas es la deforestación en la cuenca del río Frío; de igual forma, algunas empresas realizan vertimientos

de químicos, aguas residuales y basuras a las fuentes hídricas del sector, situaciones que tiene en alerta a las familias, estudiantes y docentes.

Es importante resaltar que los estudiantes realizaron de manera virtual, los grados quinto y sexto, por lo tanto, se evidencia un desfase a nivel académico en las áreas fundamentales, especialmente en los procesos de lectura y comprensión.

## **6. Metodología**

A continuación, se describe y explica el enfoque y diseño metodológico de la investigación; de igual forma, las fases, técnicas e instrumentos a emplear para validar la información obtenida en el desarrollo del proceso investigativo.

### **6.1 Enfoque Metodológico**

Esta propuesta se asumió desde un enfoque cualitativo porque se pretendió “comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados” (Sampieri, 2000, p. 36), es decir, la forma en que los estudiantes perciben su realidad con respecto a los procesos de producción de hipótesis de cuentos. De igual forma, bajo este enfoque, el investigador “se toma en serio el contexto y los casos para entender un problema sometido a estudio” (Gibbs, 2012, p. 15), por lo tanto, el docente juega un rol protagónico que le permita describir de manera objetiva la situación identificada para construir una posible alternativa de solución.

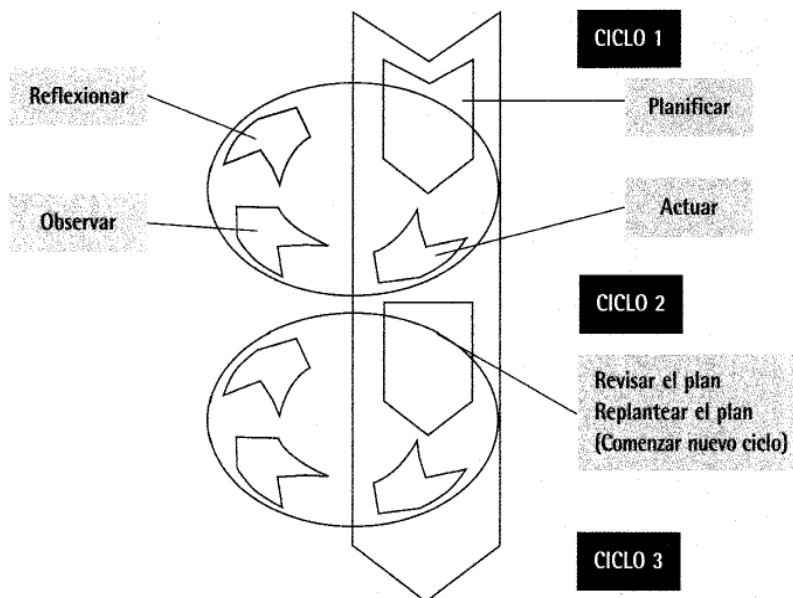
## 6.2 Diseño Metodológico

Esta investigación se llevó a cabo a partir del diseño metodológico de investigación acción; desde los postulados de Kemmis (1984), se asume como una indagación auto reflexiva realizada por quienes participan de sus prácticas sociales o educativas para contribuir a la comprensión y reflexión de las mismas; en ese sentido, se caracteriza por configurar en una forma de espiral en ciclos que posibilita al investigador retroceder, modificar y mejorar si la planeación inicial no obtiene los resultados esperados, por eso su estructura es acción, observación y reflexión (Latorre, 2005, pág. 35).

## 6.3 Fases de la Investigación

### Figura 3.

*Modelo de investigación acción de Kemis*



*Nota:* La investigación acción. Tomado de Latorre, Antonio (2005, p. 35).

Esta propuesta de investigación se realizó en tres fases, la primera llamada diagnóstico, fase dos, acción y la tercera fase de reflexión.

### ***6.3.1 Primera fase: Diagnóstico***

Esta fase se enfocó en identificar el nivel de comprensión de lectura en el que se encontraban los estudiantes del grado séptimo; para esto se tomó como punto de partida un cuento corto, el cual se leyó en dos momentos: el primero a partir de una lectura guiada que posibilitará la indagación de pre saberes y el nivel en cuanto a la generación de hipótesis a partir de las preguntas formuladas por la profesora; la lectura silenciosa por parte del estudiante que le permitió enfocarse en otros aspectos del texto y poder dar respuestas a las preguntas formuladas en el cuestionario, categorizadas en los tres niveles, literal, inferencial y crítico.

### ***6.3.2 Segunda fase: Acción***

A partir del análisis de los datos obtenidos en la fase anterior se diseñó una secuencia didáctica que permitió desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura inferencial y crítica con los estudiantes involucrando procesos pedagógicos a partir de la hipótesis interpretativa de textos narrativos elegidos por los estudiantes a partir de sus intereses y percepciones sobre su contexto.

### ***6.3.3 Tercera fase: Reflexión***

Esta fase se llevó a cabo a partir de la decodificación de los datos obtenidos en los diarios de campo y en las grabaciones de audio y video para la obtención de categorías emergentes y así reflexionar sobre los aciertos y desaciertos obtenidos en el desarrollo del proceso pedagógico para

continuar con su desarrollo y determinar los niveles de lectura inferencial y crítica alcanzados por los estudiantes del grado séptimo de una Institución Oficial de Floridablanca a partir del desarrollo de una propuesta pedagógica basada en la formulación de hipótesis interpretativas.

#### 6.4 Técnicas e Instrumentos

**Tabla 1.**

*Descripción de las fases del proceso de recolección de datos*

Fases	Objetivos	Técnicas	Instrumentos
<b>Fase 1 diagnóstico</b>	Identificar el nivel de comprensión de lectura en el que se encuentran los estudiantes de grado séptimo de una Institución Oficial de Floridablanca	Prueba diagnóstica - Estudiantes  Observación participante - Estudiantes  Grupo Focal - Docentes	Cuestionario  Rejilla de valoración por niveles de lectura.
<b>Fase 2 Acción</b>	Desarrollar procesos de enseñanza - aprendizaje de la lectura inferencial y crítica con los estudiantes que involucren procesos pedagógicos a partir de la hipótesis interpretativa de textos narrativos.	Observación participante  Taller investigativo	Diario de campo  Grabación de video
<b>Fase 3 Reflexión</b>	Reflexionar los aciertos y desaciertos obtenidos en el desarrollo del proceso pedagógico, para continuar con su desarrollo	Observación participante  Prueba de cierre	Diario de campo Grabación de video Registros anecdóticos Rejilla de niveles

#### 6.4.1 Técnicas de recolección de datos

- **Prueba diagnóstica:** comprendió dos momentos, el primero en donde al estudiante se le presentó el cuento a trabajar; y se abordó desde una lectura guiada donde la profesora formuló una serie de preguntas que posibilitaron el desequilibrio cognitivo y permitió a partir de las respuestas que los estudiantes presentaron de manera oral, identificar su nivel de argumentación y formulación de hipótesis sobre el contenido del texto. Luego, se aplicó una prueba de evaluar para avanzar, realizada por el MEN en donde aparecieron una serie de preguntas categorizadas, cada una en un nivel literal, inferencial y crítico, equilibradas en cuanto a cantidad de preguntas por nivel. (Ver Apéndice A).

- **Grupo Focal:** En palabras de Nelson Martínez (2011), se define como una técnica de recolección de datos en la que el investigador recopila información con un grupo homogéneo *a través de la interacción discursiva y la contrastación de las opiniones de los participantes* en torno a un tema en común. En ese sentido, se reunieron a los docentes del grado séptimo para indagar las percepciones de los estudiantes en cuanto a los procesos de lectura, para tal fin, se formularon en momentos diferentes, tres preguntas para motivar la discusión y la participación. *Pregunta Inicial:* ¿Cuál es su percepción sobre el proceso de lectura de los estudiantes del grado 7? *Preguntas para el desarrollo de la discusión:* ¿Qué dificultades o fortalezas encuentra en los estudiantes del grado 7 en cuanto a los procesos de lectura? *Y preguntas de cierre:* ¿Cuáles crees que serían las razones por las que se presentan bajos niveles de comprensión en las pruebas estándar de lectura crítica? (Ver Apéndice F).

- **Observación participante:** en palabras de Latorre (2005), hace referencia a la técnica que le posibilita al investigador, implicarse en su contexto investigativo para conocer más a fondo la realidad social de la población objeto de estudio. Para fines de este proceso investigativo se

considera como un *proceso constante* cuyo propósito fue identificar elementos clave que permitieron dar respuesta a los objetivos planteados a lo largo de las tres fases; por lo tanto, en cada una de las cuatro sesiones se realizó dicho proceso de observación. En ese sentido, en un primer momento se pretendió identificar, observar y analizar el nivel de comprensión de lectura; luego de identificar la respuesta de los estudiantes frente a las actividades planteadas en la secuencia didáctica en cuanto a la formulación de hipótesis interpretativa y la comprensión de lectura.

- **Taller Investigativo:** A partir de los enunciados de Coll (1999), esta técnica promueve el diálogo entre los participantes, la exposición libre de los puntos de vista para la negociación de las acciones en ese sentido, cada una de las sesiones que incluía trabajo en grupo se planeó y diseñó de esta manera; en un primer momento cada uno de los integrantes conocían el objetivo de la sesión, luego, conocían su rol y funciones a asumir coordinador, portavoz, secretario y crítico. *El coordinador* se encarga que cada uno cumpla sus funciones en el tiempo correspondiente. *El portavoz*, es quien interviene en las discusiones generales dando a conocer los acuerdos, ideas, respuestas u opiniones del grupo. *El secretario*, se encargaba de organizar los documentos a entregar, como los borradores y resúmenes entre otros, también, supervisaba las funciones del coordinador y los demás miembros del grupo. *El crítico*, era quien hacía recogía las observaciones de sus compañeros de grupo y realizaba el proceso de evaluación de los portavoces en los espacios de discusión y debates general

- **Prueba de cierre:** corresponde al momento final de la secuencia didáctica donde la profesora investigadora identificó los alcances de la propuesta pedagógica en cuanto los niveles de lectura inferencial y crítica basada en la formulación de hipótesis interpretativas. Se asume como el producto de la secuencia didáctica en dónde los estudiantes llevaron a cabo un espacio de

discusión que les permitió presentar ante sus interlocutores las hipótesis identificadas en los textos leídos y los argumentos para comprobarlas y contraargumentos para refutarlas; dichas intervenciones tanto orales como escritas posibilitaron rastrear elementos clave para enriquecer el proceso investigativo.

#### *6.4.2 Instrumentos de recolección de datos*

- **Cuestionario:** Corresponde a las preguntas que formuló la profesora en el momento de la lectura guiada; de igual forma, se asume como cuestionario las preguntas escritas de selección múltiple categorizadas en los niveles de literal, inferencial y crítico que resolverán los estudiantes sobre el cuento seleccionado en las pruebas diagnóstica y de cierre.

- **Diario de campo:** En términos de Latorre (2005), corresponden a los relatos escritos del investigador que se registran por escrito como soporte de sus experiencias o elementos claves que le permitan sustentar su proceso investigativo. (Ver Apéndice G).

- **Grabación de video:** para Latorre (2005), los medios audiovisuales posibilitan el registro de la información focalizada en cuanto a imágenes de audio y video; en este caso se usará durante la fase de acción y reflexión complementando, sustentando y retroalimentando el proceso de análisis y percepción de la problemática social identificada por el investigador a través de la técnica de la observación participante.

- **Rejilla de niveles:** se construyó a partir de los elementos identificados en la fase diagnóstica, teniendo en cuenta los criterios que se plantean en los diferentes niveles de lectura; de igual forma, se enfocó en los elementos claves de la argumentación que posibilitó rastrear la formulación y sustentación de una hipótesis interpretativa. (Ver Apéndice E).

## 7. Principios Éticos

Para fines de este estudio se asumieron las cuestiones éticas en cuanto a la investigación acción propuestas por McKernan en su libro, *investigación, acción y curriculum*; por lo tanto, se consideró indispensable para el excelente desarrollo del proceso investigativo que todos los participantes conozcan cuáles son sus derechos y se comprometan a cumplir sus funciones o roles planteados; de igual forma, el investigador se configuró como un sujeto imparcial, honesto y crítico de su contexto, en este sentido, se tomaron como referencia los siguientes principios éticos:

1. Todos los participantes tienen el derecho a estar informados acerca de los objetos, avances o modificaciones del proceso investigativo, en ese sentido, los padres de familia de los estudiantes manifestaron estar de acuerdo con la investigación y firmaron el consentimiento informado (Anexo 8) de igual forma, los estudiantes participantes firmaron el respectivo asentimiento informado. (Ver Apéndice H).

2. La investigación no se debe iniciar sin antes tener el permiso y autorización de los padres de familia y directivos de la institución, por eso la importancia del consentimiento informado.

3. Se garantiza la confidencialidad de los datos obtenidos durante el desarrollo de la propuesta.

## 8. Análisis del Diagnóstico

Esta primera fase de diagnóstico buscó responder al primer objetivo de investigación, el cual pretendía identificar el nivel de lectura en el que se encontraba la población objeto de estudio.

Para esto se aplicaron tres técnicas; la primera fue un pretest, la segunda fue la observación participante y la última fue un grupo de discusión realizado con los profesores que están en contacto con el grado séptimo.

Debido a la confidencialidad de la investigación, los participantes se codificaron para respetar su privacidad, el código de los docentes fue la M de maestro y las iniciales de sus nombres y de su primer apellido, el código de los estudiantes fue la E de estudiante y las iniciales de sus nombres y de su primer apellido, finalmente se codifica también la voz de la docente investigadora citando el diario de campo identificado con las letras DC, para este caso acompañadas de DG por pertenecer al diagnóstico y el número 00, por ser el inicial. Con la información recolectada en la aplicación de las técnicas y su análisis, se realizó el diseño de un plan de acción para la secuencia didáctica.

La prueba de lectura (Pretest) se realizó a través de la plataforma *Evaluar para avanzar*, prueba diseñada por el Gobierno Nacional como estrategia de seguimiento y fortalecimiento al desarrollo de competencias en este momento de retorno a las aulas, luego de dos años de estudio en casa por la pandemia. La prueba fue considerada como un instrumento de valoración de la competencia comunicativa en lenguaje: Lectura. Dicha competencia se dividió en tres niveles: lectura literal, lectura inferencial y lectura crítica. Esta prueba valoró:

“la capacidad del evaluado para reconocer el significado explícito dentro de un texto; identificar el tema y el significado implícito de los contenidos en un texto; evaluar los contenidos y formas de los textos, así como valorar los argumentos de un autor o conjunto de autores” (ICFES, 2022, p. 17).

A continuación, se presenta la estructura de la prueba y los aspectos que evaluó en la competencia de comprensión lectora. Para ver el detalle de la prueba por pregunta y lo que cada una de ellas evaluó (Ver Apéndices A y B).

**Tabla 2.**

*Niveles de comprensión de lectura evaluados en la prueba diagnóstica.*

<i>Categoría</i>	<i>Afirmaciones</i>	<i>Evidencias</i>
<b>Nivel Literal</b>	Recupera información literal expresada en fragmentos del texto.	Reconoce y entiende el vocabulario y su función. Ubica elementos del contenido de diferentes tipos de textos (tiempo, lugares, hechos, personajes y narrador).
	<b>Nivel Inferencial</b>	Comprende el sentido local y global del texto mediante inferencias de información implícita.
<b>Nivel Crítico</b>		Asume una posición crítica sobre el texto mediante la evaluación de su forma y contenido.
	Evalúa las ideas expresadas en un texto.	
	Relaciona y compara diferentes textos.	
		Infiere estrategias discursivas del texto.

*Nota:* Tabla realizada con la información del cuadernillo 1 del 2022. Guía de orientación grado 7º Competencias Comunicativas en Lenguaje: Lectura (ICFES, 2022)

La segunda técnica aplicada fue una observación de clase en la que se desarrolló la lectura de un cuento, esta tenía como objetivo identificar el nivel de comprensión de lectura en el que se hallaban los estudiantes del grado séptimo. En especial, se prestó atención al nivel crítico, concretamente en la capacidad de juzgar el contenido del texto bajo un punto de vista personal, a través de la hipótesis interpretativa.

La tercera técnica fue un grupo focal realizado con los docentes que tienen contacto con los estudiantes del grado séptimo, aunque en un primero momento no se tenía planeado, se

consideró relevante hacerlo para confrontar los datos obtenidos en la prueba diagnóstica; el grupo focal permitió conocer la visión que tiene los docentes frente al proceso lector del grupo y contrastar dicha visión con los resultados de las dos técnicas anteriores, esto con el objetivo de aportar veracidad al proceso investigativo y ampliar la perspectiva de la docente investigadora. Estas tres técnicas fueron analizadas en conjunto, con el objetivo de contrastar la información que se encontró en cada una de ellas y presentar un diagnóstico global.

Los resultados que arrojó la prueba diagnóstica fueron los siguientes:

**Tabla 3.**

*Resumen de resultados de la prueba diagnóstica*

Niveles	Número de preguntas	% de Aciertos	% de Desaciertos
Literal	7	55%	45%
Inferencial	6	68%	32%
Crítico	7	47%	53%
<b># Total de preguntas</b>	<b>20</b>		

**Figura 4.**

*Análisis general del nivel literal de la prueba diagnóstica*



En el nivel literal se encontró que los estudiantes carecían de estrategias para recuperar información expresada en fragmentos del texto, aspecto que se evidenció no solo en la prueba de comprensión de lectura, sino también en las intervenciones de los docentes a las preguntas planteadas en el grupo focal quienes manifestaron algunos docentes que tiene contacto con el grupo, esto al declarar que los jóvenes presentan dificultades para identificar la información visual del texto, así como lo expresa una de las docentes al indicar MLJB: “realmente nosotros estamos hablando de estudiantes que no tiene ni idea de cómo buscar una información, realmente no la ven, aunque en el texto este, estamos hablando de una información visual”.

Así mismo, en este nivel de lectura se demostró la necesidad de trabajar con los estudiantes la habilidad para reconocer, entender el vocabulario y su función, pues esta es una de las dificultades que ha presentado el grupo, así lo manifestaron los docentes en el proceso de discusión MSJC: “Ellos leen un texto, pero hay palabras que desconocen, no hacen ese alto en el camino de ponerse y coger un diccionario investigar qué significa esa palabra para poder interpretar, ellos leen de corrido”. El desconocimiento del significado de palabras claves en el texto es uno de los problemas básicos que se presentan en el proceso de comprensión, pues no entender ciertas palabras importantes en el texto pueden llevar a una comprensión inexacta del mismo, como lo indica Frida Díaz Barriga al decir: “Evidentemente, el primer problema radica en que no se accede al significado de las palabras (especialmente las más significativas del texto) y como consecuencia no pueden elaborarse las proposiciones o ideas en forma apropiada” (Díaz y Hernández, 2002, p. 279).

**Figura 5.**

*Análisis general del nivel inferencial de la prueba diagnóstica*



En el segundo nivel de comprensión de lectura, el nivel inferencial, se encontró que los estudiantes tienen dificultades para deducir el significado de palabras desconocidas hechas según el contexto, es decir para realizar inferencias de información implícita. Aspecto que los docentes del grupo manifestaron con asombro, pues era una de las habilidades que para el grado séptimo debería estar lograda ante esta situación una de las docentes MLJB indicó:

“a mí me sorprende que ellos preguntan el significado de palabras muy sencillas, es decir dentro del contexto del texto, ellos no pueden inferir qué significa una palabra, uno dice ¿enserio, me están preguntando? Entonces eso hace ver, digamos que, de alguna forma, que tienen una falencia ahí.”.

Por otra parte, se presentaron falencias a la hora comprender el sentido local y global del texto mediante inferencias de información implícita. Primero, porque existen problemas en diferenciar las funciones de las partes en las que se estructura un texto, esto lo señaló uno de los docentes en el grupo de discusión, al decir que esta era una de las falencias que presentaban los

estudiantes del grado séptimo, pues no eran capaces de identificar MVAZ: “las forma en cómo van los párrafos, las ideas centrales de un texto o de un párrafo...ponerle un título a ese párrafo cómo se llamaría, ellos no son capaces de hacer eso, claro que es una falencia generalizada”. y añade que es una falencia bastante grande. Segundo, porque a algunos les costó reconocer las ideas importantes de un texto, aspecto también mencionado en el grupo de discusión de docentes cuando una de las maestras expresó MLJB: “Ellos no sabían cómo identificar una idea importante de otra” tercero, porque existían conflictos al establecer la relación de esas ideas y llegar al sentido global del texto, esto también fue abordado por una de las docentes, en el grupo de discusión, quien indicó que a los chicos les costaba relacionar las ideas, las palabras de la maestra a la hora de exponer esta debilidad fueron MLJB: “en relacionar las ideas, porque ya listo, encontramos las ideas ahora busque la relación y la conexión que existe entre ellas... digamos que, de alguna forma, tienen una falencia ahí.”

De esta forma encontramos otro de los problemas básicos en el proceso de comprensión de lectura, este es la ausencia de habilidades para seguir la temática, para relacionar las ideas y para establecer la coherencia local del texto como expresa Frida Díaz Barriga en su texto *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* al indicar que: “la dificultad estriba en que no se están relacionando de modo adecuado las proposiciones adyacentes, lo cual trae como resultado una falla en la estructuración de la continuidad temática del texto, necesaria para procesamientos posteriores de mayor complejidad” (Díaz y Hernández, 2002, p. 280).

