

**PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA LECTURA DE UN TEXTO LITERARIO  
CON ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA  
DE LA CIUDAD DE BUCARAMANGA**

**KATHERINE JULIE PATERNINA MERCADO**

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

**2016**

**PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA LECTURA DE UN TEXTO LITERARIO  
CON ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA  
DE LA CIUDAD DE BUCARAMANGA**

**KATHERINE JULIE PATERNINA MERCADO**

**Proyecto de grado presentado como requisito para optar al título de Magíster  
en Pedagogía**

**Director**

**SONIA GÓMEZ BENÍTEZ**

**Magíster en Pedagogía**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER**

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS**

**ESCUELA DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

**BUCARAMANGA**

**2016**

## CONTENIDO

	<b>Pág.</b>
INTRODUCCIÓN .....	12
1. ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA .....	13
2. JUSTIFICACIÓN .....	29
3. OBJETIVOS .....	31
3.1 OBJETIVO GENERAL .....	31
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	31
4. MARCO DE REFERENCIA .....	32
4.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS .....	32
4.1.1 Internacionales .....	33
4.1.2 Nacionales .....	39
4.1.3 Locales .....	40
4.2 MARCO LEGAL .....	41
4.2.1 Ley general de educación .....	41
4.2.2 Lineamientos curriculares de lengua castellana .....	43
4.2.3 Estándares en lenguaje .....	45
4.3 MARCO CONCEPTUAL .....	47
4.3.1 El complejo trabajo de leer .....	47
4.2.3 La literatura: comunicación como vehículo cultural .....	56
4.2.2 ¿Cómo orientar a un estudiante a mejorar su comprensión lectora? .....	61
5. CONTEXTUALIZACIÓN .....	84
6. METODOLOGÍA DEL PROYECTO .....	86
6.1 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN .....	93
6.1.1 La entrevista .....	93
6.1.2 Grupo focal o grupo de enfoque .....	94

6.1.4 Observación participante .....	95
6.1.4 Encuesta .....	97
6.2 INSTRUMENTOS .....	97
6.2.1 Guía de la encuesta – Entrevista (Cuestionario).....	97
6.2.2 Diario de campo.....	99
7. DISEÑO DE LA PROPUESTA.....	101
7.1 FASE DIAGNÓSTICA.....	101
7.2 FASE DE DISEÑO Y EJECUCIÓN DE LA PROPUESTA .....	102
7.2.1 Descripción de la propuesta.....	102
7.2.2. Resumen de la estructura de la propuesta didáctica .....	113
7.3 PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN .....	117
7.3.1 Análisis del diagnóstico.....	117
7.3.2 Análisis de los talleres investigativos .....	155
8. FASE DE EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA .....	206
9. HALLAZGOS .....	22020
10. CONCLUSIONES .....	236
11. RECOMENDACIONES.....	239
BILBIOGRAFÍA.....	242
ANEXOS.....	245

## LISTA DE GRÁFICOS

	<b>Pág.</b>
Gráfico 1 Adaptación de distribución porcentual según niveles de desempeño en lectura .....	22
Gráfico 2 Comparación de los resultados de las pruebas saber de lenguaje en el grado noveno años 2013 y 2014 .....	24
Gráfico 3. El programa de instrucción de la comprensión lectora .....	64
Gráfico 4. Características del lector y el texto en el proceso de comprensión de lectura .....	78
Gráfico 5. Proceso cualitativo .....	88
Gráfico 6. Principales acciones para llevar a cabo en la investigación acción .....	91
Gráfica 7. Sección 2: Con respecto a las estrategias .....	214

## LISTA DE TABLAS

	<b>Pág.</b>
Tabla 1. Fases, técnicas e instrumentos.....	100
Tabla 2. Antesala lectora .....	113
Tabla 3. Inmersión fusión: texto, lector y contexto .....	114
Tabla 4. Lcreatica .....	115
Tabla 5. Análisis de la entrevista .....	117
Tabla 6. Análisis del grupo focal .....	129
Tabla 7. Análisis de los talleres investigativos .....	155

## LISTA DE ANEXOS

	<b>Pág.</b>
ANEXO A. Entrevista- Recolección de datos.....	245
ANEXO B. Guías de los grupos focales – Diagnóstico .....	247
ANEXO C. Guía de la encuesta – evaluación de la propuesta didáctica .....	254
ANEXO D. carta de consentimiento de los estudiantes .....	256
ANEXO E. Bosquejos de la historia para la sesión uno.....	258
ANEXO F. Guía para retratar al autor – Sesión dos .....	259
ANEXO G. Material para el desarrollo de información previa – Sesión siete.....	264
ANEXO H. Ejemplo de las dispositivas para explicar significados – Sesión cuatro .....	265
ANEXO I. Ejemplo de rompecabezas de vocabulario – Sesión trece .....	266
ANEXO J. Ejemplo de diapositivas para juegos mural con vocabulario – Sesión trece .....	268
ANEXO K. Diapositiva de gráfico para explicar el proceso de autorregulación ...	268
ANEXO I. Modelo de guía de autorregulación para la lectura.....	270

## RESUMEN

**TÍTULO:** Propuesta didáctica para la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga

**AUTORA:** KATHERINE JULIE PATERNINA MERCADO<sup>1 2</sup>

**PALABRAS CLAVE:** Comprensión, lectura crítica, didáctica, literatura.

Los estudiantes que formamos como lectores deben estar en capacidad de comprender los textos a los que se enfrentan pero llevarlos a esto requiere de la intervención de los docentes quienes deben promover prácticas que ayuden a mejorar la comprensión lectora de sus alumnos. Con miras de dar herramientas a los docentes para adentrarse en esta tarea, David Cooper propone el Programa de Instrucción para la Comprensión Lectora.

La presente investigación, abordada desde el enfoque cualitativo y el diseño metodológico de investigación-acción, tiene como objetivo “Determinar de qué manera una propuesta didáctica para la lectura de textos literarios favorece el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga”. Para este fin se tomaron como referentes con respecto a la lectura las teorías de Frank Smith, Ken Goodman; para la lectura crítica Daniel Cassany y con respecto a la didáctica Frida Diaz Barriga, además del programa propuesto por Cooper.

A partir de las teorías estudiadas y el diagnóstico realizado, se propuso una secuencia didáctica para la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga, en este caso el texto “El olvido que seremos”. Dicha secuencia se registró y se evaluó con una encuesta, los datos recogidos fueron analizados y determinaron los resultados de esta investigación junto con los encontrados a través del diagnóstico.

---

<sup>1</sup> Trabajo de grado

<sup>2</sup> Facultad de ciencias humanas. Escuela de educación. Directora: Sonia Gómez Benítez

## ABSTRACT

**TITLE:** didactic proposal for reading a literary text with ninth graders of a public institution in the city of Bucaramanga.

**AUTHOR:** KATHERINE JULIE PATERNINA MERCADO<sup>3 4</sup>

**KEYWORDS:** comprehension, critical reading, didactic, literature.

Students which we form as readers must be able to understand the texts they face, but getting to it requires the intervention of teachers who must promote practices that help to improve reading comprehension of their students. In order to give teachers tools to delve into this task, David Cooper proposes the program for the instruction of reading comprehension.

This research approached from the qualitative approach and the methodological design of action-research, it aims to "determine how a didactical proposal to the reading of literary texts promotes the development of reading comprehension in ninth grade students of an institution public of the city of Bucaramanga ". To this end they were taken as reference with regard to reading the theories of Frank Smith, Ken Goodman; for critical reading Daniel Cassany and regarding with the didactic Frida Diaz Barriga, in addition to the program proposed by Cooper.

From the theories studied and the diagnosis made, it was proposed a didactic sequence for reading a literary text with ninth graders of a public institution in the city of Bucaramanga, in this case the text "Forgetting that we will be". This sequence was recorded and evaluated with a survey, the data collected were analyzed and determined the results of this research along with those found through diagnosis.

---

<sup>3</sup> Bachelor thesis

<sup>4</sup> Facultad de ciencias humanas. Escuela de educación. Directora: Sonia Gómez Benítez

## INTRODUCCIÓN

Las prácticas que realizan los seres humanos como profesionales requieren de continua evolución ya que estamos en un mundo que cambia constantemente. Este también es el caso del ejercicio docente y es aún más indispensable en este oficio debido a que se trabaja con seres humanos que son los que generan los cambios sociales. Habitualmente, los seres humanos cambiamos debido a momentos o circunstancias que nos hacen vislumbrar que algo no funciona bien, que podría funcionar de forma más productiva o que ya no corresponde a nuestras concepciones.

La investigación se ha constituido como un medio que permite la evolución en las ciencias humanas y naturales; es, por lo tanto, una herramienta para los docentes que se ocupan de material humano, ya que permite la reflexión acerca de realidades que se pueden catalogar como posibles detonadores de cambio. Además, a partir de los procesos investigativos se produce conocimiento aceptado y valorado por las comunidades científicas. Esto significa que lo que el docente (u otro investigador) observa y estudia podrá ser compartido y aprovechado.

En este documento, está estructurado el anteproyecto de una investigación generada a partir de la práctica de un docente en el área de lenguaje. Éste, además de los fines específicos de la investigación en particular, tiene como finalidad la producción de conocimiento científico y la generación de cambio (aun si sólo se consiguen cambios en las prácticas del investigador). A continuación se desarrollan los componentes propios de uno anteproyecto, referidos específicamente al estudio titulado: Propuesta didáctica para la lectura de textos literarios con estudiantes de noveno grado.

## 1. ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Al nacer dotados de ciertos aspectos biológicos que nos permiten iniciar un proceso de adaptación, los seres humanos nos enfrentamos a un mundo que no conocemos. Frente a él, el lenguaje que “nace de la interacción social entre los seres humanos”<sup>5</sup>, se diferencia de otros procesos humanos primordialmente biológicos como la respiración, la digestión, etc., porque no requieren del contacto social para su desarrollo. Sin embargo, es tan importante como esos procesos ya que cumple una función básica en la vida de los seres humanos.

Al respecto, Rafael Echavarría considera que “la función primaria del lenguaje es la comunicación, el intercambio social”<sup>6</sup>. Por medio de él logramos expresar ideas y darle sentido a las expresiones de otros. Este tipo de intercambio y “el dominio de los medios sociales del pensamiento”<sup>7</sup> (el lenguaje) son los que determinan el crecimiento intelectual de los individuos. Es decir, el lenguaje determina los procesos de pensamiento y por tanto, la medida en la que los individuos comprenden el mundo y son capaces de adaptarse y actuar en él.

Ahora bien, el ser humano debe adaptarse a varios ambientes. Uno de ellos es la escuela donde los individuos se desenvuelven desde temprana edad y es además, el lugar en el que se pretende potenciar las habilidades de los seres humanos como el lenguaje. En consecuencia, este es uno de los aspectos que ocupa a estudiantes y docentes en los procesos educativos que allí se generan. Es decir, la escuela, el desarrollo del pensamiento y el lenguaje tienen una estrecha relación. Vygotsky lo evidencia al afirmar que a través del desarrollo de los procesos de lectura y escritura

---

<sup>5</sup> ECHEVERRÍA, Rafael. Ontología del lenguaje. Buenos Aires: Granica, 2008. P 50.

<sup>6</sup> VYGOSTKY, Lev. Pensamiento y lenguaje. En: Pensamiento y lenguaje. [En línea] p. 12 [Consultado 22 Junio, 2013] Disponible en <http://www.aacounselors.org.ar/adjuntos/Biblioteca%20AAC/Lev%20S%20Vygotsky%20%20Pensamiento%20y%20Lenguaje.pdf>

<sup>7</sup> *Ibíd.* P. 43

que se dan en la escuela, el niño “aprenderá a utilizar sus destrezas conscientemente.”<sup>8</sup>

Por tanto, la escuela es el lugar donde se potencian las habilidades comunicativas de los individuos, y las aulas de clase son un lugar propicio para detectar falencias y fortalezas en estos procesos de desarrollo de las competencias que se refieren al lenguaje. Esta es una oportunidad que permite crear estrategias pedagógicas óptimas para implementar en las clases de Lengua Castellana. Por este motivo es preciso reconceptualizar permanentemente lo que se entiende por leer, escribir, hablar y escuchar, para asignarles una función social y pedagógica clara dentro de los procesos educativos.<sup>9</sup>

El Ministerio Educación Nacional (MEN), en la búsqueda de mejorar los procesos generados en las instituciones educativas, publicó los Lineamientos Curriculares para las diferentes áreas básicas a partir de conceptualizaciones que ayudan a entender la necesidad de estudiarlas y la manera en que deben ser abordadas en el aula. Por su parte, los lineamientos de Lengua Castellana proponen cinco ejes principales para desarrollar capacidades en los estudiantes que enumeraré a continuación:

1. Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación
2. Un eje referido a los procesos de producción e interpretación de textos
3. Un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura
4. Un eje referido a los principios de interacción y los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación
5. Un eje referido a los procesos de desarrollo de pensamiento<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> *Ibíd.* P. 77

<sup>9</sup> VYGOSTKY, Lev. Op, cit, p. 50

<sup>10</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares Lengua Castellana. Bogotá: Magisterio, 1998. P 53

En la explicación del primero de los ejes nombrados anteriormente, se expone a manera de conclusión que los medios de comunicación actualmente repercuten de forma significativa en la vida de los seres humanos y que el efecto de estos depende del modo en que los niños acceden a ellos y la manera en que los usen. Por este motivo, la escuela tiene un papel muy importante en cuanto a la preparación de los alumnos para que los utilicen de manera crítica y reflexiva.<sup>11</sup> Además, en el eje número dos se explica la lectura como un proceso de construcción de significado a partir de la interacción del texto, el contexto y el lector.

Los ejes tres y cinco se complementan al referirse a la lectura y a algunas estrategias que se pueden aplicar en este proceso. El eje número tres plantea que el estudio de la literatura no puede ser una acumulación de fechas, títulos y autores sino por el contrario, una experiencia de lectura y desarrollo de la argumentación crítica motivo por el cual los estudiantes deberían leer obras literarias y a partir de ellas desarrollar el pensamiento conjetural y crítico, exteriorizado en lo oral y lo escrito. En este sentido, el eje número cinco recalca la estrecha relación que existe entre el lenguaje y el desarrollo del pensamiento y plantea algunas estrategias cognitivas que pueden facilitar la comprensión textual como lo son el recuento, la relectura, el parafraseo.<sup>12</sup> Al final de la exposición de estos ejes se apunta que se deben desarrollar cuatro competencias fundamentales: la competencia crítica, la textual, la argumentativa y la crítico intertextual.<sup>13</sup>

Cabe señalar que, según el MEN existen cuatro habilidades comunicativas (por supuesto referidas al lenguaje): hablar, escuchar, leer y escribir. De estas, subyacen las competencias (“capacidades con que un sujeto cuenta para”<sup>14</sup>) gramatical, textual, semántica, pragmática, enciclopédica, literaria y poética; a partir de las cuales se consiguen las referidas en el párrafo inmediatamente anterior.

---

<sup>11</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Op, cit, p. 60

<sup>12</sup> *Ibíd.* P 98

<sup>13</sup> *Ibíd.* P 102

<sup>14</sup> *Ibíd.* P 34

En particular (y haciendo énfasis en ella según los intereses de este proyecto), la competencia literaria es considerada por el MEN como “la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la lectura y análisis de las obras mismas y del conocimiento directo de un número significativo de estas”<sup>15</sup>. En otras palabras, sólo puede conseguirse a través de la lectura y de prácticas y actividades asociadas a ella. Por tanto, la competencia aumentará en la medida que se amplíe el número de lecturas y de actividades correlacionadas a las mismas.

Debido a la finalidad de la educación que mencioné al inicio de este texto y relacionándolo con lo expuesto acerca de las competencias y habilidades referidas al lenguaje, es necesario que en las aulas de clase los estudiantes desarrollen actividades que promuevan alcanzar estas competencias y por tanto mejoren las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir. Todos los maestros y sobre todo los de lenguaje deben enfocarse a conseguir este fin.

Los documentos oficiales del MEN a los que me referí anteriormente se complementan con otros escritos llamados Estándares Básicos de calidad. En estos, se establecen las capacidades y habilidades mínimas que debe lograr los estudiantes por grupos de grados. En la secundaria (de la que hace parte el grupo de estudiantes con el que se pretende trabajar) se establece, según los estándares, la lectura de diferentes clases de textos, particularmente obras de autores latinoamericanos:

- Leo con sentido crítico obras literarias de autores latinoamericanos.

---

<sup>15</sup> Ibíd. P 51

- Establezco relaciones entre obras literarias latinoamericanas, procedentes de fuentes escritas y orales.
- Identifico los recursos del lenguaje empleados por autores latinoamericanos de diferentes épocas y los comparo con los empleados por autores de otros contextos temporales y espaciales, cuando sea pertinente.
- Elaboro hipótesis de lectura de diferentes textos, a partir de la revisión de sus características como: forma de presentación, títulos, graficación y manejo de la lengua: marcas textuales, organización sintáctica, uso de deícticos, entre otras.
- Comprendo el sentido global de cada uno de los textos que leo, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce.
- Caracterizo los textos de acuerdo con la intención comunicativa de quien los produce
- Analizo los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que leo.
- Infiero otros sentidos en cada uno de los textos que leo, relacionándolos con su sentido global y con el contexto en el cual se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales.<sup>16</sup>

Como respuesta a estos requerimientos e indicaciones estipuladas por el MEN, en algunos colegios se implementa “El plan lector”. La concepción de este y las especificaciones para aplicarlo varían según cada institución educativa. Idealmente, si se tiene en cuenta la guía de los estándares y los lineamientos, debería ser una propuesta de lectura de varios textos literarios acompañada de estrategias pedagógicas que ayudarán a fortalecer las cuatro habilidades comunicativas a través de la discusión y la interacción con los compañeros.

El MEN, por su parte, no expresa en los lineamientos de lenguaje un concepto específico del plan lector. Sin embargo, presenta importantes acotaciones acerca

---

<sup>16</sup> MEN, Estándares básicos de competencias en lenguaje. [En línea] p. 38-39 [Consultado 29 septiembre, 2015] Disponible en: <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresLenguaje2003.pdf>

de lo que es el proceso lector que es el que se pretende llevar a cabo con las lecturas propuestas en el “Plan lector”. A continuación mencionaré algunas de los comentarios que se presentan en los lineamientos al respecto de este proceso. El primero de ellos que “la lectura es un proceso de construcción de significados entre el texto, el contexto y el lector”<sup>17</sup>, por tanto, requiere de tiempo y no puede llevarse a cabo con afanes pues lo más importante es que se comprenda el texto. La segunda, que hay diferentes factores que determinan la comprensión y que se encuentran directamente relacionados con los tres elementos que interactúan en este proceso. Entonces, el lector puede poner en práctica ciertas estrategias cognitivas como el muestreo, la predicción y la inferencia, además, sus conocimientos previos y su estado emocional. El texto tiene ciertas características sintácticas, morfológicas y semánticas que facilitan o dificultan la lectura; y el contexto textual, extratextual y psicológico que aporta a la construcción de significado del texto desde este mismo y desde el autor.