**Figura 6.**

*Análisis general del nivel crítico de la prueba diagnóstica*



Finalmente, en el nivel crítico, se encontró que fue el nivel con más aspectos a mejorar, los estudiantes presentaron dificultades para inferir las estrategias discursivas del texto, para relacionar y comparar diferentes textos, así como para asumir una posición crítica sobre el texto, al valorar las ideas expresadas, mediante la evaluación de su forma y contenido. Dichas dificultades fueron reconocidas por los docentes del grado como parte de las dificultades más marcadas en el grupo, esto por su falta de argumentación o falta de claridad a la hora de exponer su punto de vista, como lo manifestó una de las docentes al expresar MSJC: “yo también los pongo mucho a (...) que expongan su punto de vista frente a una situación, muchas veces lo que decía el profesor VAZ, no saben, se quedan callados”

Esta es una de las situaciones más marcadas en grupo, el silencio siempre aparece cuando no están seguros si lo quieren decir será aceptado por el resto del grupo, o si se percibiría como un error, o cuando no han logrado abordar el texto desde una postura crítica y relacionarlo con su contexto, aspecto que se evidenció en la observación de clase y que manifestó una de las docentes en el grupo de discusión al señalar MSJC: “les pregunta uno, bueno cuénteme cuál es su argumento frente a esta situación, se quedan callados”

Así, encontramos estudiantes que frente a su falta de postura crítica o de análisis sobre una situación en particular, no cuentan con la capacidad de expresar ideas claras, como lo manifestó una docente del grupo, al indicar MSJC: “No saben cómo acomodar esas ideas, pueden tener en su cabeza algunas ideas, pero no tiene esa facilidad, de expresarse y de acomodar esas ideas”. De esta forma, aunque el deseo como docentes sea que los jóvenes logren generar conclusiones y posturas claras frente a los textos como lo manifiesta Frida Díaz Barriga al revelar:

“se desea que los alumnos no sólo identifiquen o construyan los significados de la palabra, de los enunciados o del texto en su totalidad, sino que sean capaces de tener una representación potente (el modelo de la situación) y con mayor profundidad, que les permita aplicar lo leído a diversas situaciones que lo demanden (...) o incluso les permita reflexionar o derivar conclusiones sobre el texto leído.” (Díaz y Hernández, 2002, p. 282)

La realidad en ese momento no correspondió a dichos ideales, pero sí dejó claro que era necesario emplear nuevas estrategias que ayudaran a superar las dificultades que se habían presentado.

Finalmente, en cuanto a la lectura en general se encontró que a pesar que en la prueba hay algunos datos altos en varios casos, que podrían significar habilidades de comprensión, la postura de los docentes se inclina más por mencionar las dificultades que presentaba el grupo en cuanto al proceso de lectura y poco las fortalezas, la única reconocida por los docentes, fue el deseo de los estudiantes por participar y otro de los docentes manifestó lo siguiente, MVAZ: “yo la verdad estuve pensando y no encontré fortalezas, de verdad, o sea yo, honestamente, no se me ocurre una, solamente encontré falencias, no encontré fortalezas” Sin embargo, se consideran que estas aseveraciones de los docentes pueden estar influenciadas por el mal comportamiento de los

estudiantes, porque al ser un grupo grande, se presentan problemas de disciplina aspecto que hace que los docentes se enfoquen en estas situaciones y no en sus fortalezas académicas, como lo afirma MLJB estos chicos al estar dos años estudiando en casa por la pandemia aún tiene comportamientos de estudiantes de primaria “si no estoy mal que ellos presencial estuvieron hasta cuarto, si porque quinto lo hicieron virtual, sexto lo hicieron virtual/semipresencial entonces eso es un factor importantísimo porque ellos... muchos de ellos aún tienen rezagos de la primaria en comportamientos de niños en cuanto a la parte académica entonces creo que eso es importante de por qué está ocurriendo este tipo de cosas a la parte de lectura”

Esto llevó a cuestionar aquellos datos del pretest que podrían parecer evidencias de habilidades, por los puntajes altos en algunos casos, y a preguntar ¿Por qué, aunque se esté evaluando la misma habilidad los resultados en algunos casos son muy diferentes? Esto porque la dispersión de los datos del pretest evidencia que la competencia no está lograda. Sin embargo, que los estudiantes acertaran correctamente en varias preguntas sin contar con la competencia, evidencia que estrategias como martes de prueba y las evaluaciones de selección múltiple han servido de adiestramiento para responder este tipo de pruebas, pero no necesariamente desarrollan aprendizaje para procesos de lectura más complejos y menos prescriptivos.

Otro de los elementos clave a identificar en la fase diagnóstica consistía en los relacionado a la hipótesis interpretativa, entendida esta como la capacidad que tiene el estudiante para generar sus propios puntos de vista y presentar los argumentos para defenderlos, todo esto después de leer, analizar y cuestionar el texto (Jurado, 2018). En ese sentido, continuando con la lectura del texto de Triunfo Arciniegas “Caperucita Roja y otras historias perversas” se buscó en un primero momento indagar la concepción de los estudiantes frente a este término quienes manifestaron no tener claro a qué se refería. Sin embargo, fue un término que asociaron a la lectura por la palabra

interpretación, ahora como lo expone Oscar Brenifier (2007), en su texto *Enseñar mediante el debate* no podemos pensar la hipótesis desde el contexto de justificación si asociarla directamente con la argumentación: “En la justificación de hipótesis se emplean algunas herramientas... como dar razones, argumentar, dar puntos de vista, etcétera” (p. 44).

Luego, a partir de unas preguntas, relacionadas con el texto de Arciniegas, se buscó que los estudiantes formularan algunas hipótesis y se aproximaran al proceso argumentativo ¿Sigues pensando que el lobo es el malo de la historia? ¿A quién de los dos personajes le crees tú la versión? Justifica tu respuesta. Los datos que se encontraron este proceso fueron los siguientes:

### Figura 7.

*Análisis general del nivel crítico de la prueba diagnóstica*



Los criterios que se tuvieron en cuenta para identificar el nivel de generación y argumentación de hipótesis interpretativas fueron tres: la proposición, la evidencia y la garantía. En el diagnóstico, específicamente en la observación de clase, encontramos que los estudiantes, en su mayoría, se encuentran en el nivel de aprendiz, algunos se ubican en el nivel novato, pero no hay estudiantes que logran los criterios para ser ubicados en el nivel de expertos. (Ver Apéndice C).

Frente a esto, una de las dificultades más marcada en la realización de hipótesis tenía que ver justamente con la generación de proposiciones claras que permitieran identificar la postura del estudiante, razón por la cual algunos de ellos se encontraron en el nivel de novatos, pues no contaban con las habilidades para realizar hipótesis desde una proposición clara, aspecto base para intentar argumentarlas.

Si bien se encontraron casos en los cuales algunos estudiantes realizaron un intento de proposición, esta presentó dificultades en su redacción y estructura, razón por la que muchos estudiantes se ubicaron en el nivel de aprendiz, pues como lo expone Gustavo Santiago en su texto *¿Es posible trabajar la reflexión en la escuela?*, el primer paso para la valoración de las hipótesis es la claridad: “Antes incluso de estudiar su validez, el primer criterio para juzgar las hipótesis, como cualquier otro discurso, será el de la claridad de su sentido” (Santiago, 2010, p. 83).

Adicionalmente, la ausencia de las hipótesis a través de proposiciones claras se asoció al problema que presentaron los estudiantes en la prueba de lectura, específicamente en el nivel crítico en donde se identificaron falencias para expresar sus puntos de vista; además también es mencionado en el grupo de discusión por una de las docentes del grupo, al indicar MSJC: “Ellos pueden tener la idea, pero no se saben expresar bien”.

Por otra parte, en cuanto al tema de la sustentación de hipótesis encontramos que los estudiantes presentaron dificultades para seleccionar la evidencia adecuada, de aquí la necesidad de aprender a justificar sus interpretaciones por medio de partes específicas del texto, pues, como lo expresa Gustavo Santiago es un error recurrente, afirmar que se puede sustentar una hipótesis sin necesidad de citar un pasaje en particular, solo desde la globalidad del texto (Santiago, 2010), esto se evidenció en las respuestas abiertas que se realizaron en la observación de clase, en donde la docente Investigadora señaló en el diario de campo la falta de argumentos de los estudiantes al

indicar: “Una de las debilidades más marcada en gran parte de los estudiantes que participaron en la clase, es la falta de razones, la falta de argumentos que soporten las respuestas de los estudiantes”. Adicional, en el grupo de discusión los docentes manifestaron la misma apreciación al señalar los silencios de los estudiantes como evidencia de falta de argumentos,

Finalmente, en cuanto a la garantía encontramos que la mayor parte de los estudiantes no las presentan, y esto corresponde a que la garantía es explicación de la relación entre la hipótesis y su evidencia, como lo podemos ver en la siguiente cita, que presenta el modelo argumentativo de Toulmin, (en este modelo la aserción es lo que en esta investigación se denomina hipótesis interpretativa) “la garantía, parte esencial del argumento, que permite evaluar si la aserción se basa en la evidencia, siendo el puente del cual ambas dependen” (Rodríguez, 2004), y añade que esta garantía tiene unas especificaciones claras como: “verificar que las bases de la argumentación sean las apropiadas. Brinda la lógica para la transición de la evidencia a la aserción. Justifica la importancia de la evidencia” (Rodríguez, 2004). Sin embargo, ante la falta de hipótesis interpretativas, claras y bien formuladas, y ante la ausencia de argumentos o evidencias que sustenten las hipótesis no se puede llegar a la creación de garantías.

De esta forma, se pudo establecer que las técnicas usadas en el proceso de diagnóstico fueron satisfactorias, pues permitieron realizar un contraste entre los datos de la prueba estándar, tomados de la aplicación del pretest; la mirada de la docente investigadora desde la observación participante y la visión de los maestros en el grupo de discusión. Dentro de los aspectos a resaltar en los resultados del diagnóstico se encontró: a) La dispersión de los datos del pretest en contraste con las visiones de los docentes, permiten identificar que falta fortalecer la competencia lectora. Sin embargo, los datos altos permitieron concluir que hay una predisposición para responder preguntas de selección múltiple. b) En cuanto a la creación y argumentación de hipótesis se

presentan dificultades a la hora de establecer proposiciones claras, y al momento de argumentarlas. Por un lado, porque no se generan proposiciones completas como se pudo apreciar en la pregunta que se realizó para identificar las hipótesis, en donde se les solicitó a los estudiantes realizar una hipótesis en donde expresara a cuál de los dos personajes, el lobo o caperucita, le creían la versión de la historia. y ante esta solicitud el estudiante EFRC escribió: “No porque el lobo quiso hacer lo mejor per siempre caperucita lo rechazaba” en su respuesta no se evidencia la estructura, ni tampoco se cumple con el requerimiento al no referirse exactamente a lo que se le pide. Además, en cuanto a la argumentación se encontró que en algunas ocasiones los estudiantes no logran seleccionar una cita particular del texto alegando una interpretación general. Sin embargo, como lo manifiesta Gustavo Santiago este es un argumento clásico del alumno que intenta evitar una confrontación real con el texto (Santiago, 2010).

En cuanto a la hipótesis se encuentran proposiciones débiles y no argumentadas, esto también se reflejó en el pretest en los datos de lectura crítica, pues parte esencial de la lectura crítica es una postura clara y argumentada. Por otra parte, se confirmó la postura de los docentes, quienes identificaron los silencios de los estudiantes como debilidad para organizar y expresar sus ideas, y resaltaron la necesidad de fortalecer la comprensión y buscar estrategias que ayude a los estudiantes a mejorar su proceso de lectura, la habilidad para organizar sus ideas y expresarlas de manera adecuada

## **9. Plan de Acción**

La secuencia didáctica se diseñó teniendo en cuenta la información recolectada en el proceso de diagnóstico, primero desde la visión de los docentes a través del grupo de discusión,

en el cual se evidenció una serie de aspectos a mejorar en el grado séptimo, entre los cuales que se destacó la falta de organización de las ideas, claridad a la hora de exponer sus puntos de vista e interés por la lectura. Así mismo, se evidenció dificultad para expresar las conclusiones a las que llegan después de hacer una lectura y fallas al momento de argumentar. Es necesario resaltar que los aspectos a mejorar están directamente relacionados con el proceso de lectura, y que el objetivo del proyecto de investigación está enfocado en el desarrollo de los niveles de comprensión inferencial y crítica.

Así mismo, en la prueba de lectura se encontró una gran dispersión de los datos, lo que llevó a pensar en la necesidad de trabajar por alcanzar niveles de comprensión de lectura a nivel literal, inferencial y crítico y buscar que los estudiantes adquieran estrategias para recuperar información expresada en el texto, la habilidad para reconocer, entender el vocabulario, su función y que aprendan a deducir el significado de palabras desconocidas hechas según el contexto. Por otra parte, esta secuencia didáctica permitió que los estudiantes se aproximaran a comprender el sentido local y global del texto mediante inferencias de información implícita, reconocer las ideas importantes de un texto, establecer la relación de esas ideas y llegar al sentido global del texto, alcanzar habilidades para seguir la temática, para relacionar las ideas y para establecer la coherencia local del texto.

Finalmente, se procura que los estudiantes infieran las estrategias discursivas del texto, para relacionar y comparar diferentes textos, así como para asumir una posición crítica sobre el texto, al valorar las ideas expresadas, mediante la evaluación de su forma y contenido y así mismo, superar la poca participación de los estudiantes por miedo equivocarse.

La secuencia está diseñada a partir de 4 sesiones, organizadas así: 1. Antes de la lectura, 2. Durante la lectura 3. Después de la lectura, y 4. Presentación del discurso. Su estructura está basada

en la propuesta realizada por Ángel Díaz Barriga en su texto *guía de la elaboración de una secuencia didáctica* “la línea de secuencias didácticas está integrada por tres tipos de actividades: apertura, desarrollo y cierre” (Díaz Barriga, 2013, p. 5) quien a su vez resalta la importancia de que estas actividades sean simultáneas a la evaluación formativa y a la evaluación sumativa, al indicar:

“En la conformación de esta propuesta de actividades subyace simultáneamente una perspectiva de *evaluación formativa* (Scallon, 1988) la que permite retroalimentar el proceso mediante la observación de los avances, retos y dificultades que presentan los alumnos en su trabajo, como de *evaluación sumativa*, la que ofrece evidencias de aprendizaje, en el mismo camino de aprender” (Díaz Barriga, 2013, p. 5)

Razón por la cual, la secuencia didáctica planteada tiene implícitas la evaluación tanto formativa como sumativa en todo el proceso de diagnóstico, aplicación y reflexión.

### 9.1 Secuencia Didáctica

La secuencia didáctica se divide en cuatro sesiones y se planteó para un total de doce semanas; los estudiantes del grado séptimo tienen una asignación académica de cuatro horas semanales para lengua castellana; sin embargo, dadas las necesidades investigativas se abordaron las horas asignadas para otras áreas.

#### Tabla 4.

*Sesiones de la secuencia didáctica*

---

**Nombre de la Secuencia didáctica:**

Que tus palabras tengan sustento, no pierdas el aliento

**Asignatura: Lengua castellana**

**Nombre de la Secuencia didáctica:**

Que tus palabras tengan sustento, no pierdas el aliento

**Duración de la secuencia:** 69:25 minutos**Número de sesiones:** 4**Objetivo de la secuencia didáctica:**

Desarrollar procesos de enseñanza - aprendizaje de la lectura inferencial y crítica con los estudiantes que involucren procesos pedagógicos a partir de la hipótesis interpretativa de cuentos

Contenidos:

- La lectura
- Estrategias de lectura
- El cuento
- La inferencia
- La hipótesis interpretativa
- La argumentación
- Presentación de un discurso oral

**Orientaciones generales para la evaluación:**

Evaluación formativa y sumativa con procesos de Autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación. Evidencias del proceso en portafolio.

**Sesión #1****Antes de la lectura**

<b>Temas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Lectura</li> <li>● Estrategias antes de la lectura</li> <li>● El cuento</li> <li>● La inferencia</li> <li>● La argumentación</li> </ul>
<b>Tiempo</b>	Tres semanas – Horas: 18:55
<b>Objetivo</b>	Aplicar las estrategias que se requieren antes de la lectura, para alcanzar un nivel de interpretación inferencial y crítico a través de predicciones.
<b>Actividades de apertura</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se presentarán las gráficas en donde se muestran los resultados del pretest. Resaltando la necesidad de trabajar en los procesos de comprensión de lectura. (Ver anexo 9)</li> <li>2. La docente realizará la presentación de la rúbrica de evaluación de la hipótesis interpretativa y a través de un ejemplo modelado, mostrará a los estudiantes cómo identificar el nivel en el que se encuentra frente al uso de la hipótesis interpretativa. (Ver anexo 3)</li> <li>3. Se organizarán grupos de 4 estudiantes. Se asignará un rol a cada uno. Se Explicará a cada uno las funciones que deben cumplir en su equipo de trabajo colaborativo. (Ver anexo 10)</li> </ol>

4. A cada grupo se le entregará una de las respuestas escritas por ellos en la clase de observación, realizada en el proceso de diagnóstico, junto con la rúbrica de evaluación de la hipótesis interpretativa. Con esto los estudiantes, deberán realizar el análisis de las respuestas e identificar frente al uso de la hipótesis interpretativa en qué nivel se encuentran, y qué dificultades se presentaron a la hora de formular y argumentar hipótesis. (Ver anexo 4)
5. Se socializarán las conclusiones a las que llegaron los estudiantes, después de analizar sus respuestas y compararlas con la rúbrica de evaluación de la hipótesis interpretativa.  
¿Qué es la lectura?
6. Reconocimiento del concepto que tiene los estudiantes de lectura a través de una lluvia de ideas.
7. Por equipos de trabajo, vamos a abordar diferentes conceptos sobre la lectura.
8. A partir del concepto inicial que los estudiantes tenían de la lectura y del ejercicio de conocer lo que no dicen los autores leídos en los grupos, deben construir por equipos un nuevo concepto de lectura. (Ver anexo 11)
9. Finalmente, los estudiantes realizarán una lluvia de ideas en donde resaltaron las temáticas sobre las cuales les gustaría leer. (Ver anexo 12)

El cuento:

1. En esta parte de la sección se realizará la activación de presaberes desde el uso de las estrategias de David Cooper, para identificar el concepto del cuento y sus características que tienen los estudiantes. (Ver anexo 13)

Estrategias para antes de la lectura.

2. Se abordará qué es una estrategia de lectura, primero partiendo de conocimiento que tienen los estudiantes, luego a partir de la lectura de unas oraciones en donde se usa la palabra estrategia, los estudiantes intentarán realizar una conceptualización del significado de dicha palabra, para finalmente contrastarla con lo expuesto por la DRAE
3. La docente presentará las estrategias profundizando en este punto en algunas que se usan antes de la lectura prestando especial atención a la predicción a través de imágenes, fragmentos de un texto y diferentes títulos.
4. Construcción del concepto de predecir.
5. Los estudiantes realizan un primer intento de predecir a partir de un fragmento de un texto esto para identificar si está claro el concepto de predecir.
6. Adicional, los estudiantes hacen un nuevo ejercicio de construcción de predicciones. Luego, la docente presenta unas predicciones que ha traído sobre el texto para compararlas con las de los estudiantes y de esta forma resaltar los aciertos y hacer corrección de las predicciones propuestas.

**Actividades de desarrollo**

7. Seguidamente se realizan varios ejercicios en donde los estudiantes deben elegir la predicción más acertada teniendo en cuenta las claves del texto.
8. Los estudiantes realizan predicciones sobre los títulos e imágenes de los cuentos que leeremos en clase.
9. Los estudiantes realizan las justificaciones de sus predicciones para defender su predicción.
10. Se hacen nuevos ejercicios en donde los estudiantes deben elegir la predicción más acertada, pero adicional a elegir la predicción acertada deben defender la predicción que realizaron.

¿Qué es argumentar?

1. Tomando los ejemplos de las predicciones mirarán cómo intentaron defender sus predicciones, para de esta forma abordar qué es argumentar, los ejercicios se socializan para todos los grupos.
2. A cada grupo se le asigna una situación de la vida cotidiana en donde ellos deben argumentar, esto con el objetivo de identificar que la argumentación hace parte del día a día, la docente trabaja con los grupos escuchando sus argumentos. a partir de esta actividad se identificará cuál es el concepto que los estudiantes tienen sobre qué es argumentar, cada grupo entregará la construcción del concepto de argumentar a partir de los ejercicios realizados en clase, finalmente se realizará una lista de momentos o circunstancias en los que se usa la argumentación en su cotidianidad.
3. En este momento se presentará una lista con las predicciones formuladas por los estudiantes, y la forma en la que fueron justificadas, para verificar los argumentos que se realizaron en la actividad titulada ¿cómo defender tu predicción? para finalmente llegar a una conclusión sobre el ejercicio de la argumentación.
4. Se realiza la predicción de los cuentos con su defensa es decir justificando dicha predicción.
5. Finalmente, los estudiantes responden: ¿Qué significa hacer predicciones?, ¿cómo hacemos predicciones antes y durante la lectura?, ¿Cómo podemos asegurar que nuestras predicciones son correctas? y ¿cuándo utilizamos esta habilidad de hacer predicciones? Se socializan las respuestas de algunos estudiantes.