En este mismo sentido, el MEN expone algunas observaciones acerca del papel de la literatura y la manera en que esta debe trabajarse en el ámbito educativo. En una de las anotaciones se resume la visión de la literatura de esta manera: “Resulta importante el acercamiento de los estudiantes al mayor número de obras literarias... sobre las cuales pudieran desarrollar el pensamiento conjetural y crítico, exteriorizado en lo oral y en lo escrito”<sup>18</sup>. Estos comentarios y los mencionados en el párrafo deben ser realmente enriquecedores para la concepción del plan lector en las instituciones educativas ya que permiten vislumbrar lo que se quiere lograr a partir del trabajo conjunto de la lectura y la literatura.

Igualmente, hace poco el MEN publicó un nuevo documento llamado “Derechos básicos de aprendizaje” (DBA) en los que se instaura de manera específica “los saberes básicos que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de la educación escolar, de primero a once, y en las áreas de Lenguaje y

---

<sup>17</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Op, cit, p. 72

<sup>18</sup> *Ibíd.* P 88

Matemáticas”<sup>19</sup>. El gobierno expresó que espera que los DBA sean un apoyo para la creación de propuestas curriculares que correspondan a las necesidades y el contexto de las instituciones educativas. Algunos de los derechos básicos de aprendizaje que corresponden al grado noveno son los siguientes:

- Articula las características del contexto en el que se produce un texto para ampliar su comprensión.
- Describe, analiza y evalúa personajes de obras literarias.
- Reconoce, describe y valora los recursos de organización temporal como medios para revelar acontecimientos, personajes y técnicas en una obra narrativa.

Tanto los lineamientos, como los estándares y los DBA, representan una guía de apoyo para la consecución de la potencialización de los niños y jóvenes que hacen parte del sistema educativo como comunicadores eficaces desde las habilidades mencionadas. Sin embargo, los resultados de pruebas nacionales e internacionales aplicadas muestran una realidad preocupante y que no obedece a lo que se ha estipulado en los documentos de Ministerio de Educación.

Entes gubernamentales y otro tipo de organizaciones han planteado diversas pruebas que se consideran útiles para medir los desempeños de los estudiantes en las áreas básicas, entre ellas el lenguaje. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) planteó las pruebas PISA que evalúan a los estudiantes de cincuenta y cinco países en cuanto a sus habilidades para analizar y resolver problemas. Esta prueba comprende matemática, ciencias y lectura, esta última fue el eje la prueba aplicada en 2009, mientras que en el 2012 fue matemática. A nivel nacional se aplican las pruebas SABER que evalúan los estudiantes de los grados tercero, quinto y noveno de las instituciones educativas.

---

<sup>19</sup>Colombia Aprende: Derechos básicos de aprendizaje [En línea] [Consultado 10 Octubre de 2015] Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-349446.html>

En el reporte publicado por el ICFES de la prueba PISA 2009 que es la más relevante para este proyecto debido a que como se indicó anteriormente se hizo énfasis en lectura, indica que la prueba de lectura “busca determinar qué saben y qué pueden hacer los estudiantes como lectores, es decir, si pueden encontrar la información que necesitan en textos escritos; si están en capacidad de interpretarla y utilizarla; y si pueden reflexionar críticamente sobre ella. También indaga si los alumnos pueden leer diferentes tipos de textos con propósitos distintos y en una variedad de contextos.”<sup>20</sup>

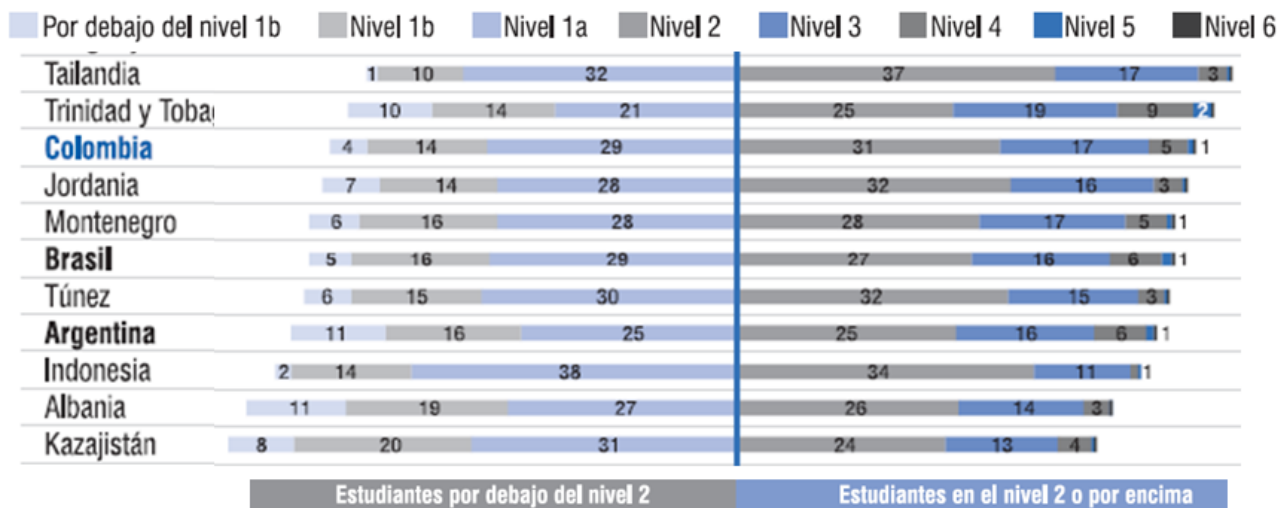
Según los resultados obtenidos, el 47,1% de los estudiantes evaluados está por debajo del nivel 2 en el que el lector logra localizar una o más piezas de información que posiblemente deben inferirse y cumplir varias condiciones, reconocer la idea principal de un texto, entender relaciones o interpretar el sentido en una parte específica del texto cuando la información no está destacada y es necesario hacer inferencias de bajo nivel y comparar o contrastar con base en una característica única del texto y hacer paralelos y conexiones entre el texto y el conocimiento externo, con base en experiencias y actitudes personales.<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup>ICFES. Colombia en PISA 2009 Síntesis de resultados. [En línea] p. 12 [Consultado 25 Junio, 2013] Disponible en <https://icfesdatos.blob.core.windows.net/datos/Colombia%20en%20PISA%202009%20Sintesis%20de%20resultados.pdf>

<sup>21</sup> ICFES. Colombia en PISA 2009 Op, cit, p. 15

**Gráfico 1 Adaptación de distribución porcentual según niveles de desempeño en lectura <sup>22</sup>**



Además, el informe publicado por el ICFES con respecto a las pruebas PISA del año 2012 describe el desempeño en lenguaje de la siguiente manera:

*“En lectura, el 51% no alcanzó el nivel básico de competencia, y el 31% se ubicó en nivel 2. Esto significa que tres de cada diez estudiantes colombianos pueden detectar uno o más fragmentos de información dentro de un texto; además, reconocen la idea principal, comprenden las relaciones y construyen significados dentro de textos que requieren inferencias simples, y pueden comparar o contrastar a partir de una característica única del texto. En los niveles 5 y 6 están solamente 3 de cada mil jóvenes, quienes pueden hacer inferencias múltiples, efectuar comparaciones y contrastes detallados y precisos; demuestran una comprensión amplia y detallada de uno o más textos, y realizan una evaluación crítica de un texto cuyo contenido es poco familiar.”<sup>23</sup>*

<sup>22</sup> Ibíd. P 17

<sup>23</sup> ICFES. Colombia en PISA 2012 Informe nacional de resultados. [En línea] p. 9 [Consultado 28 Abril, 2014] Disponible en file:///D:/Users/usuario/Downloads/Resumen%20ejecutivo%20Resultados%20Colombia%20en%20PISA%202012%20(2).pdf

Esta descripción contrarrestada con la del año 2009 indica que en lugar de haber mejorado los niveles en las competencias referidas al lenguaje, un porcentaje mayor de estudiantes no alcanzan el nivel básico ya que en el 2009 era un 47.1% y en el año 2012 el 51% no alcanzó el nivel dos, es decir se ubica también en el nivel básico.