**Actividades de  
cierre**

### Sesión #2

#### Durante la lectura

**Temas**

- Estrategias durante la lectura
- El cuento
- La hipótesis interpretativa
- La argumentación

**Tiempo**

Cuatro semanas - Horas: 23:20

<b>Objetivo</b>	Asumir una postura crítica y reflejarla a través de la creación de una hipótesis interpretativa a partir de la lectura de cuentos, al usar las estrategias de lectura.
<b>Actividades de apertura</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. En la primera parte se contará con la intervención de un Invitado experto, para compartir una narración oral y su experiencia con relación al mundo del cuento.</li> <li>2. La maestra realizará la conceptualización del cuento, abordará aspectos como: su estructura, características y elementos.</li> <li>3. La maestra compartirá un cuento de forma oral en esta actividad se realizará un ejercicio de predicción, para que los estudiantes apliquen lo aprendido con anterioridad.</li> <li>4. A partir del cuento compartido por la docente los estudiantes identificarán su estructura, características y elementos. (Heteroevaluación).</li> </ol>
<b>Actividades de desarrollo</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La docente presentará las estrategias a usar durante la lectura.</li> <li>2. La maestra realizará la presentación del autor y su mundo (contexto). Para conocer los autores que se trabajarán.</li> <li>3. Cada grupo seleccionará de manera inicial un texto para tener un primer contacto con los cuentos de los autores mencionados. Con esta lectura los estudiantes verificarán las predicciones que realizaron en la sesión 1 – Antes de la lectura.</li> <li>4. Se presentará una reseña de nuevos cuentos para que los estudiantes decidan si continúan con el que tiene o toman un nuevo texto, esta actividad busca fortalecer el objetivo de lectura. Cada grupo sustentará los motivos de su elección, al contestar a las preguntas: ¿Por qué quiere leer ese cuento? ¿Para qué quiere leer esa historia?</li> <li>5. Aplicación de estrategias de la lectura: Los estudiantes, a partir de una lectura inicial del fragmento del cuento seleccionado, buscarán las palabras desconocidas y realizarán una predicción sobre el desenlace de la historia. Finalmente, se verifica la predicción realizada.</li> <li>6. La docente realiza el modelado de la recapitulación del cuento “El espejo curvo” (Anexo 14) que narró a los estudiantes y les pedirá que hagan lo mismo con los cuentos que seleccionaron. La recapitulación quedará realizada correctamente para ser abordada al final de la sesión; para esto se realizarán correcciones de las recapitulaciones hasta llegar a la versión final que sea el mapa o escaleta de la historia en donde solo se toman los hechos más importantes.</li> </ol> <p>La hipótesis</p> <p>En este momento se abordará ¿Qué es la hipótesis? La docente presentará un video para explicar y resalta la diferencia entre hacer una predicción o hacer una hipótesis.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. La profesora expondrá ¿cómo realizar una hipótesis interpretativa? seguidamente se leerá y evaluará un ejemplo de hipótesis del cuento de caperucita roja.</li> </ol>
<b>Actividades de cierre</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los estudiantes redactarán la primera versión de la hipótesis de su cuento.</li> </ol>

2. La maestra realizará un ejemplo de modelado de hipótesis, esto con el objetivo de reforzar el aprendizaje de los estudiantes, dado que en el ejercicio anterior los estudiantes presentaron dificultades
3. Se realiza un ejercicio para aplicar la realización de la hipótesis, de un caso pequeño, un texto de siete líneas.
4. Cada estudiante a partir del modelado y del ejercicio anterior, realiza una primera corrección de su hipótesis, generando su segunda versión.
5. En grupo se realizará la verificación de las hipótesis entre compañeros y se retroalimentará con su par evaluador para hacer las correcciones de las hipótesis redactadas.
6. Finalmente, con las correcciones sugeridas por sus compañeros, los estudiantes trabajarán con la docente la redacción de su hipótesis y realizarán su versión final.

---

### Sesión #3: Después de la lectura

<b>Temas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Niveles de comprensión de lectura</li> <li>● Estrategias para después de la lectura</li> <li>● La argumentación de hipótesis interpretativas.</li> </ul>
<b>Tiempo</b>	Dos semanas – Horas: 12:10
<b>Objetivo</b>	Formular los argumentos para sustentar la hipótesis diseñada por el equipo de trabajo.
<b>Actividades de apertura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>¿Cómo argumentar?</b></li> <li>1. ¿Cómo argumentar hipótesis?</li> <li>2. En este momento los estudiantes escribirán los argumentos que sustenten las hipótesis realizadas con anterioridad.</li> <li>3. Se realizará la revisión y corrección de argumentos de forma individual.</li> </ul>
<b>Actividades de desarrollo</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. En los grupos compartirán el cuento que seleccionaron, por medio de la narración oral tomando las recapitulaciones hechas durante la sesión, así mismo compartirán la hipótesis y los argumentos que construyeron con su equipo de trabajo. En un ejercicio de coevaluación para validar los argumentos expuestos por cada integrante del grupo.</li> <li>2. A partir de las observaciones de los compañeros y la docente, los estudiantes realizarán correcciones sobre el ejercicio de argumentación de las hipótesis interpretativas.</li> </ol> <p>Estrategias para después de la lectura.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. La docente expondrá las estrategias a usar después de la lectura.</li> <li>4. Se realiza un ejercicio de aplicación de las estrategias, y en este ejercicio se retoman las estrategias, antes, durante y después de la lectura, este ejercicio se realiza en conjunto la docente con los estudiantes para que sea un modelado de la aplicación de las estrategias que debemos usar a lo hora de leer un texto.</li> </ol>

---

5. En los grupos cada estudiante comparte los cuentos que tienen, de estos deben elegir uno, luego deberán aplicar lo mismo que se hizo con el ejemplo anterior, sacar el mapa de la historia.
6. El grupo seleccionará una hipótesis, la evaluará y retroalimentará para dejar su versión final completa, esto es con su argumentación.

**Actividades de cierre**

1. Por grupos, cada equipo pensará en el rol que puede asumir en la presentación del proyecto, esto teniendo en cuenta sus habilidades y características, de la siguiente forma: persona encargada de hacer la presentación de la estación y el grupo, una persona encargada de contar, dos personas encargadas de presentar la hipótesis, evidencia y garantía, y una persona que se encargue de presentar y explicar la actividad de cierre de la estación.
2. La docente presenta los tipos de lectura, con la intención de que los estudiantes diseñen preguntas de tipo literal, inferencial y crítico para compartir con su público.
3. Los estudiantes redactarán 3 preguntas de nivel literal, 3 preguntas de nivel inferencial y 2 preguntas de nivel crítico.
4. Los estudiantes prepararán actividades para después de su intervención, en donde usarán las preguntas realizadas con anterioridad, con el objetivo de que el público participe.

**Sesión#4: Presentación de un discurso**

<b>Tema</b>	<b>Presentación de un discurso a partir de un esquema planteado</b>
<b>Tiempo</b>	Dos semanas – Horas: 15:00
<b>Objetivo</b>	Producir la presentación de la hipótesis interpretativa argumentada del cuento seleccionado por el grupo de trabajo.
<b>Actividades de apertura</b>	<p>Discurso Oral:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los estudiantes por grupos pensarán en una forma dinámica y llamativa de presentar el cuento que seleccionaron.</li> <li>2. Por grupos, los estudiantes pensarán en las estrategias de lectura que el grupo usará a la hora de hacer la presentación de su cuento y explicará las ideas que tiene para ese día, teniendo en cuenta que debe tener 3 momentos, actividades antes de la lectura, en donde puede hacer la presentación del autor de su cuento o actividades de activación de presaberes; actividad durante la lectura, que es el cuento que van a presentar y actividades después de la lectura, que sería la actividad de cierre de la estación.</li> <li>3. Los estudiantes realizarán un primer ensayo en donde mostrarán cómo tiene preparada la presentación de su cuento.</li> </ol>
<b>Actividades de desarrollo</b>	<p>Presentación de un discurso oral:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La docente presenta qué es la exposición y los pasos que se deben tener en cuenta para realizarla.</li> <li>2. Organizarán la hipótesis interpretativa que realizaron y los argumentos que la sustentan en un esquema.</li> </ol>

3. Prepararán el discurso para compartir lo que encontraron en el proceso de lectura del cuento. Con lo anterior, se afianzarán aprendizajes como organizar la información, realizar esquemas, preparar una exposición y cómo hablar en público.
4. En este momento también se realizarán ensayos de la presentación de los cuentos, de la exposición de los esquemas y de las actividades de cierre de cada estación.
5. Realización de los recordatorios, y material necesario para la estación de cada grupo, diseño de decoración y presentación de las estaciones.

Evento de cierre

- Actividades de cierre**
1. Los estudiantes presentarán las estaciones para mostrar a los compañeros el trabajo realizado durante la secuencia didáctica.
  2. Finalmente, los estudiantes presentarán un post-test para verificar junto con la presentación de las estaciones, cómo a través de la secuencia didáctica y el uso de la hipótesis interpretativa se insidió en los procesos de lectura inferencial y lectura crítica. Esto con el fin dar respuesta al tercer objetivo específico de la investigación el cual es reflexionar los aciertos y desaciertos obtenidos en el desarrollo del proceso pedagógico, para continuar con su desarrollo.

## 10. Análisis de los Resultados

En este capítulo se describen los aspectos relevantes evidenciados en las cuatro sesiones de la secuencia didáctica de acuerdo con el objetivo planteado para cada una.

### 10.1 Sesión 1

Esta sesión se divide en varios momentos, el primero de estos se enfocó en lo que Díaz Barriga denomina *actividades de apertura* las cuales se enfocan en “iniciar un acercamiento al tema y se pueden articular con un problema que funcione como eje” para orientar el trabajo de la docente y los estudiantes; en ese sentido, se analizaron con los resultados obtenidos en la fase diagnóstica, lo que permitió hacer un balance sobre las fortalezas y aspectos a mejorar con relación a la lectura y la generación de hipótesis, logrando evidenciar que aún hay falencias en la lectura a

nivel literal y también, en cuanto a la realización de inferencias sobre ideas no explícitas en el texto como se evidencia en las gráficas porcentuales revisadas. Por otro lado, en cuanto a la generación de hipótesis, en este punto, producto del análisis, se logró identificar a partir de los criterios tomados en cuenta *la proposición, la evidencia y la garantía* que las hipótesis formuladas por los estudiantes presentan ausencia total de una proposición clara, y, por lo tanto, carecen de procesos argumentativos para sustentarlas.

En este punto, se logró evidenciar que los estudiantes reconocen el proceso de leer como una actividad compleja que se genera en la mente del lector y consiste en ver más allá de lo que está en las líneas, es comprender, interpretar e interactuar con el texto, como JDC lo manifiesta en su intervención: “leer es interpretar, es ver más allá de lo que está escrito en las líneas que quiere decir eso ... que se puede ampliar la información”. Por otro lado, al preguntarles si ¿alguien alguna vez, en este salón, ha leído por placer? Varios estudiantes levantaron la mano en señal de afirmación aspecto de gran importancia, para alcanzar los objetivos propuestos, ya que como lo expone Solé “los buenos lectores no son solo los que comprenden más y mejor los textos que leen, sino los que sienten placer y gusto por la lectura.” (Solé, 2018, pág. 12) En ese sentido, partiendo de esta afirmación, se inicia el trabajo relacionado con el cuento, con la intención que los estudiantes se acercaran a los textos y experimentaran lo que es leer temas de su interés, ya que se considera, en palabras de Solé, que los textos literarios son los que con mayor probabilidad van a ‘engancharle’ (Solé, 2018).

Otro de los momentos de la sesión uno, estaba enfocado en lo relacionado con las predicciones asumiendo esta como una estrategia clave para los procesos de prelectura, en ese sentido y partiendo de la idea de Solé quien afirma que “el lector incipiente puede, progresivamente, ir dominando aspectos de la tarea de lectura que en un principio le resultan

inaccesibles.” (Solé, 2018, p. 14), la docente inicia un ejercicio a partir de preguntas que posibilite en los estudiantes organizar sus ideas para aproximarse a la formulación de una predicción; en este punto se logró evidenciar que los estudiantes presentan dificultad para hacer predicciones, como se refleja en la intervención de HRB: “Mi predicción sería que es una tortuga viajera, que vive muchas aventuras, acompañada de un hombre que lleva a la espalda” se asume de esta manera, ya que omite ciertos detalles que hacen que se distorsione la realidad presentada en la imagen.

Tras algunos ejercicios de practica realizados en grupos, se encontró que a varios estudiantes se les facilitó más elegir las predicciones más adecuadas, esto puede ser por la experiencia previa presentada en los ejercicios anteriores porque, algunos alumnos proporcionaron más atención a los detalles, como se puede ver cuando el estudiante JDC expresó: “porque dice, cuando Lisa se dio cuenta de eso, Lisa recordó que no le dijo a la mamá que no lo secura” en este caso específico, el estudiante cita una parte del texto y lo asocia con la acción de recordar para justificar lo que le pasa al vestido, prestando especial atención a la acción de recordar una indicación específica del lavado del vestido. En este ejemplo el estudiante seleccionó las predicciones más acertadas teniendo en cuenta detalles del texto, y tomando como referencia lo que dice Solé sobre hacer predicciones: “Para establecer predicciones nos basamos en... súper estructura, títulos, ilustraciones, encabezamientos, etc. Y por supuesto, en nuestras propias experiencias y conocimientos sobre lo que estos índices textuales nos dejan entrever acerca del contenido del texto” (Solé, 2018, p. 93).

Sin embargo, no todos los equipos lograron hacer predicciones acertadas, porque algunos no establecen una proposición clara, y otros lo que hacen es explicar la imagen, sin establecer qué pasará a continuación, esto fue un indicio de que era necesario fortalecer esta habilidad. No obstante, es de gran importancia recordar que, en esta etapa de antes de la lectura, no es necesario

que las predicciones sean exactamente lo que sucederá en el texto, dado que “la lectura es un proceso continuo de formulación y verificación de hipótesis y predicciones sobre lo que sucede en el texto” (Solé, 2018, p. 93), y en este punto lo importante era que los niños intentaran hacer el ejercicio y vivieran el proceso de hacer predicciones sobre las lecturas trabajadas durante la clase, porque como dice Solé: “Formular hipótesis, hacer predicciones, exige correr riesgos, pues por definición no implica exactitud de lo predicho o formulado. Para correr riesgos es necesario estar seguros de que se pueden correr, es decir, de que uno no va a ser sancionado por aventurarse” (Solé, 2018).

Posteriormente, se llegó a la conclusión que las predicciones hacen parte de las actividades que se realizan cotidianamente, incluso en ocasiones sin ser conscientes que se están haciendo, como lo manifiesta un estudiante al responder a la pregunta ¿cuándo utilizamos las predicciones? JCQ: “Nosotros la utilizamos antes de leer el texto, pero realmente nosotros no nos damos cuenta porque la mayoría de las veces nosotros la utilizamos, pero no nos damos cuenta”. Sin embargo, en el proceso de aprendizaje es muy importante que se tome conciencia de dichas predicciones porque “para leer necesitamos... implicarnos en el proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba” (Solé, 2018, p. 18) ser consciente de ellas, ayudará en la construcción de la comprensión, porque existen detalles o claves que permiten descubrir lo que está de fondo, así se esperaba que para hacer predicciones los estudiantes tengan en cuenta estas claves del texto ya que “Para realizarlas nos basamos en la información que nos proporciona el texto, en la que podemos considerar contextual y en nuestro conocimiento sobre la lectura, los textos y el mundo en general” (Solé, 2018, p. 20).

Para abordar lo relacionado con la argumentación, en un primer momento se indaga con los estudiantes sobre qué nombre recibirá la actividad que ellos realizan para defender la predicción que realizan, producto de este conversatorio se llega a la palabra *argumentar*, la cual en este punto se considera como la *justificación* de una idea o en este caso de la predicción; luego, se organizaron los estudiantes por grupos de trabajo para enumerar o enunciar algunas situaciones en las cuales tuvieran que sustentar o justificar alguna idea o convencer a otros sobre sus puntos de vista; esto, llevó a los estudiantes a concluir que usan procesos de argumentación con las personas más cercanas, como su padres, amigos y docentes; porque para que los padres les den permiso para salir de casa, deben presentar una serie de argumentos que los convenza de darles el permiso, o en el caso de una amigo cuando necesitan un favor. Como lo expone HRB al decir: “profe que la argumentación siempre está en nuestra vida”.

Frente a la idea de cuento, por grupos de trabajo se inicia el proceso de indagación de presaberes, la docente entregó a los estudiantes un pliego de papel bon y unas hojas de papel iris para que ellos organizaran un esquema con la intención de dar a conocer a los demás compañeros sus concepciones sobre el cuento. En este punto se logró identificar que presentan algunas confusiones, al considerar todos los textos narrativos como cuentos, confundiendo cuento, con fabula, mito, leyenda y en algunos casos hasta con novelas, así se presentó la necesidad de repasar las características y elementos del cuento para aclarar las diferencias con otros textos narrativos. En ese sentido se intentó, aproximar a los estudiantes a reconocer la superestructura porque esta “estructura del texto ofrece indicadores esenciales que permiten anticipar la información que contiene y que facilitan enormemente su interpretación – por ejemplo, mediante las palabras claves” (Solé, 2018, p. 74). Y éstas permiten “mostrar las pistas que nos conducen a que se mejore

comprensión y hacer consiente al lector de que puede utilizar las mismas claves que el autor usa para componer un significado, pero esta vez para interpretarlo” (Solé, 2018, p. 74).

Con relación a las estrategias de lectura, en un primer momento se aborda el concepto de *estrategia* a partir de un conversatorio general donde se toma como referencia algunas concepciones iniciales de los estudiantes, luego, a partir de un ejercicio que presentaba unas oraciones con esta palabra, los estudiantes se aproximaron a dicho concepto defendiéndolo como “*algo que facilita*” después, esas concepciones se confrontaron con lo que plantea la RAE llegando a la conclusión que sí bien una estrategia facilita algunos procesos, también, presenta el *paso a paso* sobre cómo llevar satisfactoriamente un proceso; confrontando estas ideas con la lectura, se puntualizó que *la estrategias de lectura son ese proceso que lleva a la comprensión del texto*. En este punto, la docente presenta, aclara y explica algunas estrategias de lectura como predicción de imágenes y fragmentos del texto, activación de conocimientos o presaberes, realización de interrogantes. Para ampliar este concepto de estrategia de lectura los estudiantes realizan las actividades planteadas por David Cooper.

## 10.2 Sesión 2

Esta sesión se divide en tres momentos, el primero de estos se enfocó en abordar la estructura del cuento, luego, en lo relacionado a las estrategias durante la lectura y, por último, continuar el trabajo relacionado sobre las predicciones para poder llevar a los estudiantes a la generación de hipótesis. Si bien, la sesión inició con la intervención de un experto en narración oral para poder abordar el primer tema, su participación, también, permitió confirmar lo expresado por los docentes en la fase del diagnóstico, ya que en su mayoría, manifestaron que los estudiantes tienen *pocas de habilidades para expresar sus ideas*; así, como lo afirma, el docente SJC: “No

saben cómo acomodar esas ideas, pueden tener en su cabeza algunas ideas, pero no tiene esa facilidad, de expresarse y de acomodar esas ideas” ya que al momento de responder las preguntas formuladas por el invitado y la docente, sus intervenciones eran mínimas y eran repetitivas. Esto llevó a pensar la necesidad de trabajar la oralidad, pues, aunque esta no era una categoría pensada al inicio de la investigación, se requería abordarla ya que en el proceso de diagnóstico varios docentes manifestaron que los estudiantes presentan falencia en sus habilidades comunicativas, y justamente a partir del uso de estas es que se evidencia el proceso de comprensión.

Luego, para continuar con el otro tema a abordar, se toma como punto de partida las respuestas de los estudiantes a la actividad de cierre de la sesión número uno en la cuales se pudo identificar que ellos asocian directamente las predicciones con la argumentación, ya que empiezan a notar la necesidad de sustentar sus opiniones con argumentos y no solo palabras sin fundamento, lo cual, se puede evidenciar cuando uno de los estudiantes afirma, que el ejercicio de predecir es ACN: “se trata de hacer una argumentación sobre algo que va a suceder después de una narración”. Por otro lado, partiendo de la idea de Brown (1984), para quien los “objetivos de la lectura determinan cómo se sitúa un lector ante ella y cómo controla la consecución de dicho objetivo, es decir, la comprensión del texto” se toma como referente lo propuesto por Solé, sobre *leer para establecer predicciones sobre el texto*, si bien, todo proceso de lectura conlleva a predecir y verificar dichas predicciones, este objetivo de lectura, se enfoca en las predicciones que se hacen antes y durante la lectura, por tal motivo, en esta sesión se retomaron las estrategias previas a la lectura y se abordaron las estrategias durante la lectura propuestas por Cooper, como desarrollar el vocabulario y el mapa de la historia en donde se usó algunos ejemplos de práctica guiada.

En cuanto al desarrollo del vocabulario se encontró que los estudiantes inicialmente solo conciben conocer el significado de las palabras buscándolo en el diccionario porque cuando la

docente pregunta “¿si yo le digo a usted vamos a buscar una forma de desarrollar el vocabulario para que cuando usted se siente a leer usted comprenda mejor usted que cree que va a hacer?” Todos se quedan en silencio y la docente debe reformular “otra vez, usted se va a sentar a leer y ya sabe que dentro de la lectura se va a encontrar palabras que conoce y palabras que no conoce; si yo le digo que lo que vamos a hacer es que usted aprenda a desarrollar el vocabulario o que usted aprenda a trabajar el vocabulario ¿a qué podría estar haciendo referencia?” Nuevamente la mayoría se queda en silencio y SGG dice: ¿buscar las palabras desconocidas?,

Por otro lado, siguiendo con la línea de Solé, quien asume el acto de leer como una actividad voluntaria y placentera, la profesora da a conocer unos videos que permite conocer el mundo del autor, de los posibles cuentos a trabajar en clases; ante esto, el interés de los estudiantes se enfocó en el escritor Horacio Quiroga, aparentemente por las tragedias que marcaron su vida. Luego, la docente explica que para la clase de hoy tendrán más cuentos, y que la idea es que puedan elegir el cuento con el que desea trabajar para eso hace una presentación de estos y así los estudiantes empiecen la selección a partir de las imágenes, el título y su presentación.