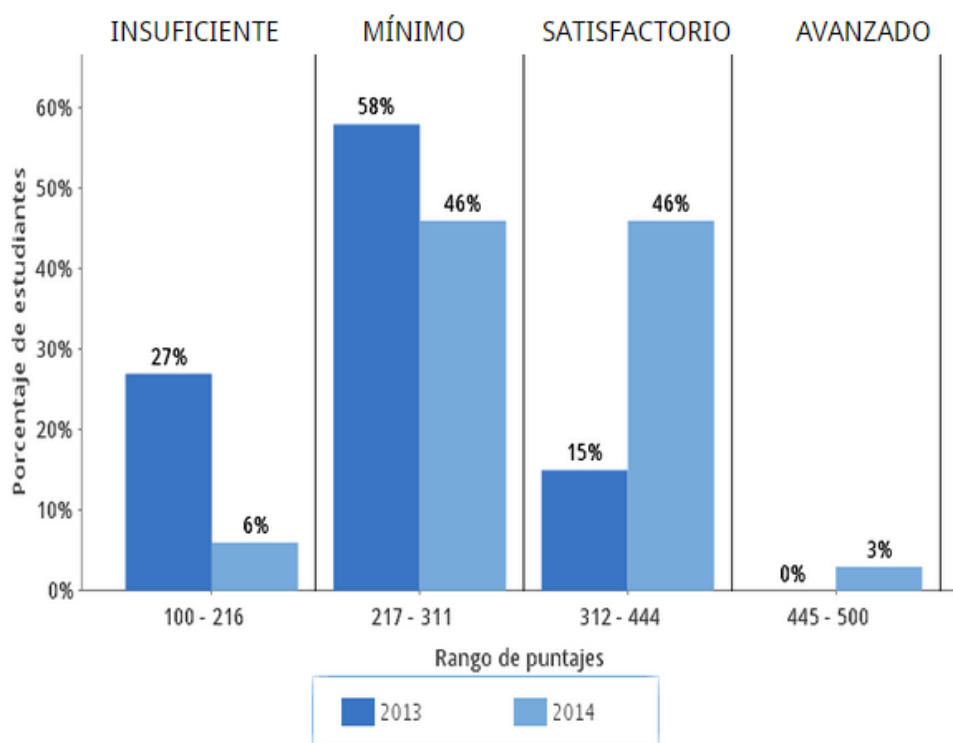
En relación con estos resultados se encuentran los de la prueba SABER. Los estudiantes de la institución educativa donde se desarrollará el proceso de investigación han mostrado algunas mejoras si se comparan los resultados generales del área de lenguaje del grado noveno del año 2013 con los del 2014 como se muestra el gráfico 2. No obstante, si nos detenemos en los resultados de la prueba del 2014 según el informe enviado por la secretaria de educación a la institución con motivo de “Día e” (día destinado al análisis de la calidad de la educación en cada institución educativa colombiana) se puede determinar que aún queda mucho trabajo por hacer.

Los resultados los organizaron según las competencias: lectora y escritora. Con respecto a la competencia escritora porcentajes superiores al 50% de los estudiantes no dan cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto; no dan cuenta de los mecanismos de uso y control de las estrategias discursivas, para adecuar el texto a la situación de comunicación; no dan cuenta de las ideas, tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir un texto a la situación de la comunicación; no dan cuenta de los mecanismos de uso y control de la lengua y de la gramática textual que permite la coherencia y cohesión del texto, en una situación de comunicación particular<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup>MEN - ICFES. Informe por colegio pruebas SABER 3°, 5° y 9°, aterrizando los resultados al aula. Institución educativa en la que se desarrolla el proceso. Pág. 31

**Gráfico 2 Comparación de los resultados de las pruebas saber de lenguaje en el grado noveno años 2013 y 2014 <sup>25</sup>**



Asimismo, en referencia a la competencia lectora un alarmante 79% de los estudiantes no consigue relacionar textos y movilizar saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos. Porcentajes inferiores al 70% y superiores al 50% de los estudiantes no consigue identificar información de la estructura explícita del texto; no evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación; no relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global del texto; no recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos<sup>26</sup>.

<sup>25</sup> ICFES. Saber 9° 2013 - 2014 Resultados de la institución educativa en la que se desarrolla el proceso. [En línea] p. 1 [Consultado 06 Octubre, 2015] Disponible en <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.jsp>

<sup>26</sup> ICFES. MEN - ICFES. Informe por colegio pruebas SABER 3°, 5° y 9°, aterrizando los resultados al aula. Institución educativa en la que se desarrolla el proceso Op, cit, p. 33

Basándose en esos resultados de las pruebas PISA 2009, PISA 2012 y las prueba SABER de la institución educativa en la que se llevará a cabo el proceso, es preocupante conocer que menos de la mitad de los estudiantes colombianos alcanza el nivel que se espera, es decir, el satisfactorio y que esta misma cantidad se encuentra por debajo del nivel 2 en las pruebas internacionales lo que representa que no alcanzan las competencias mínimas referidas al lenguaje que les permitirán participar efectivamente y productivamente en la sociedad. Esto indica que posiblemente en las instituciones educativas no se están desarrollando las estrategias y procesos adecuados que les ayudarían a los estudiantes a alcanzar niveles satisfactorios en el desarrollo de sus competencias con respecto a Lenguaje y en consecuencia los estudiantes no saben leer, no comprenden lo que leen.

En pro del mejoramiento de las habilidades y competencias de los estudiantes y como respuesta a los requerimientos del MEN la institución en la que se desarrollará la investigación (como muchas otras instituciones educativas) tiene estipulado “El plan lector” en el plan de área de Lenguaje. En el caso específico de dicha institución, los propósitos y objetivos concretos del plan lector no se encuentran descritos en los documentos que orientan al área de lenguaje, lo cual sería de gran utilidad y guía para las prácticas pedagógicas desarrolladas a partir de esta propuesta. Sin embargo, se describe la implementación de este plan de la siguiente manera “se enfatiza en el proceso de LECTO-ESCRITURA, y desde el año 2014 se implementó EL PROYECTO DE PLAN LECTOR A TRAVÉS DE LECTURA DE OBRAS LITERARIAS. Todo esto conlleva al estudiante a organizar su pensamiento y ampliar su visión de mundo para transformar su realidad cambiando su conciencia individual y social”. Además, en los objetivos específicos del área se describen algunos que podrían sustentar el desarrollo del “Plan lector” entre estos los siguientes:

- Desarrollar un proyecto de LECTO-ESCRITURA que involucre al educando y a los demás miembros de la comunidad educativa, promoviendo cualidades y habilidades que despierten el gusto por la lectura crítica a todo nivel.
- Comprender y disfrutar del lenguaje literario mediante el análisis de obras.

En este mismo documento (Plan de área) se encuentra explicado el plan lector de la siguiente manera: “El objetivo central del Plan Lector es contribuir al desarrollo de la autonomía de los estudiantes para apropiarse de los métodos y medios que les permita desarrollar su comprensión lectora, procesar información en cualquier soporte, atribuirle significado, construir textos y comunicar resultados; en suma, gestionar su lectura personal hasta convertirla en una actividad permanente.”

Es necesario precisar, que en el plan de asignatura se encuentran consignados los estándares a los que corresponde el plan lector pero no se nombran las estrategias pedagógicas que se implementarán con la lectura de los textos. Además, no se expone una fundamentación teórica con la que sustente la necesidad imperiosa de desarrollar el plan lector, ni de qué manera hacerlo. En consecuencia, al momento en que un maestro deba enfrentarse a desarrollar el plan lector no sabrá cómo implementar estas estrategias, cuál es la manera adecuada de hacerlo o desde qué enfoque guiará la lectura de los textos que los estudiantes tendrán la oportunidad de conocer.

Posiblemente, uno de los autores que sustenta la necesidad del plan lector, sobre todo desde la infancia, es Yolanda Reyes. Ella afirma que “el texto literario se constituye en una herramienta poderosa, ya que establece conexiones entre la lectura y la particularidad de la experiencia humana”<sup>27</sup>, es decir, la lectura nos acerca al mundo, incrementa nuestro sentido humano y social, por eso es tan

---

<sup>27</sup> REYES, Yolanda. El lugar de la literatura en la vida de un lector. [En línea] [Consultado 15 de Marzo, 2014] Disponible en [http://www.espantapajaros.com/articulos/ar\\_lec\\_1.php](http://www.espantapajaros.com/articulos/ar_lec_1.php)

necesaria. En este sentido, Yolanda propone que los seres humanos experimentamos tres etapas en lo que respecta a la lectura:

*“La primera es aquella en la que el niño no lee, sino que otros “lo leen” y se extiende desde el nacimiento hasta el inicio de la lectura alfabética. La segunda es la etapa en la que el niño comienza a leer con otros y, por lo general, suele coincidir con el ingreso a la educación formal y con el proceso de alfabetización propiamente dicho. La tercera etapa concluye con el lector autónomo, aquel que es capaz, no sólo de alcanzar un nivel adecuado de competencias lectoras, sino de encontrar en la lectura una opción permanente de desarrollo intelectual, emocional, cultural y vital.”<sup>28</sup>*

Según Yolanda, al igual que lo expuesto por el MEN en lo que se refiere a la competencia literaria, el desarrollo de habilidades y competencias referidas al lenguaje aumenta en la medida en que el niño o joven se encuentre más cerca de la lectura y se ocupe de ella. Por esto debe ser una actividad que acompañe cada etapa el desarrollo de los individuos.

Se comentó algunos párrafos atrás que el plan lector de la institución, foco de esta investigación, no nombra actividades que deben acompañar la lectura de los libros, no se estipula en qué momento implementarlas ni en qué consisten. David Cooper, propone un programa muy bien estructurado llamado: Programa de instrucción de la comprensión lectora. En dicho plan, el autor propone actividades previas, durante y posteriores a la lectura, que según investigaciones realizadas a su cargo y de otros autores pueden mejorar la comprensión que el lector consigue de los textos que lee. En consecuencia, tener en cuenta la teoría de Cooper daría mayor sentido, orden y posiblemente eficacia a la lectura de los textos que se proponen en el plan lector.

Teniendo en cuenta las circunstancias y resultados citados, las teorías que podrían posiblemente fortalecer el plan lector y lo mencionado con respecto del lenguaje (habilidades y competencias), la relación del lenguaje con el crecimiento intelectual, los lineamientos y estándares, y el plan lector en la institución en las que se

---

<sup>28</sup> Ibid. [En línea]

desarrollará la investigación, se pueden realizar diversas reflexiones. Una de estas, es si se está aprovechando de manera adecuada la oportunidad que brinda el plan lector para generar en los estudiantes pensamiento crítico y desarrollar las competencias y habilidades propias del lenguaje sustentadas con los lineamientos y estándares con lo cual seguramente deberían conseguirse mejores resultados en las pruebas nacionales e internacionales (SABER y PISA). Otra cuestión que surge es la necesidad de reflexionar sobre cuál sería la manera adecuada y pertinente de aprovechar el plan lector dentro de las instituciones, con qué actividades es propicio acompañarlo y cuál es el sustento teórico para estas.

Por lo tanto vale preguntarse al respecto:

-¿Qué concepto de lectura tiene los maestros de lenguaje de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga?

-¿Qué estrategias y actividades para desarrollar la comprensión de lectura implementan los maestros de lenguaje de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga, en sus clases?

-¿Qué concepto tienen los jóvenes de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga acerca de la lectura de textos literarios?

-¿Qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga?

De acuerdo con lo expuesto, es necesario y pertinente realizar investigaciones que ayuden a dar respuesta a estos cuestionamientos. De esta manera, se podría plantear procesos mayormente enriquecedores y analizar qué tan satisfactorios y en qué medida favorecen la comprensión lectora de los estudiantes. En consecuencia, para la investigación que se desarrolla planteo el siguiente cuestionamiento: **¿DE QUÉ MANERA UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS FAVORECE EL DESARROLLO DE LA**

**COMPRESIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DE LA CIUDAD DE BUCARAMANGA?**

## 2. JUSTIFICACIÓN

La presente investigación posibilitará varios acontecimientos importantes tanto para la comunidad específica en la que se aplicará el proceso y de manera general a las personas interesadas en investigar acerca del desarrollo de las competencias comunicativas, la lectura de textos narrativos y la didáctica de la lengua. A continuación se exponen de manera específica los hechos mencionados y la manera en que estos pueden enriquecer las prácticas pedagógicas y próximas investigaciones relacionadas con la pregunta plateada para este estudio.

Por una parte, las prácticas pedagógicas de quien desarrollará la investigación se modificarán como parte del proceso; el enriquecimiento que conseguirá a partir de la lectura para la construcción del marco teórico junto con los resultados que se consigan; posiblemente se definan cambios permanentes en las próximas actividades que esta persona plantee en clases de lenguaje, con miras a desarrollar la competencia interpretativa o que incluyan la lectura de textos narrativos. Estas prácticas pedagógicas repercutirán, por supuesto, en los estudiantes que se hagan partícipes de estas clases.

Por otro lado, la intervención realizada con este estudio, brindará la oportunidad de que la comunidad educativa en la que se aplicará, particularmente los docentes del área de lenguaje, tomen mayor conciencia acerca de las múltiples posibilidades de aprovechamiento que puede dársele al plan lector. La propuesta didáctica que se formulará y que será aplicada en esta investigación en compañía de los resultados obtenidos al finalizar el proceso posibilitará reconocer las fortalezas y errores de las clases realizadas. Esto puede generar cambios en prácticas pedagógicas futuras de las docentes de la institución en la que se desarrollará el estudio, desde que lo conozcan. Además, puede suscitar interés en los docentes para plantear otras investigaciones relacionadas con el tema desarrollado en esta.

En términos generales, los resultados que se obtengan a partir de esta investigación serán útiles para la comunidad académica ya que pueden tomarse como punto de partida para nuevos estudios que permitan corroborar, ampliar o contradecir los fenómenos encontrados a partir de este. Estos procesos podrán generar mayor producción de conocimiento y por tanto habrá mayores directrices y guías para que los docentes de lenguaje tengan en cuenta y en consecuencia modifiquen sus prácticas para conseguir mejores resultados con respecto al desarrollo de los estudiantes como lectores y escritores lo que se espera se refleje en su rendimiento en las pruebas SABER y PISA.

Debido a lo expuesto en los párrafos anteriores, es pertinente el desarrollo del estudio que se plantea en este documento ya que si bien de él no depende la producción de conocimiento y la transformación de las prácticas de todos los docentes de lenguaje podrá generar pequeños cambios que pueden llegar a ser representativos en el futuro, aun si suceden solamente en las prácticas del investigador.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 OBJETIVO GENERAL**

Determinar de qué manera una propuesta didáctica para la lectura de textos literarios favorece el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

#### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Determinar qué conceptos de lectura tienen los maestros de lenguaje de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.
- Determinar qué estrategias y actividades para desarrollar la comprensión de lectura implementan los maestros de lenguaje de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga en sus clases.
- Determinar qué concepto tienen los jóvenes de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga acerca de la lectura de textos literarios.
- Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

## **4. MARCO DE REFERENCIA**

### **4.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS**

En el ámbito internacional existen varios proyectos orientados a problemáticas similares a las que se abordan en este estudio; mientras que en el ámbito nacional y local se encontraron solo dos proyectos referidos al fenómeno estudiado en la presente investigación y son trabajos de pregrado mientras a nivel internacional se ha abordado la problemática desde los posgrados.

Con respecto a los proyectos encontrados a nivel internacional se observa una marcada inquietud por determinar la efectividad de programas o estrategias orientados a la comprensión lectora aplicadas, sobre todo se ve gran desarrollo investigativo en esta área en México. Incluso, dentro de las recomendaciones incluidas en uno de ellos se indica que se deben crear programas que incluyan estrategias para comprensión. En dicho proyectos prima en la metodología el enfoque cuantitativo o mixto, aunque se encuentran algunas investigaciones cualitativas, investigación-acción enfocadas meramente en la construcción y aplicación de estrategias y no la medición de cambios en los estudiante que fueron partícipes.

En el panorama nacional se encontró un proyecto investigativo que aborda intereses afines con los de esta investigación, aunque aborda el problema desde otro enfoque pues busca medir la correlación de la aplicación de estrategias metacognitivas y los niveles de comprensión alcanzados por los estudiantes. En cuanto a las investigaciones locales se retomó un proyecto desarrollado en la Escuela de educación de Universidad Industrial de Santander que aborda las prácticas de

comprensión lectora desarrollas en clase de ciencias sociales en los estudiantes noveno grado de una institución educativa.

A continuación se presenta una breve síntesis de los proyectos encontrados que se tomaron como referencia.

#### **4.1.1 Internacionales**

Nombre: EL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE TERCERO DE SECUNDARIA

Autor: IRMA PATRICIA MADERO SUÁREZ - LUIS FELIPE GÓMEZ LÓPEZ

Objetivo: Describir el proceso lector seguido por estudiantes de tercero de secundaria para abordar un texto con el propósito de comprenderlo.

Metodología: Se utilizó un método de investigación mixto secuencial cuantitativo/cualitativo. En la fase cuantitativa se seleccionó una muestra de altos y bajos lectores (estudiantes mexicanos), que fueron observados durante la ejecución de dos tareas, mediante las cuales se evidenció el proceso que siguieron al intentar comprender diversos textos. Los datos recabados en la fase cualitativa evidenciaron que no todos los alumnos siguen el mismo camino para lograr el propósito mencionado, por lo que se presenta un modelo que muestra las diferentes rutas seguidas y se identifica un conjunto de factores que intervienen en la elección de la ruta lectora, entre ellos el pensamiento metacognitivo y las creencias acerca de la lectura.<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> MADERO SUÁREZ, Irma Patricia, GÓMEZ LÓPEZ, Luis Felipe, El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria Revista Mexicana de Investigación Educativa [online] 2013, 18 (Enero-Marzo) [Consultado: 29 / mayo / 2016] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025581006>>ISSN 1405-6666

Resultados: Los resultados de esta investigación apuntan a la idea de que una de las posibles causas por la que la enseñanza de estrategias para la comprensión lectora funciona, es el cambio de creencias que se provoca en los alumnos, pues enseñarlas podría hacer que el lector reflexione sobre el proceso que realiza y que comprenda que el fin de la lectura es darle sentido al texto a través de una interpretación personal, que el proceso no siempre es automático y que hay manera de superar las dificultades de comprensión cuando se presentan. Esto podría llevar al estudiante a formar creencias constructivas sobre la lectura.

La falta de estrategias metacognitivas estuvo asociada a las creencias de que al decodificar se comprende y de que si el significado no aparece en la mente del lector entonces éste no es capaz de comprender el texto; aplicaron estrategias, pero eran de tipo cognitivo, por ejemplo, releer, pero no les resultaban eficaces, seguían la ruta de la no comprensión y al final no lograban comprender el texto.

Nombre: **IMPACTO DE UN PROGRAMA DE COMPRENSIÓN LECTORA**

Autor: LUIS FELIPE GÓMEZ LÓPEZ - JUAN CARLOS SILAS CASILLAS

Objetivo: Analizar la repercusión de un programa para el mejoramiento de la comprensión lectora en el desempeño de los alumnos de segundo grado de telesecundarias en dos pruebas estandarizadas: la prueba de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) y ENLACE.<sup>30</sup>

Metodología: La metodología fue mixta: cualitativa y cuantitativa.

La primera parte de la intervención consistió en formar a los docentes que aplicarían el programa de comprensión. El programa se llevó a cabo durante las horas y los

---

<sup>30</sup> GÓMEZ LÓPEZ, Luis Felipe, SILAS CASILLAS, Juan Carlos, Impacto de un programa de comprensión lectora Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México) [en línea] 2012, XLII (Sin mes) [Fecha de consulta: 29 de mayo de 2016] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27024686003>> ISSN 0185-1284

días lectivos usuales de las escuelas, utilizando los temas y los contenidos establecidos en el currículo oficial. La metodología fue mixta (Tashakkori y Teddlie, 1998) pues, por una parte, se utilizó un método experimental clásico con grupo control y grupo experimental y, por otra, se recabó información cualitativa que permitiera comprender los resultados cuantitativos. Los grupos participantes en el grupo experimental fueron 16, con un total de 226 alumnos de la zona 26 del municipio de Cuautitlán de García Barragán.