Para elegir el segundo cuento, se realizó un ejercicio en grupo, inicialmente se reúnen y llegan a un acuerdo sobre cuál cuento es que van a empezar a “competir” con sus compañeros, luego, deben dialogar y ponerse de acuerdo sobre cuáles son las razones por las que desea leer ese texto esto posibilitó que los estudiantes expresaran de manera oral las razones por las cuales ellos deberían trabajar el respectivo texto, promoviendo así una discusión que les permitiera aproximarse al proceso de argumentación; como se evidencia en la intervención de FRC: “Me gustaría leerlo para aprender la enseñanza que nos deja el texto y la curiosidad me invade, pues me gustaría saber y entender por qué el hombre se enamoró a primera vista de la mujer, qué le vio, el hombre a su lado es un conocido o es su esposo, quiero leer el texto porque me gustaría

saber qué relación tiene el título con el texto”. Esta afirmación, tiene como valor agregado, el aspecto de la curiosidad que menciona la estudiante lo que probablemente garantizará un proceso de lectura exitoso.

Finalizada la intervención de cada grupo y eligiendo cada uno su texto, se aplicaron las estrategias de comprensión de lectura, inicialmente, se buscaron las palabras desconocidas del texto, luego se realizaron predicciones sobre los fragmentos de los textos leídos, después la docente entrega la otra parte del texto para que los estudiantes tengan la posibilidad de comprobar si la predicciones que realizaron es lo que sucede en el texto, esto con la intención de que los estudiantes puedan confrontar las versiones de sus predicciones e identificar las diferencias que existen entre las predicciones y la versión del texto, finalmente la docente les dice que deben realizar la técnica de recapitular, para esto hace un modelado con el cuento que les había contado a los estudiantes en una clase anterior, mostrando cómo ella realizó la recapitulación o escaleta del cuento, para que los estudiantes a partir de ese ejemplo empiecen a hacer lo mismo con el cuento que ellos eligieron. Este ejercicio inicialmente es de forma individual, luego, los estudiantes se reúnen para comparar las escaletas, mirar las diferencias y discutir entre ellos cuál es la escaleta que está mejor ya que esta servirá para la preparación de su presentación en las siguientes sesiones.

Terminado el anterior ejercicio, se presenta la diferencia entre la hipótesis y la predicción, resaltando que la predicción es cuando se dice lo que se cree a partir de las claves del texto, pero la hipótesis es lo que se descubre o lo que se quiere decir, en ese sentido, es la postura que se asumen después de leer todo el texto, la hipótesis refleja la posición del lector frente al texto por esta razón se realiza al final de leer el cuento, a diferencia de la predicción que se puede realizar antes o durante la lectura. La docente comparte un cuento conocido por el grupo como ejemplo para hacer la hipótesis, el cuento de caperucita roja, la docente lleva unas imágenes para ambientar la

presentación del cuento y el audio en donde se narra el cuento para que se escuche otra voz diferente a la de la docente, finalmente lo retoma, mostrando dos hipótesis para que con la información que aprendieron sobre esta los estudiantes puedan evaluar si las hipótesis presentadas cumplen con lo que deben tener. A la hora de hacer la evaluación de la hipótesis se logra evidenciar que aquellos que dan respuesta a las preguntas que hace la docente y participan constantemente en clase identifican con claridad la proposición y logran determinar que una de las hipótesis no cuenta con evidencia, ni garantía, sino que solo plantea la proposición sin estar argumentada o explicada, como se evidencia en el siguiente fragmento de una intervención en clase: Al preguntarles por la proposición DAO dice: *cuando dice que las personas más intencionadas pueden engañar a los niños y aprovecharse de su inocencia*. La docente pregunta por cual es la evidencia – JCQ Dice: *no hay*, a él se suman las voces de DCR, HRB, FII, EEL, MDD, SLT, entre otros, cuando la docente pregunta por la garantía, varios contestan en coro, *No hay porque no hay evidencia*, entre las voces se reconocen las de DAO, DRC, MRM, EDD, MDD.

La docente solicita a los estudiantes hacer la primera versión de su hipótesis, recordando que esta debe estar argumentada, es decir que debe tener la proposición, evidencia y garantía, seguidamente hace el modelado con la adaptación el cuento *la rana que quería ser una rana autentica* de Augusto Monterroso, en este modelado la docente resalta los pasos que ello uso para la realización de hipótesis y su argumentación, después de esto la maestra trae un texto pequeño a modo de caso para hacer hipótesis.

Al finalizar dicho ejercicio la docente pide que se realice la corrección de las hipótesis ya realizadas, teniendo en cuenta lo aprendido y los ejercicios realizados, esta actividad inicia como un trabajo individual para poder verificar qué estudiantes lograron realizar las hipótesis, luego, ellos trabajan con un par evaluador y finalmente esas hipótesis se retoman en el grupo y así

seleccionar la que se presentará en la exposición del evento final. Es este proceso de redacción de las hipótesis se identificaron dificultades al inicio, pues algunos estudiantes usaban partes del texto, es decir, centrando su atención en lo que está en las líneas, sin ir más allá. Por esta razón la docente manifiesta que para esta sesión se centrarán en la redacción de la proposición y que más adelante en una futura sesión se trabajará la parte que tiene que ver con la argumentación, esto es la evidencia y la garantía.

### 10.3 Sesión 3

En esta sesión se planteó como objetivo *formular los argumentos para sustentar la hipótesis interpretativa*, y se abordaron tres temas importantes, los niveles de comprensión de lectura, las estrategias para después de la lectura y la argumentación de las hipótesis interpretativas; en ese sentido, la docente inicia reconstruyendo a partir de preguntas lo trabajado hasta el momento llevando a los estudiantes hasta el punto en el cual se dividió la hipótesis entre la proposición, la argumentación, la evidencia y la garantía, que corresponde a la nueva parte de la investigación. Para esto, la docente retoma el texto corto que se había trabajado a manera de caso con el cual se pretende mostrar el paso a paso para llegar a la argumentación de diferentes hipótesis, “La profesora Johana trabaja en la jornada de la mañana, ella asiste a la sede J todos los jueves y viernes. Ella siempre llega a las 5:55 am, ayer jueves la profesora habló bajito toda la clase y durante el descanso, se le vio tomando pastillas de acetaminofén. Hoy son las 6:20 y la profesora Johana aún no ha llegado al colegio y tiene clase con los estudiantes de séptimo” La hipótesis que da la docente y que los estudiantes deben sustentar desde lo que dice el texto es: “*Los estudiantes del grado séptimo hoy no tendrán de español.*” Luego, los invita revisar el texto y señalar las partes que pueden servir para sustentar la hipótesis dada. En este punto se hace una

analogía entre lo que ellos deben hacer con lo que plantea Anthony Weston *sobre los argumentos de autoridad*, haciendo referencia a la información textual del texto como la *autoridad* que le permite *sustentar* la afirmación realizada; producto de esta actividad, se logró evidenciar que los estudiantes han desarrollado la capacidad de identificar en el texto, aquellos aspectos que pueden ser claves para la argumentación de la hipótesis, ya que respondían acertadamente como se evidencia en las intervenciones DRD: “se le vio tomando pastillas que decían acetaminofén” MRR “porque hablo bajito” MDD: tiene clase con los estudiantes de séptimo. La docente compara las respuestas que le proporcionan los estudiantes con las partes que ella había resaltado indicar el buen trabajo que hicieron.

Por otro lado, frente a las estrategias de comprensión para después de la lectura se tomó como referencia el texto *El éxito de risitas*, y se abordó la identificación de ideas principales, el responder preguntas, elaborar resúmenes y la estrategia de acuerdos y desacuerdos; sin embargo, se hizo mayor énfasis en la elaboración de resúmenes; en un primer momento, los estudiantes presentaron un borrador, en el cual se evidenció que transcribían la información hasta determinado punto del texto. Por lo tanto, la maestra hace un modelado y una explicación sobre cómo elaborar un resumen correctamente y luego trabajar lo relacionado al mapa de la historia y así tener listo los puntos importantes que se compartirán en la presentación del cuento.

Por otro lado, con relación a la estrategia de acuerdos y desacuerdo en la cual se resalta la importancia que tiene el poder socializar las opiniones y compartir la posición con los compañeros, se logró evidenciar que los estudiantes manejaban un discurso coherente y de acuerdo a la intención de la discusión, sentían menos temor de dar a conocer sus ideas probablemente porque frente a determinadas preguntas contaban con la bases para poder sustentarlas, también, había menos miedo frente al error en sus intervenciones.

En cuanto a los niveles de lectura se encontró que los estudiantes entienden que cuando se realiza una pregunta de nivel literal se pregunta por lo que está escrito en el texto, esto se evidencia en la intervención de JQT quien responde a la pregunta ¿cómo hago yo para hacer una pregunta literal? “Lo que está escrito en el texto” frente al nivel inferencial los estudiantes lo identifican como aquello que no está escrito de forma textual, sino que se deben descubrir, porque es lo que se dice entre líneas, esto se evidencia cuando al responder a la pregunta ¿cómo hago para hacer una pregunta de tipo inferencial? HRB dice: “Lo que está entre líneas” y finalmente frente al nivel crítico dice que son las más difíciles, algunos incluso no se sienten seguros a qué se hace referencia con el nivel crítico esto se evidencia en las siguientes intervenciones. MDD: “son las más difíciles” FII: “dando la opinión de la persona” la docente indaga “¿sobre qué? FII “sobre el cuento” Docente: “¿si yo le digo que opina sobre el cuento estaría haciendo una pregunta crítica?” FII: (vacila) Pues... a no, no, no profé” docente: “¿pero, por qué no? Que tal sí.” DRD: “profe la pregunta sería como para usted qué seguiría en la historia o para usted como se desarrollaría la historia” JCQ: “que de opinión sobre el texto” frente a esto la docente explica que para poder crear este insumo, que son las preguntas, y que son tan importantes se debe tener claridad sobre los niveles de lectura, para esto la docente pasa un vídeo, y luego empieza a analizar y a profundizar en cada parte del vídeo con los estudiantes; así mismo, muestra algunos ejemplos de preguntas que los estudiantes pueden hacer a nivel, literal, inferencial y crítico. Luego, la docente les pide a los estudiantes que organicen los grupos de trabajo para que, como equipo, redacten las preguntas que realizarán en el juego, y que diseñen y prepararen todos los detalles que necesitan para esa actividad final. En la realización de las preguntas se les facilitaron las de nivel literal, las de mayor dificultad fueron las preguntas de nivel crítico, para esto la docente pide que enfoquen dicha pregunta en la hipótesis que ellos presentaran del texto trabajado.

Para finalizar esta sesión, se organizaron los grupos y se establecieron funciones para el encuentro de cierre, cada grupo contaba con un coordinador, portavoz, secretario y crítico; el grupo uno trabajó el cuento *La tortuga gigante*, el grupo dos, *Jamii*, el tres, el cuento *El almohadón de plumas*, el cuarto grupo *Las medias de los flamenco*, el quinto *Julamia*, el sexto grupo leyó *A la deriva* de Horacio Quiroga, el grupo número siete abordó su estación con el cuento *La gallina degollada* y el último grupo *Daño emergente, Lucro cesante*.

#### 10.4 Sesión 4

Esta sesión estaba enfocada en poner en práctica todo lo aprendido hasta el momento; una vez elegido el cuento a trabajar, por grupos, se inició el proceso de diseño y organización de las estaciones, cada una se dividió en tres momentos, el inicio, que sería la presentación de los integrantes, el objetivo de la estación y el cuento de manera oral, el desarrollo donde se presentarían la hipótesis y la evidencia y el en cierre se expondría la garantía; en total fueron ocho estaciones y se ubicaron en cada uno de los salones y el público fue los estudiantes de sexto a once, con sus respectivos docentes y quienes además, serían sus evaluadores, pues cada uno contaba con una rúbrica para medir el impacto de lo que estaban escuchando por parte de los estudiantes de séptimo.

Cada grupo, de acuerdo con el texto seleccionado debía escribir y sustentar la hipótesis interpretativa, con su respectiva evidencia y garantía, además, organizar de qué manera presentaría esa información frente a un público, para esto, la docente aborda algunos elementos sobre la exposición oral y los textos expositivos, además, presenta un esquema sobre cómo organizar un discurso de acuerdo a su intención comunicativa, el cual es revisado y corregido por la docente en

los diferentes ensayos que se realizaron; también, se consideró importante, abordar temas relevantes sobre la expresión corporal y elementos prosódicos de una presentación oral.

En este punto, se logró evidenciar que algunos de los estudiantes identifican y sustentan sus hipótesis interpretativas como se demostró en el trabajo realizado con el cuento final que cada grupo había seleccionado: El cuento a la deriva nos refleja la soledad y la muerte que perseguían tanto al personaje como al autor en su vida real, esto se evidencia en el texto por ejemplo cuando a Paulino lo muerde la serpiente, ahí se encontró con su sentencia de muerte y en la vida real, se evidencia que la muerte rodea la vida del escritor primero con la muerte de sus hermanos, luego cuando él por error mata a su mejor amigo, seguidamente su esposa se suicida y finalmente le da una sentencia de muerte pues le encuentran Cáncer. Así mismo pasa con la soledad esta se evidencia en el texto cuando el protagonista muere solo y a la deriva y en la vida del autor se ve relegada primero por la ausencia de esos seres queridos que mueren de forma imprevista, luego por el abandono de su segunda esposa, y finalmente cuando el termina solo en un hospital y prefiere suicidarse. De esta forma el texto se convierte en un reflejo de la vida del autor pues, así como la soledad y la muerte persiguieron al personaje también persiguieron al autor. Sin embargo, se evidenció que ciertos grupos necesitaron más apoyo y asesoría para llegar a este punto. Por otro lado, se evidenció en cada ensayo, que la mayoría de estudiantes tienen más fluidez para hablar en público, que su voz es más adecuada y a la vez que sus ideas son más claras y se acercan al objetivo del encuentro.

Una vez los grupos tienen clara la información a presentar, se inicia el proceso de ultimar detalles para la actividad de cierre, la docente inicia una asesoría para revisar elementos de fondo y de forma del documento escrito, es decir, el esquema discursivo sobre cómo inician, desarrollan y cierran su intervención y la información relacionada con los argumentos, hipótesis, evidencia y

garantía, ya con esto listo, inicia el espacio para la socialización. Entre los comentarios de los espectadores, resaltan la propiedad de las intervenciones, la creatividad de cada grupo en las estaciones y la forma cómo presentaron o hicieron ver un tema tan complejo en una idea clara y precisa.

En esta parte final se realizó la prueba de cierre o post-tes, instrumento que permitió identificar, algunos de los avances presentados por los estudiantes en el proyecto de investigación, si bien en los resultados de dicha prueba se encuentran progresos, cabe aclarar que este es solo un paso, se debe continuar con el proceso y seguir trabajando para el desarrollo de la competencia literaria.

## 11. Evaluación de los Resultados

La evaluación de los resultados se realizó a la luz de lo denominado “Triángulo interactivo” *maestro, estudiantes y contenido*, que a su vez está inmerso en una institución y en un contexto social amplio (Rincón, Gloria p. 96) en ese sentido, se puede afirmar que el *contenido* fue el eje dinamizador de la mediación entre la *maestra y los estudiantes* ya que al revisar y evaluar los resultados de la prueba diagnóstica, posibilitó que ellos identificaran sus aciertos y desaciertos en cuanto a los procesos de comprensión de lectura y realización de hipótesis y así tener claridad y entender el porqué de las diferentes actividades realizadas en la clase de español; de igual forma, la maestra a partir de esto seleccionó los saberes a abordar para el diseño de la secuencia didáctica y así alcanzar el objetivo de esta investigación, que buscó determinar los niveles de lectura

inferencial y crítica alcanzados por los estudiantes a partir de la formulación de hipótesis interpretativas.

Las secuencias constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo (Díaz Barriga, 1984; 1996). A partir de esta idea, dicha organización permitió llevar a los estudiantes desde la reconstrucción del concepto de lectura a partir de sus pre saberes y los autores abordados, hasta desarrollar procesos de argumentación propios de su edad desde del modelo propuesto por Toulmin, posibilitando que los estudiantes del grado séptimo asumieran el acto de leer desde el disfrute y no como obligación para aprobar la materia; además, que se plantearan un objetivo para la culminación de la lectura del texto, la argumentación en un primer momento de sus predicciones y luego de sus hipótesis. Es decir, los estudiantes leyeron un cuento completo sin la presión del número de hojas o por imposición, ya que fue elegido por ellos, a partir de lo expuesto sobre el mundo del autor.

En ese sentido, se puede afirmar que los estudiantes al aprender a cuestionar el texto y formular predicciones se acercan a la idea de leer para comprender el texto lo que se evidencia en la mejoría de las respuestas en las preguntas de nivel inferencial y crítico.

### **Tabla 5.**

*Resumen de resultados comparativos de la prueba diagnóstica y la prueba de cierre*

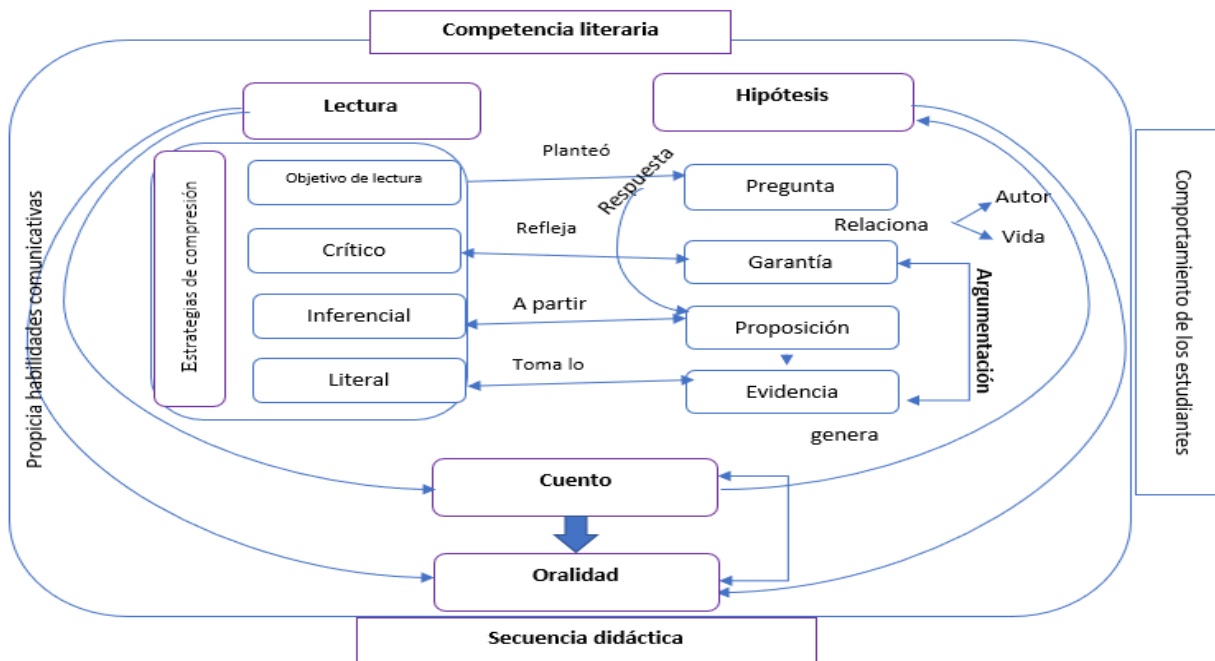
Niveles	% de Aciertos P. Inicial	% de Aciertos P. cierre	% de Desaciertos P. Inicial	% de Desaciertos P. Cierre	% de Avances por nivel
Literal	55%	75%	45%	25%	20 %
Inferencial	68%	78%	32%	22%	10 %
Crítico	47%	62%	53%	38%	15 %

De igual forma, el trabajo en equipo y las discusión en el mismo, permiten el encuentro de opiniones e ideas diferentes que le permite al estudiante validar o cuestionar las predicciones y de sus argumentos al momento de formular sus hipótesis; bajo esta misma idea, el trabajo a partir de una secuencia didáctica, permitió, de cierta manera la flexibilización del currículo para abordar temas, que el plan de estudios los aborda de manera superficial como los procesos de argumentación y la exposición oral.

### 12. Hallazgos

**Figura 8.**

*Matriz Categorial*



Para verificar los hallazgos de esta investigación se toma como punto de partida el objetivo general que le apuntó a *determinar los niveles de lectura inferencial y crítica alcanzados por los estudiantes a partir de una secuencia didáctica basada en la formulación de hipótesis interpretativas*; de igual forma, se describen las categorías emergentes que se lograron identificar agrupadas en los procesos de argumentación, oralidad y mediación docente.

En ese sentido, se logró identificar que los estudiantes al conocer las formas en las que se miden los procesos de comprensión de lectura, la estructura y el objetivo de cada una de las preguntas de los tres niveles les permiten hacerse una idea de lo que deben rastrear en el texto, cómo cuestionarlo a partir de sus inferencias, y además acudir a lo que se denominó *argumentos de autoridad* que le exige al estudiante devolverse al texto para sustentar sus hipótesis interpretativas.

A partir de la idea de “leer es comprender. Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: como anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que solo se sugiere, construir un significado, etc.” (Cassany, 2006, p. 21), en ese sentido, como lo muestran los resultados, los estudiantes obtuvieron un mejor desempeño al finalizar lo trabajado en la secuencia didáctica en los niveles inferencial y crítico, y se mantuvo el buen desempeño en el nivel literal, muy probablemente por el abordaje de la estrategias de lectura, ya que se considera que cuando el estudiante tiene ciertas nociones sobre lo que se debe hacer antes de abordar el texto en su totalidad y durante su lectura estas le permiten aproximarse a la idea de leer para comprender que era uno de los principales objetivos de esta investigación. Esto se puede ver al comparar la prueba inicial y la prueba de cierre, en donde se evidencia que los estudiantes presentaron avances en los niveles de lectura de la siguiente manera: a nivel literal 20%, a nivel inferencial 10%, a nivel

crítico un 15%. Por otra parte, los avances en lectura no solo se evidencian en los resultados de las pruebas, sino en todo el proceso de lectura de cuentos que realizaron los estudiantes, pues al final de la secuencia didáctica algunos estudiantes lograron establecer una postura crítica frente a los cuentos leídos, y como evidencia de dicha postura crearon hipótesis, que demostraban las inferencias que realizaron desde las claves del texto y que fueron argumentadas desde los datos encontrados en los cuentos.

Aunque romper la apatía de ciertos estudiantes frente a la lectura de textos extensos fue una tarea compleja, se considera que el mundo del autor jugó un papel importante en la aproximación de leer por placer y no por obligación, ya que los estudiantes al conocer ciertos datos de los autores y algunas de las razones personales o de su contexto que lo motivó a escribir determinada obra y seleccionaron los textos que deseaban leer, esto permitió romper la idea de una imposición de lectura, es decir, la maestra hizo la sugerencia de las obras a trabajar y ellos eligieron cuál deseaban trabajar y presentaron sus argumentos basados en el mundo del autor lo que permite sustentar la idea que sí se puede mejorar los procesos de lectura en el aula dejando a un lado el enfoque historicista que se evidenció en planes de área.

Por otro lado, frente a la hipótesis se evidencia que esta se convierte en el punto de encuentro entre el cuento y la lectura, que es justamente a través de la hipótesis que el estudiante empieza a relacionar los textos con la realidad, y este proceso de relación con su realidad el que propicia un nivel de lectura crítico, que luego de relacionarlos se aproximan a las inferencias, lo que permite la redacción de la proposición de la hipótesis, la cual se asume como una inferencia y no algo textual, por lo tanto, requiere procesos de pensamientos y argumentación más elaborados, por esta razón no todos los participantes lograron realizar hipótesis argumentadas, los que se aproximaron a su realización necesitaron de un proceso de indagación por parte de la docente, y

otros tuvieron que hacer varias correcciones hasta crear hipótesis interpretativas y argumentar de forma correcta.

Otro hallazgo relevante es la relación de la hipótesis con la argumentación, para esto se tomó el modelo Toulmin pero no con todos sus componentes y complejidad, sino solo algunos de los elementos, para que los estudiantes se aproximaran a la idea de cómo realizar el proceso de argumentación desde los argumentos de autoridad, pues al inicio los estudiantes aunque intentaban dar argumentos, estos no tenían ningún sustento, así a través del modelo Toulmin, los estudiantes lograron argumentar desde las claves del texto, desde los datos que el cuento ofrecen porque tenían en cuenta los detalles o claves del texto.

Sin embargo, abordar temáticas relacionadas con la argumentación y sus modelos, en especial el de Toulmin, es una tarea compleja en el aula, ya que estos no se asumen desde los grados anteriores y son totalmente desconocidos para los estudiantes de séptimo, lo que hace que para algunos estudiantes sea más complejo su trabajo y comprensión del tema y otros, aunque no lo comprendan en su totalidad se aproximan a una idea y logran realizar correctamente las actividades planteadas.

“Es posible enseñar las habilidades y proceso de comprensión a través de la instrucción directa (Duffy, Roehler y Manson, 1984), es decir, mediante esa porción del programa de lectura que enseña a los alumnos el cómo hacer de la lectura. A partir de esta idea, durante el proceso de investigación se evidenció la influencia que tiene la intervención del docente, pues a través de las preguntas que ella genera, los estudiantes organizaban sus ideas para presentarlas y permitía ese proceso de retroalimentación y corrección de sus intervenciones.

La actividad mediante la cual el profesor demuestra a sus alumnos cómo implementar una habilidad, proceso o estrategia determinados y verbaliza el razonamiento que tiene lugar; una vez

que el maestro ha modelado esas actividades ante sus alumnos, éstos modelan a su vez para el profesor la misma habilidad, proceso o estrategia (Clark,1984). En ese sentido, los procesos de modelado ofrecidos por la docente en el proceso de investigación, fueron claves porque ofrecían una guía de cómo realizar las actividades propuestas (Cooper, 1998). Por ejemplo, cuando los estudiantes presentaron dificultades a la hora de hacer predicciones, la docente realizó un modelado que les permitiera a estos ver paso a paso el proceso que realiza la docente para hacer la actividad que ellos tendrán que replicar.

Otro de los importantes aportes de esta investigación fue el trabajo en grupo, que permitió que los estudiantes tuvieran espacios de discusión con sus pares y enriquecieran sus trabajos, ideas y argumentos, de igual manera, la organización del producto final permitió identificar que los estudiantes si están en la capacidad de organizar un discurso oral atendiendo al objetivo del de su intervención. Superado algunos problemas de comunicación a la hora de expresar sus ideas que se identificaron en el proceso de diagnóstico.

Sin embargo, se considera pertinente revisar y replantear el tiempo dedicado para el desarrollo de este tipo de procesos tan complejos en el aula; se considera que para este caso es importante aproximarse al desarrollo de un proyecto de aula, ya que para la culminación de la secuencia se debió asumir el tiempo de otras áreas.

### 13. Conclusiones

A continuación, se presentan una serie de ideas a manera de conclusión, como resultado del proceso de investigación.

Es relevante romper el paradigma historicista con el cual se asume la literatura en la clase de español para revisar y replantear los planes de área y aula en pro de asumir la lectura como un proceso de significación entre el mundo del autor, el texto y el contexto de lector; que permita al estudiante cuestionar lo que lee a partir de la formulación de predicciones e hipótesis para así validar y sustentar sus opiniones o posturas.

Por otro lado, asumir la formulación de hipótesis interpretativa como objeto de estudio en el aula, posibilita, en cierta medida, que los estudiantes se acerquen a los niveles de lectura inferencial y crítica porque les exige leer más allá de las *letras* para comprobar *algo*, que hasta cierto punto es totalmente cierto para ellos y es precisamente esa relectura la que les permite desmentirlo o aprobar sus ideas o, por el contrario, los invita a replantearlas; en ese sentido, la hipótesis se convierte en ese pretexto u objetivo de lectura, que permite configurar el acto de leer como una disposición por parte del estudiante y no una obligación. En ese sentido, también se transforma en un objetivo de lectura positivo, que va más allá de responder correctamente preguntas de selección múltiple y permite aproximarse a los procesos de argumentación como se evidenció en el trabajo a partir de la adaptación realizada al modelo de argumentación de Toulmin el cual se abordó desde lo que tiene que ver con la proposición, la evidencia y la garantía, ya que cuando el estudiante tiene la necesidad de sustentar su hipótesis debe acudir a los argumentos para validarla o desistir de la misma.

Uno de los aciertos de esta investigación fue el trabajo a partir de una secuencia didáctica porque posibilita la flexibilizar el currículo y asumir determinados *contenidos* que los planes de clase pasan por alto y de una u otra forma permite el desarrollo del pensamiento crítico; sin embargo, el tiempo es un factor determinante al abordar un proceso amplio y complejo como lo es la comprensión de lectura, por eso se considera que algunos elementos no se abordaron en su profundidad como se esperaba por esto mismo, por eso, se considera permitente una planeación enfocada en un proyecto de aula.

Por otra parte, frente a los niveles de lectura, se puede afirmar que los estudiantes tienen cierta familiaridad con las preguntas de nivel literal, porque probablemente estas son las preguntas a las que se enfrentan a lo largo de su ciclo escolar, por eso en este nivel, se ubicaron en un *nivel practicante* de igual forma, sus resultados fueron favorables porque las estrategias de comprensión de lectura abordadas se enfocaban en reconocer el significado de las palabras y hacer algunas asociaciones a su uso; sin embargo, aún sigue latente las falencias a la hora de establecer relaciones de causa – efecto. En cuanto a lo inferencial, es más complejo su abordaje porque requiere de los conocimiento previos del lector, en ese sentido, siendo la escuela uno de los principales conectores con la realidad cultural, social y académica de los educandos se puede afirmar que esta se ha visto sesgada por las imposiciones de lecturas desde un plan de aula; sin embargo, a partir de los resultados encontrados, se pueden afirmar que los estudiantes se ubican en lo inferencial en un *nivel practicante* ya que se evidenció que estos lograron inferir el significado de palabras desconocidas o de algunas frases hechas según el contexto presentado en el texto, de igual forma, la formulación de hipótesis interpretativa posibilitó que algunos estudiantes se enfocaran en detalles *extras* al momento de enfrentarse a un texto logrando así cuestionar su título, o la actuación de ciertos personajes involucrados; sin embargo, algunos estudiantes siguen en esa lectura lineal,

no se cuestionan por el contenido del texto solo siguen las líneas. Por otra parte, en cuanto a lo crítico, al estar presentes algunas de las dificultades descritas en el nivel anterior es más complejo asumir un texto desde una mirada crítica, en ese sentido, los estudiantes se ubicaron en un *nivel aprendiz*, sin embargo, es importante mencionar que las falencias latentes en este nivel se relacionan con el factor tiempo mencionado anteriormente que impidió incluir en la secuencia actividades enfocadas a superarlas por lo tanto, aún persiste la ausencia en la relación y comparación de diferentes textos y en algunos casos se presentó dificultades para evaluar el contenido de un texto bajo un punto de vista personal. Sin embargo, la formulación de hipótesis permite de cierta medida ese acercamiento a estos dos últimos niveles de lectura, pero se requiere de mayor tiempo y priorizar las estrategias según su nivel de alcance.

Para finalizar, en cuanto a la competencia literaria se pretende el desarrollo de la adquisición de hábitos de lectura, en esta investigación no se puede aseverar que se haya alcanzado este propósito, pues el tiempo es muy poco. Sin embargo, si se hizo un avance frente al mostrar a los estudiantes que en los textos literarios pueden encontrar *letras* con las que muy probablemente se sentirán identificados y despertaran ese deseo de leerlas.

#### **14. Recomendaciones**

A partir del desarrollo de esta investigación se hace necesario realizar unos comentarios a manera de recomendaciones para tener como referencia en futuras investigaciones sobre el uso hipótesis interpretativas para el desarrollo de niveles de comprensión de lectura:

Es importante revisar y replantear los planes de área, los planes aula y la forma cómo se planean las clases, desde un enfoque lineal ignorando el trabajo a partir de configuraciones didácticas, esta revisión permite replantear el paradigma historicista con el cual se asume la literatura en la clase de español.

Al revisar bibliografía para enriquecer este estudio, se logró evidenciar que hay poca conceptualización relacionada con la idea de *hipótesis interpretativa* y su trabajo en el aula, por lo tanto, a manera de recomendación, se considera importante seguir ahondando en este tema, ya que le permite al estudiante aproximarse a la comprensión real de un texto a partir de sus predicciones y sus proposiciones, así como de sustentarlas para comprender lo que está leyendo. De igual forma, se asume la hipótesis interpretativa como herramienta que potencia la comprensión llevándola a niveles más allá de lo literal, pues exige la realización de inferencias que están ligadas a la lectura inferencial, y una relación con la realidad que permite al estudiante aproximarse al nivel de comprensión crítica. Así mismo, a partir de los resultados de esta investigación se puede asegurar que es de gran relevancia asumir como objeto de estudio para el grado séptimo una adaptación o parte del modelo de argumentación de Toulmin, por la importancia que tiene la argumentación en el proceso de dar cuenta de la comprensión.

El trabajo a partir de una secuencia didáctica posibilita de cierta manera flexibilizar el currículo y asumir determinados contenidos que los planes de clase pasan por alto y de una u otra forma permite el desarrollo del pensamiento crítico y afianzar procesos de lectura tanto de nivel literal, inferencial y crítico, sin embargo, teniendo en cuenta el factor tiempo, se sugiere un proceso de planeación anual que involucre un proyecto de aula, porque en cierta medida, brinda más tiempo y más espacio para la transversalización y la priorización de determinados saberes a abordar. De igual forma, el pretender mejorar los procesos de comprensión de lectura en cualquier nivel escolar

requiere de un trabajo extenso y complejo, por lo tanto, aparte de sugerir la transversalización, se requiere que esto sea un trabajo interdisciplinar que no solo recaiga en el docente de lengua castellana porque como se evidenció entran en juego determinados factores como la disposición del estudiante frente a la lectura, su contexto local, y la experiencias que le ofrecen las diferentes áreas que se abordan desde el currículo.

Por otro lado, teniendo claridad que no todos los estudiantes se acercaron al nivel inferencial y crítico se asume la comprensión de lectura como un proceso gradual que sí se puede aprender a partir de *la adopción de un código* como se evidencia en los resultados obtenidos a nivel literal, por lo tanto, al ser gradual, se sugiere la formulación de hipótesis interpretativa como pretexto para avanzar en dichos niveles en los diferentes grados escolares. Así mismo, se recomienda el trabajo de las estrategias de comprensión dado que en este estudio se evidenció el aporte significativo que estas hacen al proceso de comprensión.

Para finalizar, en cuanto a la competencia literaria a futuro se pueden profundizar en estrategias que permitan el desarrollo del hábito lector, pues dadas las características de este estudio y el límite de tiempo con el que se contaba, no se llegaron a establecer dichas estrategias, solo se dio un paso hacia la lectura por placer, dejando este reto a futuras investigaciones.

**Referencias Bibliográficas**

- Aliat Universidad. (2018). *Estudiar una carrera universitaria, una opción que mejorará tu calidad de vida*. Obtenido de Universidad ETAC: <https://www.etac.edu.mx/blog-etac/index.php/estudiar-una-carrera-universitaria-una-opcion-que-mejorara-tu-calidad-de-vida>
- Alvarado, Ó. (2007). El relato perfecto: teoría del cuento en Horacio Quiroga. *Espiga*, 7(14), 99-110.
- Álvarez, S. (2017). *La secuencia didáctica un estrategia para fortalecer prácticas de lectura comprensiva en estudiantes de séptimo grado del Instituto Educativo del Llano de Tauramena, Casanare*. (Proyecto de Grado Maestría en Docencia). Universidad de La Salle. Yopa, Casanare.
- Castro, A., & Páez, N. (2015). *El mundo de la lectura: estrategias para la comprensión*. (Trabajo de Grado Maestría en Lingüística). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja, Boyacá.
- Colegio Ecológico de Floridablanca. (2019). *Plan de Asignatura Humanidades y Lengua Castellana*. Floridablanca, Santander: Colegio Ecológico.
- Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. México: Machado Libros S.A.
- De Zubiría, J. (2011). *Las competencias argumentativas: la visión desde la educación*. Bogotá, D.C.: Magisterio.
- De Zubiría, J. (01 de Agosto de 2017). *Los desafíos de la educación colombiana*. Obtenido de Semana: <https://www.semana.com/educacion/articulo/plan-decenal-los-retos-de-la-educacion-en-colombia/534554/>

- Dewey, J. (1952). *La búsqueda de la certeza: un estudio de la relación entre el conocimiento y la acción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Flórez, V. (2018). *Comparación de cuentos clásicos frente a su versión contemporánea como medio para mejorar la comprensión*. (Trabajo de Grado Mestrían en Pedagogía). Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga.
- Herrera, S. (2018). *La lectura de cuentos para el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes del grado cuarto de una Institución Educativa oficial de Barrancabermeja*. (Trabajo de Grado Maestría en Pedagogía). Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga.
- ICFES. (Diciembre de 2021). *Prueba de Lectura Crítica Saber 11°, Saber TyT y Saber Pro. Marco de Referencia para la Evaluación, ICFES*. Obtenido de MINEDUCACION: <https://www.icfes.gov.co/documents/39286/10478628/Descargue+AQU%C3%8D+el+marco+de+referencia+-+Lectura+Cr%C3%ADtica+Saber+11.%C2%B0%2C+Saber+TyT+y+Saber+Pro+2021.pdf/a1469b4f-e1ab-a417-60ae-09c783a99126?version=1.2&t=1659243702362>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES-. (Enero de 2020). *Información Nacional de Resultados para Colombia*. Obtenido de ICFES: [https://www.icfes.gov.co/documents/39286/1125661/Informe\\_nacional\\_resultados\\_PISA\\_2018.pdf/4c66530f-027e-696a-81da-be6e5108e5e9?version=1.0&t=1646970884580](https://www.icfes.gov.co/documents/39286/1125661/Informe_nacional_resultados_PISA_2018.pdf/4c66530f-027e-696a-81da-be6e5108e5e9?version=1.0&t=1646970884580)
- Jurado, F. (1999). *Investigación, escritura y educación: el lenguaje y la literatura e la transformación de la escuela*. Bogotá D.C.: Editorial Red.
- Jurado, F. (17 de Marzo de 2016). *Memorias del foro de lectura crítica*. Obtenido de Santillana Plus: <https://santillanaplus.com.co/lectura-critica-infografia.php#prettyPhoto>

- Jurado, F. (2018). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*(46). Obtenido de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a05.htm>
- Jurado, F. (04 de Mayo de 2018). *La lectura crítica: el diálogo entre textos*. Obtenido de Ruta Maestra: <https://rutamaestra.santillana.com.co/la-lectura-critica-el-dialogo-entre-los-textos/>
- Latorre, A. (2005). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica pedagógica*. Barcelona: Graó.
- MEN. (2002). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Bogotá: MEN.
- Mendoza, A. (2002). Las funciones del profesor de Literatura. *Aspectos Didácticos de Lengua y Literatura*, 109-140.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie Lineamientos Curriculares: Lengua Castellana*. Santa Fe de Bogotá D.C.: MEN.
- Murcia, L. (2012). *Hacia la formación de lectores críticos: un estudio de caso de clases de historia y literatura*. (Trabajo de Grado Maestría en Educación, línea de investigación en Lenguajes y Literaturas). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, D.C.
- Paredes, M. (2016). *Estrategia didáctica para la mejora de la lectura crítica en la enseñanza de literatura en el bachillerato General Unificado de Chibuleo*. (Proyecto de Investigación Maestría en Ciencias de la Educación). Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Pedraza, A., & Páez, N. (2015). *El mundo de la lectura: estrategias para la comprensión*. (Trabajo de Grado Maestría en Lingüística). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja, Boyacá.

- Pérez, J. (2014). *La enseñanza de la literatura en la escuela: diversidad de prácticas, multiplicidad de sentidos*. (Tesis de Grado Maestría en Educación). Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Rodríguez, L. (2004). El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 1-13.
- Rodríguez, M. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. En *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio* (págs. 13-46). Bogotá, D.C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rojas, R. (2015). Competencias en lenguaje: relaciones entre la escuela y las pruebas de Estado. *Lenguaje*, 43(1), 159-185.
- Saguay, M. (2017). *Diseño de una guía de estrategias metodológicas en el desarrollo de la lectura crítica para los estudiantes de primero de bachillerato en la unidad educativa fiscal ciudad de Twintza*. (Trabajo de Posgrado Maestría en Diseño Curricular). Universidad de Guayaquil.
- Smith, F. (1997). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor Dis. S.A.
- Uribe, M. (2018). *El cuento como herramienta para el desarrollo de la lectura crítica en los grados segundo y tercero de primaria multigrado de la Institución Educativa San Marcos*. (Trabajo de Grado Maestría en Pedagogía): Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga.
- Zárate, A. (2010). *La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria: concepción y tratamiento metodológico*. (Trabajo Final de Máster en Lingüística y Aplicaciones Tecnológicas). Universidad Pompeu Fabra.

## Apéndices

## Apéndice A. Prueba Diagnóstica



**Objetivo: Identificar el nivel de comprensión de lectura en el que se encuentra los estudiantes del grado séptimo, sus concepciones e intereses sobre la lectura.**

**RESPONDE LAS PREGUNTAS 1 A 5 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO**

**Papá es un alien**

Hace rato que sospechaba, pero desde hoy no tengo dudas. Todo empezó con Zeus, el perrito que alguien abandonó en la puerta de mi casa. Le dije: "Zeus, te quedas esta noche en el sótano, tienes comida y cobijas, vas a estar bien, no me sigas, en mi habitación te pueden descubrir". Me miró y se quedó callado hasta que cerré la puerta. Creí que sería fácil esconderlo, pero llegó papá del trabajo y Zeus empezó a aullar porque los perros pueden ver cosas que nosotros no, como fantasmas y extraterrestres.

Bajé las escaleras, pero no alcancé a llegar al sótano antes que papá. Ordenó con voz de villano: "¡En menos de 24 horas se deshacen del cachorro!". Recordé una película en la que gritaban: "¡El meteorito es tan poderoso que va a deshacer el planeta en menos de 24 horas!". Papá es el meteorito.

Yo lo traje a la casa, ella no tiene la culpa. Pero papá siguió discutiendo con mamá. Digo cosas, pero con mi voz de hormiga nadie me escucha. Zeus ladraba y ladraba. Papá le dio un puñetazo a la ventana de la cocina, crash. De su mano empezó a salir sangre verde y mamá tuvo que llevarlo al hospital.

Ella quería que yo me quedara con Zeus, pero cuando regresó a la casa me dio una mala noticia: "¡Vamos a buscarle una casa en donde sí lo quieran!". Yo no digo nada para que no haya más regaños, ni vidrios en el piso, ni un perrito asustado bajo el sofá.

Antes de que se vaya Zeus, le digo que cuando sea grande se escape y venga a rescatarme. Los perros recuerdan el camino a casa. Me encierro en mi habitación para no salir nunca. Ni siquiera cuando me duela la barriga de hambre.

Tomado y adaptado de: Muñoz, Juliana (2016). *24 señales para descubrir un alien*. Medellín: Tragaluz Editorial.

**1. ¿Qué función cumple la palabra "pero" en la siguiente frase tomada del texto?:**

"Hace rato que sospechaba, pero desde hoy no tengo dudas".

- A.** Añadir información sobre las características del padre del narrador.
- B.** Aclarar las emociones que el narrador del texto siente por su papá.
- C.** Oponer dos pensamientos del narrador sobre lo que sabe de su padre.
- D.** Explicar las consecuencias de las acciones de los personajes del relato.

**2. ¿Qué hizo el papá del niño cuando descubrió la presencia de Zeus en la casa?**

- A.** Discutir violentamente para que el cachorro fuera expulsado.
- B.** Encerrarse tercamente en su habitación, molesto por lo ocurrido.
- C.** Cuidar del perrito, en tanto la familia le buscaba otro hogar.
- D.** Acoger a Zeus para evitar una pelea con su esposa.