Resultados: Los resultados muestran que los alumnos mejoraron, como era de esperarse, en la prueba CLP; pero además tuvieron un avance muy marcado en la sección de español de la prueba ENLACE 2011; esto indica que el desarrollo de la comprensión lectora no solo facilita la adquisición de nuevos conocimientos, sino que también tiene un impacto, al menos en algunas secciones de una prueba estandarizada como ENLACE.

La mejoría en la competencia lectora, que implica automatización de procesos como reconocimiento de palabras y fluidez, así como incremento en el vocabulario, capacidad de inferencia y uso de estrategias específicas ante las dificultades de comprensión, posibilita que los alumnos tengan una menor carga cognitiva, lo que les permite centrar su atención ya no en la lectura, sino en los contenidos que se adquieren a través de ella; es decir, se pasa de la lectura como objeto de aprendizaje, a esta como el medio que permite el acceso al acervo de conocimientos que ha construido la cultura.

**Nombre: LA LECTURA DIALÓGICA COMO MEDIO PARA LA MEJORA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA**

Autor: Raúl Gutiérrez Fresnada

Objetivo: Comprobar el efecto que la intervención de un programa orientado al desarrollo de las estrategias de comprensión basado en la lectura dialógica presenta en la mejora de la competencia lectora.<sup>31</sup>

Metodología: El estudio utilizó un diseño cuasi experimental de medidas repetidas pretest posttest con grupo control. Antes y después de implementar el programa de intervención se aplicó una batería de dos instrumentos de evaluación a los participantes experimentales y control con la finalidad de medir la variable dependiente sobre la que se hipotetizó que el programa iba a tener efecto la comprensión lectora. La aplicación de la batería de pruebas antes y después de aplicar el programa se llevó a cabo por profesionales de la educación (maestros especialistas en Audición y Lenguaje y psicopedagogos).

Resultados: Se detectó que la instrucción a través de grupos interactivos mejora de manera muy significativa el proceso de adquisición de la lectura. La lectura dialógica constituye un medio muy útil tal y como hemos comprobado para la mejora de la comprensión, ya que posibilita un incremento de las interacciones alrededor de las actividades de lectura. El aprendizaje de las estrategias lectoras se adquiere por medio de las habilidades comunicativas que se llevan a cabo, de los conocimientos previos que poseen los distintos compañeros sobre la información textual, de las aportaciones personales y de la reflexión que se va efectuando sobre cada una de las estrategias implementadas sobre el proceso de lectura, lo que favorece la toma de decisiones sobre qué estrategias de lectura aplicar, cómo aplicarlas de manera eficaz, cuándo aplicar cada una de ellas, lo que permitirá al lector, identificar, seleccionar y utilizar las estrategias más adecuadas ante las distintas situaciones y tipologías textuales.

---

<sup>31</sup> GUTIÉRREZ FRESNADA, Raúl, La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora Investigaciones sobre Lectura [en línea] 2016, ( ) : [Fecha de consulta: 29 de mayo de 2016] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446243923005>> ISSN

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos recomiendan el diseño de programas orientados al desarrollo de las estrategias lectoras, en concreto hacia aquellas que contribuyan a la activación de conocimientos previos, a la identificación de ideas principales, la construcción de inferencias, el uso de organizadores gráficos, y a la supervisión del proceso de comprensión, a través de la configuración de grupos interactivos que potencien la puesta en común de las estrategias lectoras.

**Nombre: USO DE ESTRATEGIAS PARA MEJORAR EL NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS NIÑOS DE CUARTO GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA UE “TOMÁS RAFAEL GIMÉNEZ” DE BARQUISIMETO**

Autora: Yazmín Pérez Ortiz (Venezuela)

Objetivo: Determinar la efectividad del uso de estrategias de comprensión lectora en los alumnos de 4° grado de educación básica de la ue “Tomás Rafael Giménez” de Barquisimeto

Metodología:

Este estudio se realizó desde el enfoque cualitativo. Según lo indican sus autores, se apoyan en la modalidad descriptiva con diseño de campo. Realizaron pruebas diagnósticas, y de intereses y gustos. A partir de estas y con el sustento teórico de Solé y Alinelampe Joubert construyeron una propuesta que aplicaron con estos mismos estudiantes. Al finalizar las actividades programadas dentro de su propuesta se aplicó de nuevo la prueba diagnóstica para determinar los avances de los estudiantes.

Resultados:

Antes de la aplicación de la estrategia se evidenciaron debilidades en la comprensión lectora de los estudiantes que hicieron parte del estudio. Luego de

aplicar la estrategia se evidenció el poco uso de las estrategias de comprensión lectora lo que se vio reflejado en la prueba posterior en la que los porcentajes más significativos se clasificaron en no logrado y medianamente logrado. Por lo cual la autora se permite afirmar que el poco uso de estrategias de la comprensión influye directamente en el desarrollo de la misma.

Nombre: **MODELAMIENTO METACOGNITIVO: UNA ESTRATEGIAS DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA**

Autora: Tilma Cornejo Fontecilla (Chile)

Objetivo: En el informe encontrado no está especificado el objetivo de la investigación.

Metodología:

Este estudio se realizó con enfoque cualitativo, investigación-acción. La investigación se realizó en la modalidad de taller durante un semestre y el trabajo se dividió en: evaluación inicial, intervención didáctica y evaluación final. Las evaluaciones se realizaron: un pretets y una entrevista a profundidad, y una postets y otra entrevista. La intervención didáctica se estructuró a partir de las indicaciones teóricas de los autores: Kirby, Nickerson, Pekins, Smith, Cooper, Meyer, Bauman, entre otros.

Resultados:

Con los datos obtenidos en la investigación se encontró que los sujetos mejoraron el nivel de desarrollo del procesamiento información. Existe un mejoramiento en la capacidad lectora en cuanto a la determinación de la macroestructura textual y la jerarquización de ideas. En conclusión el modelamiento cognitivo propicia la formación de lectores estratégicos y autónomos. Si el alumno aprende a utilizar

conscientemente las estrategias cognitivas y metacognitivas se podrán revertir los resultados negativos que los estudiantes alcanzan actualmente.

#### **4.1.2 Nacionales**

**Nombre: METACOGNICIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA. LA CORRELACIÓN EXISTENTE ENTRE EL USO DE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y EL NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA**

Autora: Johanna Velandia Quiroga (Cali, Colombia)

Objetivo: Establecer la correlación que existe entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectura de los alumnos de noveno y décimo grado del colegio Casablanca

Metodología:

Se utilizó la investigación correlacional, y es expresada estadísticamente como  $r$  de Pearson (o coeficiente de relación). Los datos que arroja esta herramienta son generales ya que en este caso particular la media de los datos se establece a través de un único valor tanto de la variable dependiente con de la independiente (X y Y) Es decir la correlación existente entre las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lector.

Resultados:

Con relación a la pregunta planteada en la investigación se pudo afirmar de forma general que es necesaria una intervención ya no solo de tipo diagnóstico, sino de tipo estratégico que permita estructurar y dar mejores resultados en el campo de la comprensión lectora para posiblemente potencializar el rendimiento escolar. El análisis de la prueba demostró las serias dificultades que tienen los estudiantes en el uso adecuado de los proceso cognitivos de orden superior, debido principalmente

a la ausencia en la mayoría de los casos de sistemas de autorregulación y autoreflexión sobre tales procesos.

#### **4.1.3 Locales**

Nombre: **PRÁCTICAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES DE NOVENO EN DOS COLEGIOS DE LA CIUDAD DE BUCARAMANGA EN CONVENIO CON LA ESCUELA DE EDUCACIÓN UIS**

Autoras: Laura Juliana Guerrero, Claudia Bibiana Sánchez (Bucaramanga)

Objetivo: Describir las prácticas de comprensión lectora que se dan en el aula desde el área de ciencias sociales de dos colegios de la ciudad de Bucaramanga en convenio con la Escuela de Educación de la Universidad Industrial de Santander.

Metodología:

Esta investigación se orientó desde el paradigma cualitativo y es de tipo descriptivo. Para desarrollar este proceso investigativo se trabajó con 137 estudiantes y los maestros de Ciencias sociales de estos estudiantes. En el proceso se llevó a cabo observación no participante, entrevistas, encuestas y se tuvieron en cuenta documentos como los planes de área y asignatura y los libros usados para las clases de Sociales. Para realizar el análisis de los datos conseguidos se realizó una triangulación a partir de la cual se obtuvieron los resultados.

Resultados:

Se encontró que las actividades de clase son repetitivas y tradicionales y en su mayoría son las propuestas por el texto guía, entre ellas se incluyen lecturas y cuestionarios. Los trabajos que se realizan en torno a la lectura no cumplen con el proceso propicio para lograr comprenderla. Además, la variedad de tipología textual que se usa no es muy amplia. Los docentes de ciencias sociales con quienes se

desarrolló la investigación desconocen los procesos de comprensión y producción textual

## **4.2 MARCO LEGAL**

**4.2.1 Ley general de educación.** La Ley General de Educación de Colombia nombrada como la Ley 115 (febrero 8 de 1994), fue dispuesta a través del artículo 67 de la Constitución Política y en ella se establece toda la reglamentación que se aplica en la educación formal, no formal e informal de este país. En el artículo primero de este documento se plantea que “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”. En consecuencia, toda institución que se dedique a brindar educación a los colombianos debe estar direccionada a la formación integral de estos.