**3. De acuerdo con el narrador, ¿por qué razón Zeus aulló al escuchar la llegada del padre del niño?**

- A.** Porque el perro no quería permanecer en el sótano.
- B.** Porque la madre del niño iba a buscarle otro lugar para vivir.
- C.** Porque el cachorro se asustó al escuchar las discusiones y los golpes.
- D.** Porque los perros tienen habilidades especiales que los humanos no tienen.

4. En el cuento, ¿quién dice que un meteorito destruirá la Tierra?

- A. La madre del niño.
- B. El padre del niño.
- C. El narrador de la historia.
- D. Alguien en una película.

5. ¿De qué manera el narrador muestra que sus padres no lo escuchan?

- A. Haciendo énfasis en los gritos de su padre.
- B. Enumerando las veces que lo han ignorado.
- C. Comparando su voz con la de una hormiga.
- D. Exagerando los hechos que presenta en su relato.

### RESPONDE LAS PREGUNTAS 6 A 10 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO

Cuando Daniel se levantó esa mañana, no imaginó que sería un día que guardaría por siempre en su memoria. Parecía un miércoles normal. Era el último mes de vacaciones y Daniel había cumplido 8 años, por lo que a partir de ese año empezaría a ir solo al colegio. Estaba aterrado.

Solo unas pocas cuadras separaban su casa del colegio, pero a mitad de camino había un lago que lo horrorizaba. Su hermano mayor, Sebastián, le había dicho que en ese lago vivía un enorme monstruo verde con una gran boca:

- ¡Ese monstruo se llama Igor y se alimenta de niños estudiosos, como tú!

Transcurrían las vacaciones y Daniel pensaba cada vez más y más en el lago. Cuando llegó el día de ir a clases, no podía con los nervios. Desde el primer paso que dio, sintió que las piernas le temblaban como gelatina.

Vio el lago desde la distancia y empezó a sudar. Notó que tres niños jugaban tranquilamente en la orilla. Eran tres compañeros de clase: Pedro, Andrés y Ricardo. Daniel se acercó paso a paso, con temor, prestando mucha atención. Se ocultó tras un árbol para ver a sus amigos jugar; como ellos también tenían buenas calificaciones, Igor aparecería en cualquier momento.

Pero pasaban los minutos e Igor no aparecía. Finalmente, Daniel se acercó y compartió con el grupo algunos minutos, antes de emprender el camino a clases. Daniel siempre recordó ese día como el día en que aprendió a no creer en monstruos.

Tomado y adaptado de: Pérez, Yadira (2020). <https://tomi.digital/es>

6. Lee la siguiente oración del texto:

"Daniel siempre recordó ese día como el día en que aprendió a no creer en monstruos".

¿Qué se hace en la oración anterior?

- A. Se presenta el desenlace de la historia.
- B. Se anuncia el tema central del relato.
- C. Se explica el nudo o problema del relato.
- D. Se introduce al protagonista de la historia.

7. Lee la siguiente oración del texto:

"¡Ese monstruo se llama Igor y se alimenta de niños estudiosos, como tú!".

En el texto, ¿quién pronuncia las palabras anteriores?

- A. Igor, el enorme monstruo del lago.
- B. Sebastián, el hermano de Daniel.
- C. Daniel, el niño estudioso.
- D. Pedro, un compañero de clase.

8. ¿Cuál es el tema principal del texto anterior?

- A. La superación del miedo en la infancia.
- B. El regreso a clases tras las vacaciones escolares.
- C. La aterradora leyenda del monstruo verde del lago.
- D. La ventaja de sacar buenas calificaciones en el colegio.

9. ¿Qué se puede concluir del texto anterior?

- A. Que el monstruo del lago prefiere a los niños desjuiciados que obtienen malas notas.
- B. Que el monstruo del lago es una invención de Daniel para molestar a otros niños.
- C. Que el monstruo del lago es una creación de Sebastián para asustar a su hermano.
- D. Que el monstruo del lago prefiere alimentarse de niños menores de ocho años.

10. Lee la siguiente oración:

José fue abriendo poco a poco sus ojos y se encontró, sorprendido, con el blanco e iluminado techo de su habitación. "Todo fue un sueño", pensó mientras respiraba sin miedo (fragmento de un cuento popular).

¿Qué relación existe entre el cuento de Daniel y esta oración?

- A. En ambos fragmentos se descubre que la causa del miedo no es real.
- B. En ambos fragmentos el sol ilumina a las personas mencionadas.
- C. En ambos fragmentos lo que le pasa a los protagonistas es un sueño.
- D. En ambos fragmentos las personas mencionadas no vencen el miedo.

**RESPONDE LAS PREGUNTAS 11 A 15 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO****Mito de Bachué, diosa y maestra de los chibchas**

La laguna de Iguaque, caracterizada por su paisaje frío, alguna vez se llenó de flores y plantas de colores, el agua comenzó a burbujear como si hirviera y apareció una hermosa mujer delgada, de cabello largo y esbelta. En su brazo derecho tenía un niño de cinco años. Caminaron sobre el agua hasta la orilla. Eran Bachué y su hijo; venían a poblar la Tierra.

Cuando el niño creció y fue un hombre contrajo matrimonio con Bachué. Tuvieron muchos hijos, pues en cada parto tenía cuatro, cinco, seis hijos y hasta más. Primero se instalaron en la sabana y después recorrieron todo el imperio Chibcha. Poblaron cada rincón con sus hijos. Ella enseñó a sus hijos a tejer, construir bohíos, amasar el barro, cultivar y trabajar los metales. Su esposo entrenó guerreros y les enseñó los valores de la vida.

Cuando Bachué consideró que la tierra estaba lo suficientemente poblada, dispuso todo para volver a la laguna de Iguaque. Acompañada por una multitud, regresó al sitio del que salió y en compañía de su esposo se lanzó al agua y desaparecieron.

Tiempo después, Bachué y su esposo se convirtieron en una serpiente que salió a la superficie y la recorrió en presencia de todos, dejando como mensaje que siempre los acompañarían.

La laguna de Iguaque se convirtió en un lugar sagrado y allí se celebraban ceremonias en honor a Bachué.

Tomado y adaptado de: Castillo, A. 2009. *Mitos y leyendas colombianas*. Bogotá, D. C. Grupo Editorial Educar.

**11.** ¿En qué lugar y en qué tiempo se desarrollan los hechos narrados en este texto?

- A.** En el imperio Chibcha, en un pasado remoto y mítico.
- B.** En la sabana, después de que se poblara toda la Tierra.
- C.** En un paisaje frío, antes de que existiera la laguna de Iguaque.
- D.** En un sitio sagrado mítico, cuando se creó el universo y la Tierra.

**12.** ¿Qué acciones realizaron Bachué y su esposo?

- A.** Enseñarles a los chibchas las labores necesarias para poder poblar los demás territorios.
- B.** Celebrar ceremonias en los sitios sagrados de la cultura chibcha.
- C.** Poblar la Tierra y enseñarle al pueblo chibcha las artes, los oficios y los valores de su cultura.
- D.** Emerger de la laguna de Iguaque en compañía de la humanidad.

**13.** ¿Por qué motivo regresa Bachué a la laguna de Iguaque y desaparece?

- A.** Porque deseaba que allí se hicieran ceremonias en su honor.
- B.** Porque solo en aquella laguna sagrada podría convertirse en serpiente.
- C.** Porque pensó que había terminado su tarea de poblar la Tierra.
- D.** Porque no tenía otra opción sino regresar al lugar de donde emergió.

**14.** Considera la siguiente afirmación:

“La laguna de Iguaque se convirtió en un lugar sagrado y allí se celebraban ceremonias en honor a Bachué”.

¿Cómo se sabe que esta laguna se convirtió en un lugar sagrado?

- A.** Gracias a las enseñanzas del esposo de Bachué.
- B.** Por las muchas enseñanzas de la diosa Bachué.
- C.** Gracias a los mitos que dejó la cultura chibcha.
- D.** Gracias a los primeros guerreros chibchas.

**15.** ¿Cuál de las siguientes es una conclusión que se extrae del texto?

- A.** El esposo de Bachué no sabía trabajar metales, pero sí entrenar guerreros.
- B.** Antes de la llegada de Bachué no existían seres humanos en la Tierra.
- C.** Todos los sitios que Bachué recorrió eran sagrados para los chibchas.
- D.** Los chibchas celebraban todas sus ceremonias en la laguna de Iguaque.

### RESPONDE LAS PREGUNTAS 16 A 20 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO

Después del viaje de 1492, en el que Colón encontró la isla de Guananí, los españoles trataron de hallar una vía a China y Japón siguiendo hacia el occidente. En 1497, Américo Vespucio, si creemos sus relatos, descubrió el continente americano en la costa venezolana, que Colón recorrió al poco tiempo, en 1498, cuando tocó tierra en el golfo de Paría, en la actual Venezuela.

En 1499, una expedición encabezada por Alonso de Ojeda, antiguo compañero de Colón, partió de España y llegó a mediados de año a la Guajira. Uno de sus compañeros, Juan de la Cosa, hizo en 1501 el mapa más antiguo en el que aparece tierra colombiana. Ojeda llegó a la Isla de La Española (Santo Domingo) con oro y perlas, las primeras que pueden haberse obtenido en tierras de la actual Colombia.

Aunque las expediciones de 1501 y 1502 no parecen haber sido muy violentas, en 1503, la reina Isabel tuvo en cuenta lo que decían reportes mentirosos: los indios de la región, a los que definió como “caribes”, no se habían querido convertir, a pesar de que les “habían requerido [...] que fuesen cristianos”. Por ello autorizó que fueran capturados y vendidos como esclavos en las Antillas. Esto convirtió la Costa Atlántica colombiana, entre 1503 y 1509, en un espacio de esclavización y saqueo autorizado, en el que relaciones amistosas iniciales se convirtieron en guerra abierta.

16. De acuerdo con el texto, ¿quién era Alonso de Ojeda?

- A. Un antiguo compañero de Vesputio.
- B. Un antiguo compañero de Colón.
- C. Un informante de la reina Isabel.
- D. Un esclavo nacido en las Antillas.

17. De acuerdo con el texto, al final de su encuentro, ¿quién esclavizó directamente a los nativos colombianos?

- A. La corte de la reina Isabel.
- B. Cristóbal Colón.
- C. El grupo de Alonso de Ojeda.
- D. Américo Vesputio.

18. De acuerdo con Jorge Orlando Melo, el oro y las perlas con las que Alonso de Ojeda llegó a la Isla de La Española (Santo Domingo) pudieron haber sido las primeras en haberse obtenido en las tierras de la actual Colombia. El motivo por el cual Melo lo afirma parece ser el siguiente: históricamente, Alonso de Ojeda fue uno de los primeros españoles en llegar a tierras colombianas y, tras su expedición, fue a la Isla de La Española (Santo Domingo). Sobre esta razón, puede afirmarse que:

- A. Es una mala razón, porque los españoles no tenían medios de transporte para viajar desde Colombia a una isla.
- B. Es una mala razón, porque Cristóbal Colón fue quien descubrió el continente americano, no Alonso de Ojeda.
- C. Es una buena razón, ya que los registros no muestran que ningún otro español haya pisado tierra colombiana antes.
- D. Es una buena razón, ya que los españoles que ya habían estado en Colombia habían hallado tanto oro como perlas.

19. Considere el siguiente fragmento del texto:

Aunque las expediciones de 1501 y 1502 no parecen haber sido muy violentas, en 1503, la reina Isabel tuvo en cuenta lo que decían reportes mentirosos: los indios de la región, a los que definió como "caribes", no se habían querido convertir, a pesar de que les "habían requerido [...] que fuesen cristianos". Por ello, autorizó que fueran capturados y vendidos como esclavos en las Antillas. Esto convirtió la Costa Atlántica colombiana, entre 1503 y 1509, en un espacio de esclavización y saqueo autorizado, en el que relaciones amistosas iniciales se convirtieron en guerra abierta.

A partir de este fragmento, se puede inferir que:

- A. La religión no era importante para mantener la paz de la región Caribe.
- B. La religión nada tuvo que ver con la guerra abierta que se dio en el Caribe.
- C. La religión era un aspecto importante para mantener la paz en la región.
- D. La religión fue la única razón para que iniciara la guerra en la región.

20. Considere el siguiente fragmento de un texto del autor Eduardo Galeano:

"En 1492, los nativos descubrieron que eran indios, descubrieron que vivían en América, descubrieron que estaban desnudos, descubrieron que existía el pecado, descubrieron que debían obediencia a un rey y a una reina de otro mundo y a un dios de otro cielo, y que ese dios había inventado la culpa y el vestido y había mandado que fuera quemado vivo quien adorara al sol y a la luna y a la tierra y a la lluvia que la moja".

Tomado de: Galeano, E. (2011).  
*Los hijos de los días*. Madrid: Siglo XXI Editores.

¿Qué relación hay entre el texto de Orlando Melo y este fragmento de Eduardo Galeano?

- A. Ambos expresan ideas opuestas acerca de la conquista de los españoles.
- B. Ambos hablan de la llegada de los españoles a América y sus consecuencias.
- C. El texto de Galeano se refiere al mismo caso descrito por Melo.
- D. El texto de Galeano presenta un ejemplo de lo dicho por Melo.

### INSTRUCCIONES

Para contestar en la Hoja de respuestas hazlo de la siguiente manera. Por ejemplo, si la respuesta es la B,

MARCA ASÍ



## Competencias Comunicativas en Lenguaje: Lectura - Cuadernillo 1

1	(A) (B) (C) (D)
2	(A) (B) (C) (D)
3	(A) (B) (C) (D)
4	(A) (B) (C) (D)
5	(A) (B) (C) (D)
6	(A) (B) (C) (D)
7	(A) (B) (C) (D)
8	(A) (B) (C) (D)
9	(A) (B) (C) (D)
10	(A) (B) (C) (D)

11	(A) (B) (C) (D)
12	(A) (B) (C) (D)
13	(A) (B) (C) (D)
14	(A) (B) (C) (D)
15	(A) (B) (C) (D)
16	(A) (B) (C) (D)
17	(A) (B) (C) (D)
18	(A) (B) (C) (D)
19	(A) (B) (C) (D)
20	(A) (B) (C) (D)

<b>Mi realidad</b>	
Mi nombre es:	Edad:
¿Con quién vivo?	¿Dónde vivo?
¿Cuáles actividades realizo cuando no estoy en el colegio?	
¿Cuáles cuentos he leído?	¿Qué me motivó a leerlos?
¿Qué no me gusta leer? ¿Por qué?	¿Qué prefiero hacer, leer el libro o ver la película sobre el libro? ¿Por qué?
¿Sobre qué escribo cuando siento interés por hacerlo?	¿Cuáles son los temas que más me gusta hablar con mis amigos en los descansos o en los espacios fuera de clase?

<b>Mi entorno</b>		
Sobre el lugar donde está ubicado el colegio, respondo		
¿Qué me gusta?	¿Qué me disgusta	¿Qué cambiaría? ¿Cómo haría para cambiarlo?
<b>Mis clases</b>		
¿Qué me gusta de mi clase de español?	¿Qué me disgusta de mi clase de español?	¿Qué le sugeriría a mi profesor?
¿Qué me gustaría aprender?		
De mi colegio puedo decir:		

## Apéndice B. Guía de preguntas conversatorio – Generación de hipótesis interpretativas



**Objetivo:** Identificar el nivel de comprensión de lectura en el que se ubican los estudiantes del grado séptimo, y la formulación de hipótesis interpretativas que se generan en un diálogo sobre un texto leído en clase.

**Antes de leer:** Observa atentamente las siguientes imágenes y responde las siguientes preguntas:



1. ¿Crees que las imágenes hacen referencia a la misma historia?
2. ¿Cuál es la actitud del lobo en cada una de las imágenes, es la misma en todas las imágenes?
3. ¿Qué crees que diría el lobo si tuviera la posibilidad de contar la historia, te contaría algo diferente, de qué forma justificaría sus acciones?

**Después de la lectura**

4. ¿Qué consejo le darías al lobo y a caperucita?
5. ¿Si fueras el lobo, de qué forma actuarías frente a caperucita roja? Justifica tu respuesta
6. ¿Te gusto esta nueva versión del cuento? Justifica tu respuesta
7. ¿sigues pensando que el lobo es el malo de la historia? ¿A quién de los dos personajes les cree tú la versión?
8. ¿Qué temas se pueden abordar desde este cuento? Justifica tu respuesta señalando el fragmento en donde se aborda el tema que propones.

**Apéndice C. Tabla evaluativa de la Hipótesis Interpretativa**

<b>Tabla Evaluativa de la hipótesis interpretativa</b>			
	<b>Novato</b>	<b>Aprendiz</b>	<b>Experto</b>
<b>Proposición</b>	Presenta ausencia de hipótesis interpretativas, cuando se le solicita expresar su punto de vista, carece de una proposición clara que permita identificar su postura.	Establece una hipótesis interpretativa, a través de una proposición, sin embargo, hay dificultades en su redacción y estructura.	Establece hipótesis interpretativas claras con una estructura adecuada que permite identificar su postura.
<b>Evidencia</b>	Se presenta ausencia de evidencia que sustente su punto de vista.	La evidencia presentada no la adecuada, pues no sustenta la hipótesis realizada.	La evidencia presentada es adecuada, coherente y sustenta la hipótesis realizada.
<b>Garantía</b>	Carece de una garantía que evidencie la relación entre la evidencia y la hipótesis.	La garantía no es clara, y no muestra la relación entre la evidencia y la hipótesis.	La garantía explica claramente la relación entre la evidencia y la hipótesis.

Nota: Autoría propia, basada en el modelo argumentativo de Toulmin. Rodríguez, L. (2004). "El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa". En: Revista digital universitaria, Vol. 5 (1) pp. 1-18.

**Apéndice D. Formato para el Análisis de Hipótesis Interpretativas**

¿En qué nivel ubicaría esta respuesta según la tabla? ¿por qué?

¿Cuál es el problema? ¿por qué?

Escribe aquí la respuesta a analizar:

The form is a worksheet template for analyzing interpretive hypotheses. It features three main sections: a purple-bordered box for the question '¿En qué nivel ubicaría esta respuesta según la tabla? ¿por qué?', a red-bordered box for '¿Cuál es el problema? ¿por qué?', and a green-bordered box for 'Escribe aquí la respuesta a analizar:'. The background is a light blue grid with horizontal lines. The page is decorated with various colored pencils (purple, blue, light blue, green, lime green, orange, red) and a purple pencil sharpener. A small green square icon is visible in the bottom left corner.

## Apéndice E. Tabla Evaluativa de los Niveles de Comprensión de Lectura

Tabla Evaluativa de los niveles de comprensión de lectura				
	Novato	Aprendiz	Practicante	Experto
Literal	<p>Presenta ausencia de reconocimiento del significado de las palabras o frases y las asociaciones a su uso, Así mismo carece de la habilidad para recuperar información literal expresada en el texto y establecer relaciones de causa – efecto.</p>	<p>Presenta reconocimiento del significado de algunas palabras o frases y puede hacer algunas asociaciones a su uso. Recupera alguna información literal expresada en el texto. Sin embargo, carece de la habilidad para establecer relaciones de causa – efecto.</p>	<p>Presenta reconocimiento del significado de las palabras o frases y puede hacer algunas asociaciones a su uso. Recupera información literal expresada en el texto. Sin embargo, se presentan falencias a la hora de establecer relaciones de causa – efecto.</p>	<p>Presenta reconocimiento del significado de las palabras o frases haciendo una traducción semántica que le permite retener el sentido del texto. Recupera información literal expresada en el texto y establece relaciones de causa – efecto.</p>
Inferencial	<p>Se presentan ausencia de Inferencias del significado de palabras desconocidas y frases hechas según el contexto.</p>	<p>Infiere el significado de algunas palabras desconocidas. Infiere el significado de algunas frases hechas según el contexto.</p>	<p>Infiere el significado de palabras desconocidas. Infiere el significado de algunas frases hechas según el contexto.</p>	<p>Infiere el significado de palabras desconocidas. Infiere el significado de las frases hechas según el contexto.</p>

Tabla Evaluativa de los niveles de comprensión de lectura				
	Novato	Aprendiz	Practicante	Experto
	<p>Carece de predicción de resultados.</p> <p>Confunde efectos y causas.</p> <p>Carecen de Inferencias ante lo no dicho. Se presenta faltas de comprensión a la hora de determinar cómo se articulan las partes del texto para darle un sentido global.</p>	<p>Predice resultados.</p> <p>Confunde efectos y causas. Carecen de Inferencias ante lo no dicho. Se presenta ausencia de comprensión a la hora de determinar cómo se articulan las partes del texto para darle un sentido global.</p>	<p>Entreve la causa de determinados efectos.</p> <p>Predice resultados.</p> <p>Carecen de Inferencias ante lo no dicho. Se presenta ausencia de comprensión a la hora de determinar cómo se articulan las partes del texto para darle un sentido global.</p>	<p>Entreve la causa de determinados efectos.</p> <p>Predice resultados.</p> <p>Comprende cómo se articulan las partes del texto para darle un sentido global.</p> <p>Infiere lo no dicho, pues entiende el acto de leer como búsqueda de sentido, conduce a permanentes deducciones y presuposiciones.</p>
<b>Crítica</b>	<p>Se desconoce la intención del autor y las estrategias discursivas en el texto.</p> <p>Carece de un juicio sobre el contenido de un texto, no expone</p>	<p>Reconoce en algunos casos la intención del autor</p> <p>Reconoce algunas estrategias discursivas en el texto.</p> <p>Juzga el contenido de un texto bajo un</p>	<p>Analiza la intención del autor</p> <p>Reconoce las estrategias discursivas en el texto.</p> <p>Juzga el contenido de un texto bajo un</p>	<p>Analiza la intención del autor</p> <p>Reconoce las estrategias discursivas en el texto.</p> <p>Juzga el contenido de un texto bajo un punto de vista personal.</p>

Tabla Evaluativa de los niveles de comprensión de lectura				
	Novato	Aprendiz	Practicante	Experto
	su punto de vista personal.	punto de vista personal.	punto de vista personal.	Asume una posición crítica sobre el texto mediante la evaluación de su forma y contenido, y este proceso conlleva a la actualización de sus representaciones ideológicas.
	Se presenta ausencia de una posición crítica sobre el texto, pues falta evaluar su forma y contenido, ya que sin este proceso la lectura no permitiría la actualización de sus representaciones ideológicas.	Se presenta ausencia de una posición crítica sobre el texto, pues falta evaluar su forma y contenido, ya que sin este proceso la lectura no permitiría la actualización de sus representaciones ideológicas.	Asume una posición crítica sobre el texto mediante la evaluación de su forma y contenido, y este proceso conlleva a la actualización de sus representaciones ideológicas.	Realiza un reconocimiento valorativo del texto en relación con los otros textos de la cultura, que se pueden manifestar, a manera de citación, de alusión o de imitación.
	Carece de un reconocimiento valorativo del texto en relación con los otros textos de la cultura, y que se pueden manifestar, a manera de	Carece de un reconocimiento valorativo del texto en relación con los otros textos de la cultura, que se pueden manifestar, a manera de citación, de alusión o de imitación.	Carece de un reconocimiento valorativo del texto en relación con los otros textos de la cultura, que se pueden manifestar, a manera de citación, de alusión o de imitación.	Relaciona y compara diferentes textos.

Tabla Evaluativa de los niveles de comprensión de lectura				
	Novato	Aprendiz	Practicante	Experto
	citación, de alusión o de imitación.  Se presenta ausencia en la relación y comparación diferentes textos.	relación y comparación diferentes textos.	Se presenta ausencia en la relación y comparación diferentes textos.	

Nota: Autoría propia, basado en Lengua Castellana; Evaluación de la comprensión lectora, Gloria Catalá y otros, (2007).

### Apéndice F. Grupo Focal Docentes del Grado Séptimo.



1. Bienvenida
<p>2. Aprobación individual para la grabación de la entrevista</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Permiso para grabar la entrevista</li> <li>❖ Confirmación del acuerdo de confidencialidad; los participantes entienden que sus nombres no serán utilizados de ningún modo, y que no se revelará información alguna que desvele su identidad,</li> <li>❖ Informar a los participantes que en cualquier momento de la entrevista puede apagarse la grabadora si así lo desean.</li> </ul>
<p>3. Presentaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Familiarizar a todos – Docentes del grado 7 de una institución educativa oficial de Floridablanca</li> <li>❖ Familiarizar con la actividad – presentación del grupo de discusión: Entendemos por grupo de discusión “una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información sobre un tema determinado, en un ambiente permisivo, no directivo. Una conversación en grupo con un propósito. (Maykut y Morehouse, 1999)</li> <li>❖ Presentación del Objetivo General: Determinar los niveles de lectura inferencial y crítica alcanzados por los estudiantes del grado séptimo de una Institución Oficial de Floridablanca a partir del desarrollo de una propuesta pedagógica basada en la formulación de hipótesis interpretativas.</li> <li>❖ Presentación objetivo específico: Identificar el nivel de comprensión de lectura de textos literarios que tienen los estudiantes de grado séptimo de una Institución Oficial de Floridablanca.</li> <li>❖ ¿Por qué se decidió a participar en este grupo?</li> </ul>

4. Pregunta Inicial: ¿Cuál es su percepción sobre el proceso de lectura de los estudiantes del grado 7?
5. Preguntas: ¿Qué dificultades o fortalezas encuentra en los estudiantes del grado 7 en cuanto a los procesos de lectura?
6. Fin: ¿Cuáles crees que serían las razones por las que se presentan bajos niveles de comprensión en las pruebas estándar de lectura crítica?
7. Indicar interés por realizar entrevistas de seguimiento Volver a confirmar el acuerdo de confidencialidad Gracias por participar.
8. Bienvenida
9. Aprobación individual para la grabación de la entrevista <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Permiso para grabar la entrevista</li> <li>❖ Confirmación del acuerdo de confidencialidad; los participantes entienden que sus nombres no serán utilizados de ningún modo, y que no se revelará información alguna que desvele su identidad,</li> <li>❖ Informar a los participantes que en cualquier momento de la entrevista puede apagarse la grabadora si así lo desean.</li> </ul>
10. Presentaciones: <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Familiarizar a todos – Docentes del grado 7 de una institución educativa oficial de Floridablanca</li> <li>❖ Familiarizar con la actividad – presentación del grupo de discusión: Entendemos por grupo de discusión “una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información sobre un tema determinado, en un ambiente permisivo, no directivo. Una conversación en grupo con un propósito. (Maykut y Morehouse, 1999)</li> <li>❖ Presentación del Objetivo General: Determinar los niveles de lectura inferencial y crítica alcanzados por los estudiantes del grado séptimo de una Institución Oficial de Floridablanca a partir del desarrollo de una propuesta pedagógica basada en la formulación de hipótesis interpretativas.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Presentación objetivo específico: Identificar el nivel de comprensión de lectura de textos literarios que tienen los estudiantes de grado séptimo de una Institución Oficial de Floridablanca.</li><li>❖ ¿Por qué se decidió a participar en este grupo?</li></ul>
11. Pregunta Inicial: ¿Cuál es su percepción sobre el proceso de lectura de los estudiantes del grado 7?
12. Preguntas: ¿Qué dificultades o fortalezas encuentra en los estudiantes del grado 7 en cuanto a los procesos de lectura?
13. Fin: ¿Cuáles crees que serían las razones por las que se presentan bajos niveles de comprensión en las pruebas estándar de lectura crítica?
14. Indicar interés por realizar entrevistas de seguimiento Volver a confirmar el acuerdo de confidencialidad Gracias por participar.

**Apéndice G. Formato Diario de Campo**

+	
Diario de campo	
Sesión	
Institución	
Investigadora	
Grado	
Fecha	
Tiempo horas	
Objetivo	

Descripción y Reflexión:	
Observaciones:	

**Apéndice H. Consentimientos y Asentimientos Informados****DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES DE FAMILIA**

**Nombre del Estudio:** LA HIPÓTESIS INTERPRETATIVA DE CUENTOS:  
UNA APROXIMACIÓN A LA LECTURA CRÍTICA EN  
ESTUDIANTES DEL GRADO SÉPTIMO DE UNA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA OFICIAL DE  
FLORIDABLANCA.

**Fuente de investigación:** Universidad Industrial de Santander.

**Investigadora  
Responsables** Lady Johana Pérez Santos

El propósito de esta información es ayudarle a tomar la decisión de participar en una investigación de la Universidad Industrial de Santander, realizada por la Docente investigadora Lady Johana Pérez Santos. Tome el tiempo que requiera para decidirse, lea cuidadosamente este documento y realice las preguntas que desee. Esta investigación fue presentada, sustentada ante la Universidad Industrial de Santander y su aprobación está encaminada a superar las dificultades de lectura que presenta la población objeto de estudio.

La investigación tiene como propósito el desarrollo de niveles de comprensión de lectura a través de la generación de hipótesis interpretativas de cuentos, por medio de una secuencia didáctica. El proceso de enseñanza-aprendizaje impartido en la Catedra de lengua castellana con estudiantes del grado 7°, se centre en la lectura, análisis e interpretación de cuentos, para generar hipótesis que los estudiantes defenderán a partir de argumentos que lograron recoger en su proceso de lectura.

**Procedimiento de la investigación:**

La investigación se divide en 3 fases: Fase I: Diagnóstico; Fase II: Aplicación; Fase III Reflexión.

- En la primera fase se realizará una prueba diagnóstica a sus hijos, esta cuenta con dos momentos el primero es una la lectura silenciosa por parte del estudiante que le permitirá enfocarse en los aspectos del texto y dar respuestas a las preguntas formuladas en el cuestionario, dichas preguntas están categorizadas en los tres niveles, literal, inferencial y crítico; el segundo es una lectura guiada que posibilitará la indagación de pre saberes y el nivel en cuanto a la generación de hipótesis a partir de las preguntas formuladas por la profesora. Esta fase se enfocará en identificar el nivel de comprensión de lectura en el que se encuentran los estudiantes del grado séptimo, para esto tendrá en cuenta también la visión de otros docentes de la institución.
- En la segunda fase se diseñará una secuencia didáctica que permita desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura inferencia y crítica con los estudiantes que involucren procesos pedagógicos a partir de la hipótesis interpretativa de textos narrativos elegidos por los estudiantes a partir de sus intereses y percepciones sobre su contexto, **En esta parte del proceso se tomarán muestras de video, audio o de las actividades de clase que sus hijos como**



estudiantes realizarán con la orientación de su profesor para ser tenidas en cuenta como evidencia de la aplicación y validación de la secuencia didáctica.

- En la tercera fase se llevará a cabo a partir de la decodificación de los datos obtenidos y así reflexionar sobre los aciertos y desaciertos obtenidos en el proceso pedagógico para continuar con su desarrollo y determinar los niveles de lectura inferencial y crítica alcanzados por los estudiantes del grado séptimo de una Institución Oficial de Floridablanca a partir del desarrollo de una propuesta pedagógica basada en la formulación de hipótesis interpretativas.

**Riesgos:**

- No existen riesgos durante la investigación; la aplicación de instrumentos, conversatorios y talleres se realizarán con presencia de la docente investigadora.

**Beneficios económicos:**

- No se realizará pago alguno por participar en la investigación, la participación en la investigación permitirá a futuro contar una propuesta pedagógica de lectura que busca el desarrollo de niveles de comprensión a través de la generación de hipótesis interpretativas de cuentos, en estudiantes del grado séptimo de una Institución Oficial de Floridablanca

**Confidencialidad:**

- Toda la información obtenida en esta investigación será anonimizada, sólo será revelada con su permiso. La firma de este documento constituye su aceptación para participar en el estudio. Sólo la investigadora tendrá acceso a la información. Los resultados de esta investigación serán publicados de manera general sin detallar información personal en revistas, congresos o cartillas.

**Propietarios de los resultados de la investigación:**

- Los resultados de la investigación serán propiedad de la Universidad Industrial de Santander y podrán ser utilizados para futuras investigaciones, pero siempre se realizará de manera anonimizada y bajo el respectivo contrato que respalde la investigación.

**A Quien Contactar:**

- Puede realizar las preguntas que requieras en este mismo momento o más tarde. Puede contactar a la docente investigadora: Lady Johana Pérez Santos, por medio del correo:

Firma del Investigador \_\_\_\_\_  
 Nombre del Investigador \_\_\_\_\_  
 C.C: \_\_\_\_\_  
 Fecha (Día/mes/año): \_\_\_\_\_

Firma del Padre de familia \_\_\_\_\_  
 Nombre del padre de familia \_\_\_\_\_  
 C.C: \_\_\_\_\_  
 Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_  
 Fecha (Día/mes/año): \_\_\_\_\_



## DOCUMENTO DE ASENTIMIENTO INFORMADO

**Nombre del Estudio:** LA HIPÓTESIS INTERPRETATIVA DE CUENTOS: UNA APROXIMACIÓN A LA LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES DEL GRADO SÉPTIMO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA OFICIAL DE FLORIDABLANCA.

**Fuente de investigación:** Universidad Industrial de Santander.

**Investigadora Responsable:** Lady Johana Pérez Santos

Este Documento de Asentimiento Informado tiene 2 partes:

1. Información (proporciona información sobre el estudio)
2. Formulario de Asentimiento (documento donde se firma si se está de acuerdo en participar).

### **PARTE 1: Información sobre el estudio**

Mi nombre es Lady Johana Pérez Santos, soy la investigadora de un proyecto que busca el desarrollo de niveles de comprensión de lectura a través de la generación de hipótesis interpretativas de cuentos, por medio de una secuencia didáctica. El proceso de enseñanza-aprendizaje impartido en la Catedra de lengua castellana con estudiantes del grado 7º, se centre en la lectura, análisis e interpretación de cuentos, para generar hipótesis que los estudiantes defenderán a partir de argumentos que lograron recoger en su proceso de lectura crítica, este proceso de análisis y cuestionamiento al texto es lo que nos llevará a alcanzar un nivel de lectura crítica, ya que la sustentación de las hipótesis se realiza a partir de la reflexión del texto y la evaluación de su contenido.

Lo invitamos hacer parte de este estudio, porque usted es estudiante de la Docente Lady Johana Pérez Santos del Colegio Ecológico de Floridablanca, que es la institución en donde se desarrollará este proyecto. Durante su desarrollo se tomarán muestras de video, audio o se utilizarán actividades de clase como guías, trabajos, talleres, diseños artísticos, carteles, etc. que usted desarrollará bajo la orientación de su maestra para ser tomadas de forma anónima para el análisis de los resultados de la investigación.

Usted puede discutir cualquier aspecto de este documento con sus padres, amigos o cualquier otra persona de quien requiera asesoría. Puede que haya algunas palabras que no entienda o cosas que quiera que se las explique mejor porque está interesado o preocupado por ellas. Por favor, puede solicitar que me detenga en cualquier momento y me tomaré tiempo para explicárselo.

**Objetivo de la investigación:** El objetivo de la presente investigación es Determinar los niveles de lectura inferencial y crítica alcanzados por los estudiantes del grado séptimo de una Institución Oficial de Floridablanca a partir del desarrollo de una propuesta pedagógica basada en la formulación de hipótesis interpretativas.

### **Procedimiento de la investigación:**

La investigación se divide en 3 fases: Fase I: Diagnostico; Fase II: Aplicación; Fase III Reflexión.

- En la primera fase se realizará una prueba diagnóstica que cuenta con dos momentos el primero es una lectura silenciosa por parte del estudiante que le permitirá enfocarse en los aspectos del texto y dar respuestas a las preguntas formuladas en el cuestionario, dichas preguntas están categorizadas en los tres niveles, literal, inferencial y crítico; el segundo es una lectura guiada que posibilitará la indagación de pre saberes y el nivel en cuanto a la generación de hipótesis a partir de las preguntas formuladas por la profesora. Esta fase se enfocará en identificar el nivel de comprensión de lectura en el que se encuentran los estudiantes del grado séptimo, para esto tendrá en cuenta también la visión de otros docentes de la institución.
- En la segunda fase se diseñará una secuencia didáctica que permita desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura inferencial y crítica con los estudiantes que involucren procesos pedagógicos a partir de la hipótesis interpretativa de textos narrativos elegidos por los estudiantes a partir de sus intereses y percepciones sobre su contexto.
- En la tercera fase se llevará a cabo a partir de la decodificación de los datos obtenidos y así reflexionar sobre los aciertos y desaciertos obtenidos en el proceso pedagógico para continuar con su desarrollo y determinar los niveles de lectura inferencial y crítica alcanzados por los estudiantes del grado séptimo de una Institución Oficial de Floridablanca a partir del desarrollo de una propuesta pedagógica basada en la formulación de hipótesis interpretativas.

¿Entiende como se realizará la investigación? \_\_\_\_\_

**Riesgos:**

- No existen riesgos durante la investigación, la aplicación de instrumentos, conversatorios y talleres se realizarán con presencia de la docente investigadora.

**Beneficios económicos:**

- No se realizará pago alguno por participar en la investigación, la participación en la investigación permitirá a futuro contar una propuesta pedagógica de lectura que busca el desarrollo de niveles de comprensión a través de la generación de hipótesis interpretativas de cuentos, en estudiantes del grado séptimo de una Institución Oficial de Floridablanca

**Confidencialidad:**

- Toda la información obtenida en esta investigación será anonimizada, sólo será revelada con su permiso. La firma de este documento constituye su aceptación para participar en el estudio. Sólo la investigadora tendrá acceso a la información. Los resultados de esta investigación serán publicados de manera general sin detallar información personal en revistas, congresos o cartillas.

**Propietarios de los resultados de la investigación:**

- Los resultados de la investigación serán propiedad de la Universidad Industrial de Santander y podrán ser utilizados para futuras investigaciones, pero siempre se realizará de manera anonimizada y bajo el respectivo contrato que respalde la investigación.



**A Quien Contactar:**

- Puede realizar las preguntas que requieras en este mismo momento o más tarde. Puede contactar a la docente investigadora: Lady Johana Pérez Santos, por medio del correo: ljperez@uptc.edu.co

¿Entiende que su participación es voluntaria? \_\_\_\_\_

Usted podrá solicitar retirarse de la investigación en el momento en que lo considere pertinente sin tener que dar explicaciones sobre su desistimiento de participar.

¿He comprendido cuál será mi papel como participante dentro de esta investigación? \_\_\_\_\_

**A Quien Contactar:**

Si tiene preguntas acerca de esta investigación puedes contactar a Lady Johana Pérez Santos, Investigadora de proyecto al correo electrónico: ljperez@uptc.edu.co

**PARTE 2: Formulario de Asentimiento**

Sé que puedo elegir participar o no en la investigación. Sé que puedo retirarme cuando quiera. He leído esta información (o se me ha leído) y la entiendo. Me han respondido las preguntas y sé que puedo hacer preguntas más tarde si las tengo. Entiendo que cualquier cambio se discutirá conmigo.

**Acepto participar en la investigación.**

Firma del niño/a: [Firma]

Nombre del niño/a: [Nombre]

Fecha (Día/mes/año): \_\_\_\_\_

El Padre/madre/apoderado ha firmado un consentimiento informado  Si   No .

**Declaración de la investigadora:** Yo certifico que se ha explicado al menor de edad la naturaleza y el objetivo de la investigación, y que él o ella entiende en qué consiste su participación, los posibles riesgos y beneficios implicados. Todas las preguntas que el menor de edad ha hecho le han sido contestadas en forma adecuada. Así mismo, he leído y explicado adecuadamente las partes del consentimiento. Hago constar con mi firma.

Firma [Firma]

Nombre [Nombre]

Fecha [Fecha]

**DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO DOCENTES**

**Nombre del Estudio:** LA HIPÓTESIS INTERPRETATIVA DE CUENTOS: UNA APROXIMACIÓN A LA LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES DEL GRADO SÉPTIMO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA OFICIAL DE FLORIDABLANCA.

**Fuente de investigación:** Universidad Industrial de Santander.

Lady Johana Pérez Santos

**Investigadora  
Responsable**

El propósito de esta información es ayudarle a tomar la decisión de participar en una investigación de la Universidad Industrial de Santander, realizada por la Docente investigadora Lady Johana Pérez Santos. Tome el tiempo que requiera para decidirse, lea cuidadosamente este documento y realice las preguntas que desee. Esta investigación fue presentada, sustentada ante la Universidad Industrial de Santander y su aprobación está encaminada a superara las dificultades de lectura que presenta la población objeto de estudio.

La investigación tiene como propósito el desarrollo de niveles de comprensión de lectura a través de la generación de hipótesis interpretativas de cuentos, por medio de una secuencia didáctica. El proceso de enseñanza-aprendizaje impartido en la Catedra de lengua castellana con estudiantes del grado 7º, se centre en la lectura, análisis e interpretación de cuentos, para generar hipótesis que los estudiantes defenderán a partir de argumentos que lograron recoger en su proceso de lectura.

**Procedimiento de la investigación:**

La investigación se divide en 3 fases: Fase I: Diagnóstico; Fase II: Aplicación; Fase III Reflexión.

- En la primera fase se realizará una prueba diagnóstica que cuenta con dos momentos el primero es una la lectura silenciosa por parte del estudiante que le permitirá enfocarse en los aspectos del texto y dar respuestas a las preguntas formuladas en el cuestionario, dichas preguntas están categorizadas en los tres niveles, literal, inferencial y crítico; el segundo es una lectura guiada que posibilitará la indagación de pre saberes y el nivel en cuanto a la generación de hipótesis a partir de las preguntas formuladas por la profesora. Esta fase se enfocará en identificar el nivel de comprensión de lectura en el que se encuentran los estudiantes del grado séptimo, para esto tendrá en cuenta también la visión de otros docentes de la institución.
- En la segunda fase se diseñará una secuencia didáctica que permita desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura inferencia y crítica con los estudiantes que involucren procesos pedagógicos a partir de la hipótesis interpretativa de textos narrativos elegidos por





los estudiantes a partir de sus intereses y percepciones sobre su contexto.

- En la tercera fase se llevará a cabo a partir de la decodificación de los datos obtenidos y así reflexionar sobre los aciertos y desaciertos obtenidos en el proceso pedagógico para continuar con su desarrollo y determinar los niveles de lectura inferencial y crítica alcanzados por los estudiantes del grado séptimo de una Institución Oficial de Floridablanca a partir del desarrollo de una propuesta pedagógica basada en la formulación de hipótesis interpretativas.

**Riesgos:**

- No existen riesgos durante la investigación, la aplicación de instrumentos, conversatorios y talleres se realizarán con presencia de la docente investigadora.

**Beneficios económicos:**

- No se realizará pago alguno por participar en la investigación, la participación en la investigación permitirá a futuro contar una propuesta pedagógica de lectura que busca el desarrollo de niveles de comprensión a través de la generación de hipótesis interpretativas de cuentos, en estudiantes del grado séptimo de una Institución Oficial de Floridablanca

**Confidencialidad:**

- Toda la información obtenida en esta investigación será anonimizada, sólo será revelada con su permiso. La firma de este documento constituye su aceptación para participar en el estudio. Sólo la investigadora tendrá acceso a la información. Los resultados de esta investigación serán publicados de manera general sin detallar información personal en revistas, congresos o cartillas.

**Propietarios de los resultados de la investigación:**

- Los resultados de la investigación serán propiedad de la Universidad Industrial de Santander y podrán ser utilizados para futuras investigaciones, pero siempre se realizará de manera anonimizada y bajo el respectivo contrato que respalde la investigación.