Cada institución educativa debe plantear lo que se denomina Proyecto Educativo Institucional (PEI) que según el artículo 7 de la ley 115 debe ser construido con la colaboración y participación de toda la comunidad educativa. Al respecto, en el capítulo II artículo 77 la ley dispone que las instituciones educativas tienen autonomía en la organización de las asignaturas y la inclusión de nuevas asignaturas o adaptación de las que se dispone en la ley desde que se respeten los límites establecidos en dicho documento y se sustente todo lo propuesto en el PEI.

Las áreas consideradas obligatorias y fundamentales para cumplir los objetivos propuestos en la ley y corresponder al concepto de educación bajo el cual se constituye la educación colombiana están consignadas en el artículo 23 de la ley

115. Estas áreas deben comprender al menos el 80% del Plan de estudios establecido en el PEI, son:

- Ciencias naturales y educación ambiental.
- Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.
- Educación artística.
- Educación ética y en valores humanos.
- Educación física, recreación y deportes.
- Educación religiosa.
- Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros.
- Matemáticas.
- Tecnología e informática.

Además, en la ley se establecen objetivos para cada ciclo de la educación. Con respecto al lenguaje que es lo que se tratará en el presente proyecto, en el artículo 20 se proponen los objetivos generales de la educación básica, entre ellos “desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente” que se conjuga con dos de los objetivos específicos de la primaria que consisten en “el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana” y “el desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética”.

En consecuencia, podemos concluir a partir de la información revisada en la Ley 115 que las instituciones deben desde las asignaturas obligatorias y su autonomía para organizarlas, adaptarlas y agregar otras a su plan de estudios, entre otros fines debe tener el de objetivo de enseñar a los estudiantes a usar el lenguaje que se conjuga en: hablar, escuchar, escribir y leer. Esto ayudará a conseguir otros logros que apuntan a la comprensión de la cultura.

**4.2.2 Lineamientos curriculares de lengua castellana.** El Ministerio de educación nacional (MEN) propone este documento, en el que se comparten conceptos, concepciones y directrices para trabajar el área de lengua castellana en las instituciones educativas. Con ellas los docentes y directivos pueden ayudarse para la construcción de su Proyecto Educativa Institucional y, de forma particular, comprender hacia qué fines y de qué forma deben direccionarse las clases de lengua.

Este documento plantea la potencialización del estudiante como un comunicador eficaz lo que responde a un enfoque social del lenguaje y se concentra en las cuatro habilidades hablar, escribir, leer y escuchar: leer, entendido como un proceso significativo y semiótico, que no puede reducirse a técnicas mecánicas solamente; hablar y escuchar se comprenden también como procesos de significación y de otorgar sentido a lo que el otro dice y a lo que yo expreso; escribir, al igual que las otras habilidades conjuga los saberes, intereses y el contexto social y cultural; es producir significado.

En este sentido el docente debe comprender el aula de clase como un “espacio de construcción de significados y sentidos”<sup>32</sup> y por lo tanto es allí donde los estudiantes comparten con sus pares experiencias, la manera en qué estas los han llevado a comprender el mundo y a interesarse más por ciertas cosas que por otras. En consecuencia, el docente debe ser un facilitador para que se den estos intercambios, actuar como mediador y, adaptarse y adaptar sus clases a los gustos e intereses que los estudiantes manifiestan.

El texto acoge la concepción de Dell Hymes de competencia comunicativa que se refiere a “el uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados”<sup>33</sup>. Es decir, los aspectos culturales y sociales

---

<sup>32</sup> MEN. Lineamientos de Lengua Castellana. Pág. 35

<sup>33</sup> *Ibíd.* Pág. 46

cobran gran importancia, la experiencia en situaciones comunicativas concretas y reales. Todo debe estar enfocado a actos reales de comunicación.

Para el trabajo en el área de lengua castellana, el MEN propone cuatro ejes fundamentales, por supuesto, integrándolos a los aspectos planteados en los párrafos anteriores. Estos son:

- Eje referido a los procesos de construcción de sistemas de comunicación. Estos sistemas de significación son los signos, símbolos, reglas semánticas y pragmáticas etc. que permiten la comunicación. La adquisición y uso de estos debe estar enfocado de manera social y propiciando los avances necesario de acuerdo al proceso.
- Eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos. Para la comprensión y producción de las tipologías textuales y obedeciendo a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas el MEN plantea tres niveles en los procesos. El intratextual que responde a la presencia estructuras semánticas, sintácticas, micro estructura y macro estructura, la evidencia de coherencia y cohesión en el texto. Por otra parte, los procesos de intertextualidad; se tratan de reconocer la relaciones entre un texto y otros. Y por último el nivel extratextual que tiene que ver con lo pragmático: la reconstrucción del contexto o la situación de comunicación en la que aparecen los textos.
- Eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura: Se presenta la literatura como un elemento cultural, estético, sociológico e histórico que debe orientarse a generar experiencias de lectura y al desarrollo de la crítica y su argumentación.

- Eje referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación: se trata sobre los derechos y deberes que hay implícitos en la comunicación lo que resulta realmente importante en la oralidad como herramienta para la argumentación en el aula de clase.

Con los anteriores planteamientos el MEN plantea las ideas básicas que se deben tener en cuenta para el desarrollo curricular dentro de los Proyectos Institucionales que finalmente deben verse evidenciados en las aulas de clase.

**4.2.3 Estándares en lenguaje.** El Ministerio de Educación Nacional con un grupo de docentes especializados en las áreas básicas del conocimiento redactaron los lineamientos. En este documento se describe, por áreas, los criterios sobre qué debe saber y saber hacer un estudiante en cierto grado de escolaridad. Con ellos se busca que todas las instituciones del país tengan parámetros similares para formular sus planes de estudio; es decir, los estándares son directrices generales para el diseño curricular.

Los estándares de lengua castellana están estructurados a partir de factores que son permanentes para todos los niveles (1° a 3°, de 4° a 5°, 6° a 7°, 8° a 9°, 10° y 11°) y a cada uno le corresponde un enunciado identificador que se modifica según el nivel. En el caso de “octavo a noveno” (nivel de interés para este proyecto) los cinco factores con sus respectivos enunciados identificadores son:

- Producción textual
- Produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos.

- Produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual.
- Comprensión e interpretación textual
  - Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.
- Literatura
  - Determino en las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente.
- Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos
  - Retomo crítica y selectivamente la información que circula a través de los medios de comunicación masiva, para confrontarla con la que proviene de otras fuentes.
  - Comprendo los factores sociales y culturales que determinan algunas manifestaciones del lenguaje no verbal.
- Ética de la comunicación
  - Reflexiono en forma crítica acerca de los actos comunicativos y explico los componentes del proceso de comunicación, con énfasis en los agentes, los discursos, los contextos y el funcionamiento de la lengua, en tanto sistema de signos, símbolos y reglas de uso..<sup>34</sup>

Cada enunciado identificador expresa un saber y la forma de aplicarlo que se correlacionan con subprocesos básicos que pertenecen a cada enunciado y se

---

<sup>34</sup> MEN. Estándares básicos de competencias en lenguaje. [En línea] p. 32-33 [Consultado 03 de Mayo, 2014] Disponible en <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresLenguaje2003.pdf>

especifican en los estándares. De manera tal que si el estudiante logra estos subprocesos ha alcanzado los procesos básicos que se requieren para este nivel.

Las actividades planteadas para desarrollar en el aula deben responder al desarrollo de las habilidades de los estudiantes, enfocadas a conseguir que ellos alcancen los subprocesos básicos y puedan ir más allá formándose como comunicadores competentes. De modo tal “el trabajo pedagógico en el área debe incluir la generación de experiencias significativas para los estudiantes en la que se promueva la exploración y el uso de las diferentes manifestaciones del lenguaje”<sup>35</sup>.

### **4.3 MARCO CONCEPTUAL**

**4.3.1 El complejo trabajo de leer.** El mundo está constituido por elementos dotados de significado que los seres humanos tratamos de construir. En este sentido se puede afirmar que jugamos el papel de lectores en nuestra vida diaria. Somos lectores del mundo: de situaciones, de gestos, de miradas y también de textos lingüísticos. Estos últimos nos ocupan en el ámbito académico, el familiar y el personal, pues leemos cartas, libros, el periódico, e-mails y construimos el significado de los mismos en nuestro papel de lectores.

La lectura es un proceso complejo y por tanto “no es reducible a una simple cuestión de lectores “decodificando” los mensajes que son transmitidos por los escritores”<sup>36</sup>. De antemano se debe tener en cuenta que existe una persona que escribió el texto al que nos enfrentamos y probablemente intentó expresar sus ideas de la manera más concisa para que quien lo leyera pudiera acercarse al significado que él como escritor le otorgó a su texto. Por otro lado, está el lector que es también un sujeto y

---

<sup>35</sup> *Ibíd.* [En línea] p. 38-39

<sup>36</sup> SMITH, Frank, *Comprensión de la lectura*. México, 1983: Trillas. P 23

trae consigo “sus propios valores conocimientos y experiencias”<sup>37</sup> que no puede apartar al momento de construir significados. Esto quiere decir que el significado que construya el lector se verá influenciado por lo que él es y por lo que sabe, en palabras de Cassani “el significado nace de la cultura que comparten el autor y el lector”<sup>38</sup>.