**A Quien Contactar:**

- Puede realizar las preguntas que requieras en este mismo momento o más tarde. Puede contactar a la docente investigadora: Lady Johana Pérez Santos, por medio del correo: [ljohana@uis.edu.co](mailto:ljohana@uis.edu.co)

Firma del Investigador \_\_\_\_\_

Nombre del Investigado \_\_\_\_\_

C.C: \_\_\_\_\_

Fecha (Día/mes/año): \_\_\_\_\_

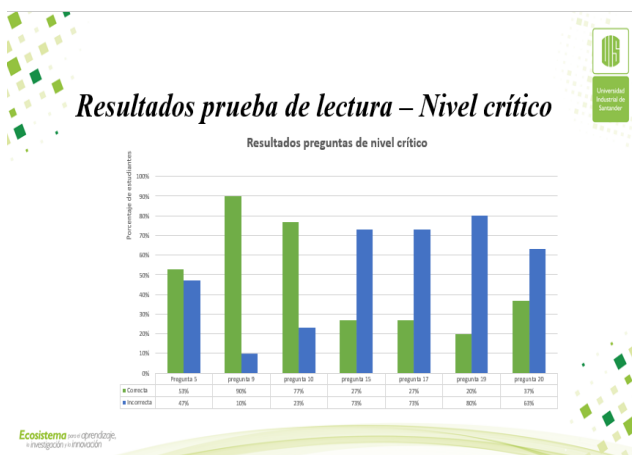
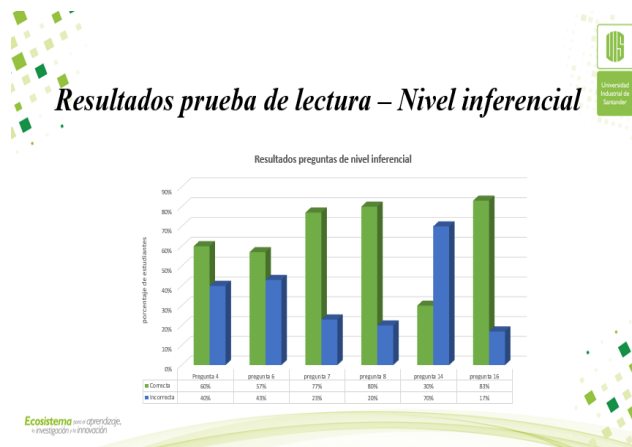
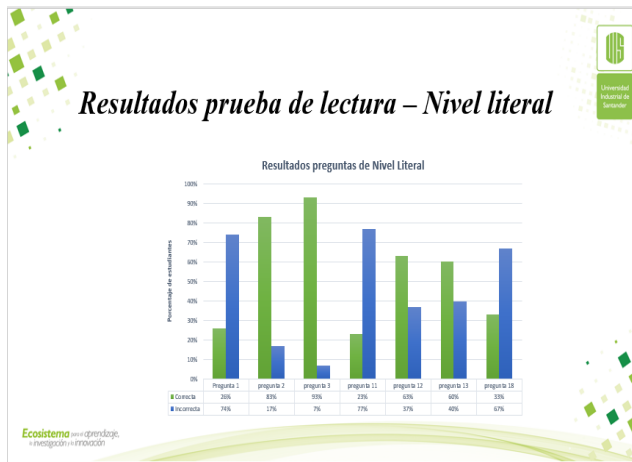
Firma del Profesor \_\_\_\_\_

Nombre del Profesor \_\_\_\_\_

C.C: \_\_\_\_\_

Fecha (Día/mes/año): \_\_\_\_\_

**Apéndice I. Resultado de Prueba Diagnóstica de Comprensión de Lectura**

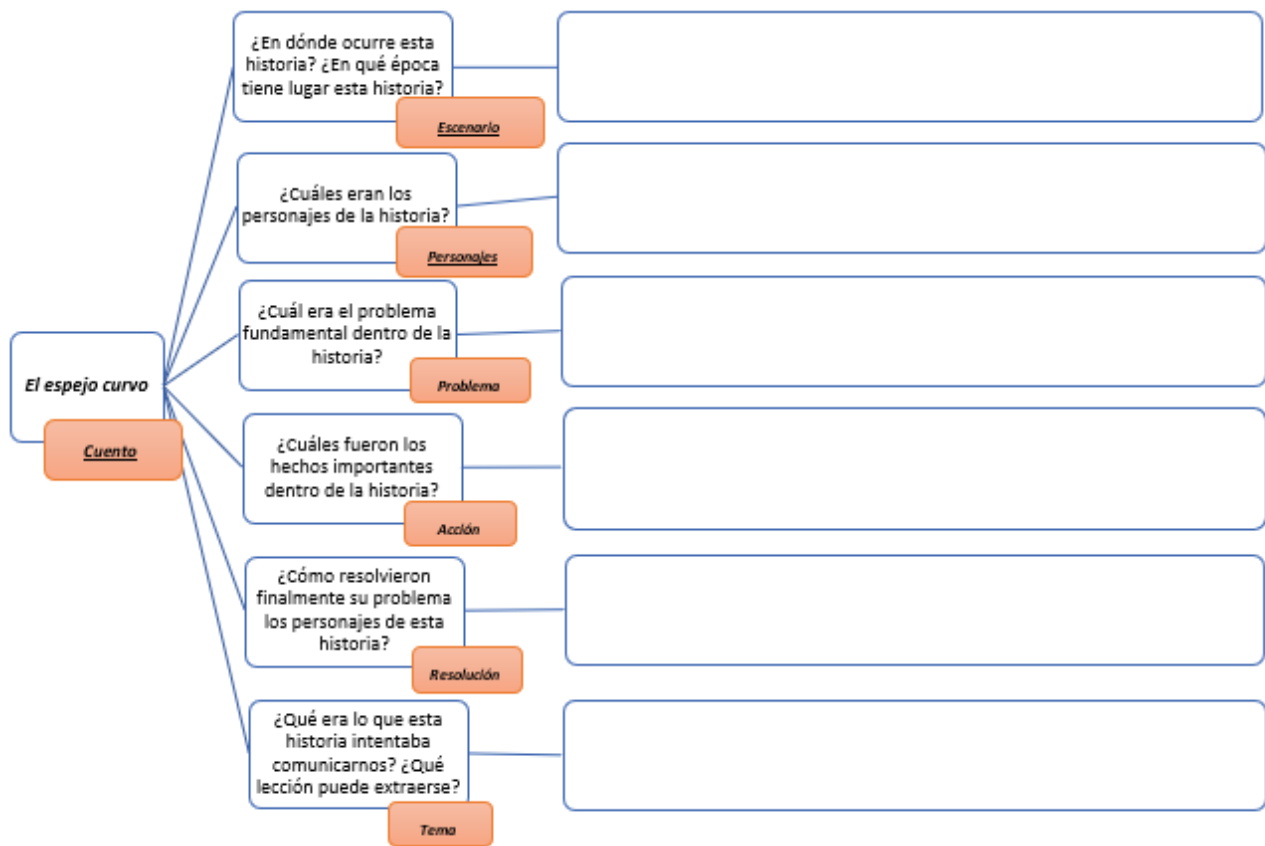




**Apéndice M. Actividad de Activación de Presaberes**



Apéndice N. Actividad Cuento el Espejo Curvo



**Apéndice Ñ. Formato para Revisar la Hipótesis**



**ACTIVIDAD PARA CREAR LA HIPÓTESIS**

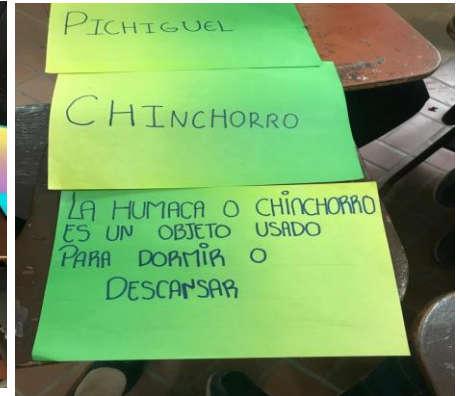
¿De quién es la hipótesis?: \_\_\_\_\_

1. Proposición: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Evidencia: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Garantía: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Apéndice O. Actividad Vocabulario



## Apéndice P. Prueba de Cierre



**COLEGIO ECOLÓGICO DE FLORIDABLANCA**

Resolución de Aprobación No. 0230 de noviembre 12 de 2008  
 Asignatura: Lengua Castellana  
 Grado: Séptimo  
 Fecha:  
 Nombre:

SEDE J <https://colegioecologicofloridablanca.blogspot.co>

## RESPONDE LAS PREGUNTAS 1 A 5 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO

## DOS LUCES ENAMORADAS

Como todas las leyendas, también esta sucedió "en aquel tiempo". Los conquistadores españoles se habían apoderado de la isla de Borinquen, que así se llamaba entonces Puerto Rico. Y sucedió que un indio guerrero llamado Guarionex vivía enamorado de Guanina, la hermana del cacique Agüeybaná.

—¿Cuánto tiempo —le decía— vas a negarme tu amor? ¿No te dice tu corazón que solo vivo por ti?

Guanina le sonreía y se callaba. Pero a Guarionex le asaltaba una terrible sospecha. La había visto platicando con un conquistador que se llamaba Don Cristóbal de Sotomayor.

—¡Tú amas a Sotomayor! —le gritaba loco de celos.

Y Guanina terminó por confesárselo.

—Sí, lo amo. No puedo mandar en mi corazón.

Al ver que Guanina prefería a un extranjero, Guarionex se llenó de un odio mortal contra Sotomayor y organizó a los indios, que ya estaban desesperados por el trato cruel, para atacar a los españoles.

Al enterarse, Guanina buscó a Sotomayor y le dijo: "¡Ponte a salvo!" Sotomayor no quería huir como un cobarde, quería pelear al lado del coronel Cortés, pero las lágrimas de Guanina lo convencieron. Entonces buscaron las veredas más ocultas del bosque, pero los indios los persiguieron y atacaron. Sotomayor se defendía heroicamente con su espada; pero los golpes de las macanas de los indios le iban abriendo profundas heridas. En ese momento, Guanina se interpuso entre Sotomayor y los indios y recibió en su cuerpo el golpe mortal. Hubo entonces en Don Cristóbal un momento de indecisión, que aprovechó Anaquirex, el hermano de Guarionex, para traspasarlo con una flecha.

Poco tiempo después de la batalla, los españoles rescataron los cuerpos y los enterraron en la punta de una montaña. Dicen quienes suben allí, que en las noches se ven dos luces muy blancas, que no son luces de luciérnaga, sino los espíritus de Guanina y Sotomayor que danzan y se funden, cantando la dicha de estar unidos para siempre.

Adaptado de: Macedo, M. y Repetti, C. (Eds.). (2007). *Mitos, cuentos y leyendas de Latinoamérica y el Caribe*. Bogotá, D. C.: Babel Libros.

1. El título del texto se relaciona con

- A. las acciones que ocurren en la historia.
- B. la enseñanza que deja la historia.
- C. lo que sucede al final de la historia.
- D. el lugar donde ocurre la historia.

2. En el texto, el personaje que planea y consigue separar a Guanina y a Sotomayor es
- A. el cacique Agüeybaná.
  - B. el indio Guarionex.
  - C. el coronel Cortés.
  - D. el indio Anaquirex.
3. ¿Qué ocurre cuando Guanina confiesa su amor por Sotomayor?
- A. Guarionex deja de enamorarse de Guanina.
  - B. Los conquistadores españoles se apoderan de la isla.
  - C. Guarionex organiza a los indios para atacar a los españoles.
  - D. Los conquistadores españoles y los indios dejan de ser enemigos.
4. En el texto, expresiones como “en ese momento” y “tiempo después” se emplean para:
- A. Comparar dos situaciones contradictorias.
  - B. Ordenar temporalmente las acciones.
  - C. Mostrar la consecuencia de una decisión.
  - D. Presentar las causas de un acontecimiento.
5. La voz que narra la historia se caracteriza por tener un conocimiento
- A. parcial de los hechos, porque es uno de los personajes.
  - B. directo de los hechos, porque es testigo de la historia.
  - C. absoluto de los hechos, sin participar en estos.
  - D. personal de los hechos, porque es el protagonista.

**RESPONDE LAS PREGUNTAS 6 A 11 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO****HALLAN RESTOS DE UNA MISTERIOSA CIVILIZACIÓN EN LA SELVA DE HONDURAS**

Un equipo de arqueólogos ha descubierto, en un área de la selva de Honduras, los restos arqueológicos de una misteriosa civilización que convivió con los mayas y que desapareció por causas que todavía se desconocen. En la ciudad descubierta se encontraron más de cincuenta figuras que representan, desde personas, hasta todo tipo de animales de la zona. Las coordenadas exactas del hallazgo no han sido reveladas para evitar saqueos. El reportero y fotógrafo de National Geographic, Adolfo Becket, quien estuvo en la expedición, explicó que el grupo de arqueólogos “examinaron y registraron plazas, montículos y una pirámide que pertenece a una cultura que floreció hace mil años. El equipo también descubrió notables esculturas de piedra que hasta el momento han permanecido intactas”. Lo hallado es de un valor incalculable, sobre todo para la ciencia arqueológica. Un total de 52 objetos fueron tomados de la tierra. Entre ellos, figuras talladas en piedra blanca de monos, serpientes y cuervos. También encontraron viviendas y pirámides de ladrillo y plataformas aparentemente destinadas a la realización de rituales.

El misterio en torno a esta civilización es tan grande que los arqueólogos y los especialistas todavía no le han asignado un nombre a esta cultura. Sin embargo, para los expertos locales este descubrimiento no es tan sorprendente, pues dicen que en la región existen varios restos aún sin descubrir; esto se debe al escaso presupuesto destinado a estas investigaciones por parte del gobierno de Honduras. Según National Geographic, esta antigua civilización corresponde a la milenaria Ciudad del Dios Mono, una de esas fascinantes leyendas que atraen a infinidad de arqueólogos y exploradores hasta este lugar, que es protagonista de numerosas historias. Los arqueólogos locales han descartado que se trate de la mítica Ciudad Blanca, pero sí explicaron que se trata de los restos de una cultura enigmática de la cual no se tienen antecedentes.

Tomado de: [http://www.eldiario.es/cultura/Ciudad-Blanca-sigue-perdida-selva\\_0\\_364663826.html](http://www.eldiario.es/cultura/Ciudad-Blanca-sigue-perdida-selva_0_364663826.html)

6. El texto anterior habla de:

- A. El hallazgo de los restos de una civilización.
- B. Una leyenda popular de Honduras.
- C. El origen de una cultura antigua.
- D. Un reconocido sitio turístico.

7. Expresiones como “misteriosa civilización” y “cultura enigmática” permiten afirmar que el autor del texto:

- A. Quiere dar información falsa para despistar al lector.
- B. Desconoce los detalles acerca del hallazgo en la selva.
- C. Admira las diferentes culturas indígenas de Centroamérica.
- D. Exagera sobre las labores investigativas del equipo de exploradores.

**8.** En el segundo párrafo se señala que lo encontrado es de “un valor incalculable, sobre todo para la ciencia arqueológica”; esto significa que

- A.** fueron tantas las piezas halladas que no se pueden contar.
- B.** es mucho lo que se puede conocer a partir de lo hallado.
- C.** lo hallado no vale tanto como se esperaba.
- D.** las piezas halladas valen mucho dinero.

**9.** El hallazgo de los restos arqueológicos se efectuó en

- A.** la Ciudad Blanca.
- B.** la selva maya.
- C.** la selva de Honduras.
- D.** la capital de Honduras.

**10.** Del título de la noticia “Hallan restos de una misteriosa civilización en la selva de Honduras”, se puede afirmar que:

- A.** aún se desconoce mucho sobre la civilización encontrada.
- B.** existen muchas civilizaciones en Honduras.
- C.** se realizan muchas búsquedas en las selvas.
- D.** Honduras se compone de diversos restos.

**11.** De lo anotado en la noticia, se puede concluir que Honduras es un país

- A.** lleno de selvas y diversos animales.
- B.** donde se halla gran cantidad de restos arqueológicos.

- C. que invierte constantemente en estas investigaciones.
- D. Donde existe un alto peligro de perderse en las selvas.

**RESPONDE LAS PREGUNTAS 12 A 17 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO**

**CREPÚSCULO**

Junto a la cuna aún no está encendida  
la lámpara tibia, que alegre y reposa,  
y se filtra opaca, por entre cortinas  
de la tarde triste la luz azulosa.

Los niños cansados, suspenden los juegos.  
De la calle vienen extraños ruidos,  
en estos momentos, en todos los cuartos,  
se van despertando los duendes dormidos.

La sombra que sube por los cortinajes,  
para los hermosos oyentes pueriles,  
se puebla y se llena con los personajes  
de los tenebrosos cuentos infantiles.

¡Fantásticos cuentos de duendes y hadas,  
que pobláis los sueños confusos del niño,  
el tiempo os sepulta por siempre en el alma  
y el hombre os evoca con hondo cariño!

José Asunción Silva

Tomado de: Silva, J. A. (1995). Crepúsculo. En: García Maffía, J. (1995).  
*Antología de la poesía colombiana e hispanoamericana*. Bogotá: Panamericana Editorial.

**12.** En el poema, se habla principalmente de

- A. los cuentos infantiles.
- B. los ruidos de la calle.
- C. los atardeceres opacos.
- D. los juegos infantiles.

**13.** Por la manera como el autor habla de los cuentos de duendes y hadas, se puede decir que

para él estos relatos son

- A. un recuerdo grato.
- B. una experiencia triste.

- C. una vivencia desconocida.
- D. un conocimiento indeseado.

**14.** De acuerdo con lo que se dice en la última estrofa, ¿cuál de los siguientes refranes presenta una posición parecida a la de la voz que habla en el poema?

- A. “Todo tiempo pasado fue mejor”.
- B. “Palabras y plumas, el viento las lleva”.
- C. “La experiencia es la madre de la ciencia”.
- D. “De músico, poeta y loco, todos tenemos un poco”.

**15.** Del texto se concluye que al llegar la noche

- A. los niños empiezan a jugar.
- B. alguien les lee cuentos a los niños.
- C. los niños escuchan los ruidos de la calle.
- D. alguien entra en la habitación de los niños.

**16.** En la primera estrofa

- A. se explica y se expone el tema que tratará el poema.
- B. se describen el lugar y el momento donde ocurren los hechos.
- C. se caracterizan los personajes que participan en la historia.
- D. se presenta un diálogo entre personajes.

17. La voz que dice lo que ocurre en el poema

- A. es uno de los personajes y protagoniza la historia.
- B. es uno de los personajes y participa en las acciones.
- C. no es uno de los personajes y conoce poco de la historia.
- D. no es uno de los personajes, pero es un testigo de lo que ocurre.

**RESPONDE LAS PREGUNTAS 18 A 20 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO**

**LA EXTRAÑA MULATA DE MÉXICO**

Cuenta la leyenda que hace más de dos siglos vivió una hermosa mujer que nunca envejecía a pesar de los años. La llamaban la Mulata y era famosa por resolver casos imposibles como las muchachas sin novio y los obreros sin trabajo.

La gente comentaba los poderes de la Mulata y decía que era una bruja. Algunos aseguraban que la habían visto volar por los tejados. La fama de aquella mujer era inmensa, en muchos lugares de México su nombre era repetido de boca en boca.

Nadie sabe cuánto duró la fama de la Mulata. Lo que sí se asegura es que, un día, fue llevada presa a las sombrías cárceles de Ciudad de México, acusada por el gobernador de brujería.

A la mañana siguiente iba a ser ejecutada, el carcelero entró en el calabozo de la Mulata y se quedó sorprendido al contemplar en una de las paredes el casco de un barco dibujado con carbón por la hechicera, quien sonriendo le preguntó:

—Buen día, carcelero; ¿podrías decirme qué le falta a este navío?  
 —¿Por qué me lo preguntas? —contestó el carcelero—. Le falta el mástil y las velas.  
 —Si eso le falta, eso tendrá —respondió la Mulata.  
 El carcelero, sin comprender lo que pasaba, se retiró con el corazón confundido.

A la hora del crepúsculo, que era el tiempo fijado para la ejecución, el carcelero entró al calabozo de la Mulata, y ella, sonriente, le preguntó:

—¿Qué le falta a mi navío?  
 —Desdichada mujer —respondió el carcelero—. ¡A ese barco lo único que le falta es que navegue! ¡Es perfecto!  
 —Pues si vuestra merced lo quiere, navegará, y muy lejos...  
 —¡Cómo! ¿A ver?  
 —Así —dijo la Mulata, y ligera como el viento, saltó al barco; este desapareció con la hermosa mujer por uno de los rincones del calabozo.

El carcelero no pudo hacer nada para detenerla.

Adaptado de: Macedo, M. y Repetti, C. (Eds.). (2007). *Mitos, cuentos y leyendas de Latinoamérica y el Caribe*. Bogotá, D. C.: Babel Libros.

18. En el texto, ¿de quién se vale la Mulata para saber si su barco está listo y así lograr escaparse?

- A. Del capitán de un barco.
- B. De una bruja.

**C.** Del carcelero.

**D.** Del gobernador de México.

**19.** ¿Qué ocurre cuando el gobernador acusa a la Mulata de brujería?

**A.** El carcelero detiene a la Mulata cuando intenta escapar.

**B.** La Mulata dibuja un barco para mostrárselo al carcelero.

**C.** Las personas ven a la Mulata volar por los tejados.

**D.** La Mulata es llevada presa a la cárcel de la ciudad.

**20.** La voz que narra la historia se caracteriza por tener un conocimiento

**A.** parcial de los hechos, porque es uno de los personajes de la historia.

**B.** directo de los hechos, porque es testigo de la historia.

**C.** absoluto de los hechos, aunque no participe de ellos.

**D.** personal de los hechos, porque es el protagonista.

Apéndice Q. Evento de Cierre