Debido a que tanto el escritor como el lector son sujetos, se puede afirmar que “dos lectores jamás construirán el mismo significado para el mismo texto y que ningún significado del lector concordará perfectamente con el significado del escritor”<sup>39</sup>. Esto se debe a que el sentido que se le otorga a un texto depende en gran medida de lo que el lector aporte y no simplemente de lo que el escritor plasmó. En consecuencia, los textos no pueden considerarse una simple serie de letras que conforman palabras. Los textos están cargados de significado que el lector debe construir en interacción con el texto.

La interacción entre el texto y el lector requiere mucho más que conocer el código en el que está escrito el texto; este conocimiento permitirá decodificar pero no leer. Esto no asegura la construcción de significado; pero, conocer el código es el inicio del proceso ya que de no conocerlo el lector se verá imposibilitado para leer de la misma manera que lo sería en caso de no poder captar con sus sentidos el texto. Sin embargo, “leemos con el cerebro, no con los ojos”. Nuestros ojos son el medio por el cual captamos los signos para procesarlos en nuestro cerebro, en otras palabras, “la lectura depende de que cierta información vaya de los ojos al cerebro”<sup>40</sup>.

De acuerdo con lo mencionado en el párrafo anterior, el responsable de la lectura es nuestro cerebro, donde además tenemos los conocimientos y experiencias que

---

<sup>37</sup> GOODMAN, Ken, Sobre la lectura. México, 2006: Paidós. P 18

<sup>38</sup> CASSANY, Daniel. Tras las líneas p 13 Barcelona: Anagrama, 2006

<sup>39</sup> *Ibíd*, p. 18

<sup>40</sup> SMITH, Op, cit, p. 16

usamos en dicho proceso. Sin embargo, la lectura comienza con la percepción de la cual se encargan nuestros ojos. Esta etapa del proceso toma tiempo ya que el cerebro resuelve decisiones acerca de lo que percibe, acerca de las unidades de percepción que son las letras y en consecuencia las palabras, lo que Goodman llama “patrones ortográficos”.

En este sentido, la lectura desde la percepción, propone Smith, debe cumplir con tres características importantes: “debe ser rápida, selectiva y depende de la información no visual”. A continuación se exponen de forma concisa cada característica.

- La primera de estas características se sustenta en que el detenernos demasiado tiempo en un detalle visual del texto hace que no captemos la información de manera adecuada; lo mismo sucede al leer muy rápidamente, ya que el cerebro requiere de cierto tiempo para procesar la información aunque “no existe una velocidad de lectura ideal”<sup>41</sup> ésta se determina a partir de la dificultad del texto y la destreza del lector.
- La lectura debe ser selectiva ya que una sola página contiene una cantidad de información que el cerebro difícilmente podría retener. Sin embargo, de toda la información debe tomarse la que se necesita para corroborar o cambiar las predicciones que se han hecho acerca del texto. El cerebro debe indicarle a los ojos en qué necesitan fijarse.
- Se cataloga como información no visual aquella que vamos construyendo. Esta es más importante aún que la información visual porque a partir del significado que vamos construyendo es que sabemos que más necesitamos del texto y que

---

<sup>41</sup> SMITH, Op, cit, p. 16

nos hace falta encontrar para terminar de desechar o corroborar nuestras predicciones.

Como se dijo anteriormente, la información que se recibe se procesa en el cerebro y creamos relaciones con nuestros conocimientos y experiencias. Para el trabajo de lectura relacionamos en nuestro cerebro, con nuestros conocimientos y experiencias, según Goodman, tres clases de información extraída de los textos: grafofónica, gramática y semántica. A continuación se expondrá cada uno de estos niveles y la manera que influye en la construcción de significado según lo expone Ken Goodman.

El nivel grafofónico se refiere a la percepción y la ortografía, es decir, los signos auditivos y visuales. Los lectores deben recurrir a ellas para lograr comprender los textos ya que les permiten comprender cómo se integran los caracteres o señales (que en el caso de lectura son los grafemas) en un texto. A partir de los conocimientos ortográficos, el cerebro “crea percepciones de la señales ambiguas que recibe”<sup>42</sup>. Las señales son ambiguas debido a que no todos los sonidos o trazos de una letra son siempre los mismos (depende de la persona quien la escriba o la fuente que elijamos en el computador) y sin embargo el cerebro tiene la capacidad de hallarle sentido a un texto sin que exista esa uniformidad.

En este mismo sentido, el nivel léxico gramatical comprende la gramática y la sintaxis; “La gramática es la estructura del lenguaje, mientras que la sintaxis es la gramática de las oraciones”<sup>43</sup>. Debido a nuestros conocimientos en esta área se establecen patrones que permiten predecir en el momento de leer. Es decir, si sabemos que generalmente luego de “muy” va un adjetivo asumimos al hallar la palabra “muy” en el texto que posterior a esta encontraremos un adjetivo. Estas

---

<sup>42</sup> GOODMAN. Op, cit, p. 115

<sup>43</sup> GOODMAN, Op, cit, p. 127

predicciones, comenta Goodman, las realizamos a partir de marcadores como los sufijos, los artículos, las terminaciones de los verbo, etc.

Por último, entre los tres niveles se encuentra el nivel semántico-pragmático que corresponde a los significados que le damos a cada signo desde nuestra experiencia, los aspectos interpersonales y textuales, ya que “el lector construye el significado del texto a través de transacciones con el mismo”<sup>44</sup>, el escritor aporta (a través del texto) y el lector también. Se pueden dar significados de tres clases según Goodman. Estas se expondrán a continuación: experiencial, interpersonal y textual.

El primero de los tres tipos de significado planteados anteriormente, depende de la experiencia pues a partir de ella podemos o no coincidir en el sentido con el que se comunicaron ciertas palabras: “una maleta azul” será lo mismo para quienes tenga la experiencia de lo que es una maleta y el color azul. El significado interpersonal se refiere a las actitudes, sentimientos y reacciones que percibimos en los textos sin necesidad de que estén explícitos y que, por supuesto, nos ayudan en la construcción de sentido. El significado textual se relaciona con la gramática y la manera en que se eligen ciertas palabras en lugar de otras debido a diferencias semánticas, por ejemplo decir “un juego” en lugar de “el juego”. “El texto representa estos tipos de significado al mismo tiempo, unificando lo experiencial, lo interpersonal y lo textual dentro de único texto coherente”<sup>45</sup>.

Con todo y lo anterior, es necesario añadir que según la teoría de Goodman debemos pasar por cuatro ciclos para conseguir construir significado a partir de un texto: El ciclo visual, el perceptivo, el sintáctico y el semántico. A continuación se presenta cada uno de ellos.

---

<sup>44</sup> *Ibíd*, p. 143

<sup>45</sup> *Ibíd*, p. 143

El ciclo visual: Al explicarlo debemos retomar la importancia de los ojos en el proceso de lectura. Ellos son los que registran la información, alguna borrosa y otra nítida dependiendo de nuestro punto de enfoque. El cerebro asigna valores a la información que recibe y en los momentos en los que considera necesario devolverse ordena a los ojos regresar en el texto a buscar la información que requiere, que hizo falta para conseguir construir sentido.

El ciclo perceptivo: La percepción, que se da en esta etapa, “es un proceso de construcción de imágenes de la información visual con base en los esquemas que hemos formado para hacer que lo que vemos concuerde con lo que sabemos”<sup>46</sup>. Es decir, se asignan valores a lo percibido y determinamos si concuerda o no con nuestras expectativas y en caso de ser necesario regresar al texto para corroborar.

El ciclo sintáctico: En este ciclo el lector debe “asignar patrones de oraciones y, a través de ellas significado”<sup>47</sup>. Se construye el significado a partir de las relaciones que se establecen entre las oraciones que se encontraron. En esta etapa se incluye el proceso que se da al encontrar una palabra con la que no se tiene experiencia, ante esto el lector eficiente debe encontrarle sentido según el contexto. Aún, el lector puede cambiar palabras por sinónimos con los que esté mayormente familiarizado desde que no se cambie el sentido.

El ciclo semántico: Este ciclo depende directamente de los tres anteriores. Se pasa de dar sentido al significado al incluir lo que sabemos y creemos. Entonces es que se enfrenta lo que se ha construido con los conocimientos, se perciben los desaciertos y se debe buscar la manera de remediarlos, en la mayoría de los casos se recurre a las regresiones.

---

<sup>46</sup> GOODMAN, Op, cit, p. 161

<sup>47</sup> *Ibíd*, p. 163

Esta es la percepción de Ken Goodman acerca de la lectura. Por otro lado, está la concepción de Smith. Él considera que la lectura es un proceso de reducción de la incertidumbre. Se ha de aclarar entonces lo que es la incertidumbre y a qué se refiere Smith con la reducción. Por una parte, la incertidumbre se da al enfrentar varias alternativas a partir de las cuales se debe tomar una decisión y en este mismo sentido la reducción se da al momento de conseguir información que permita eliminar opciones<sup>48</sup>. Este proceso se da en la lectura ya que al enfrentarse al texto, el lector tiene múltiples opciones que elimina a medida que el texto le brinda información.

Smith concibe el proceso de lectura de una manera muy parecida a la de Goodman ya que indica que iniciamos con la percepción de información visual en la que se incluyen letras, palabras y puntualiza que no es necesario saber el significado de cada una de las palabras para construir el sentido<sup>49</sup>. A pesar de que Goodman propone cuatro ciclos para la construcción de significado, en ninguno de ellos expone el reconocimiento del significado de cada palabra como unidad sino el sentido que aportan. Es decir, ambos autores comprenden los textos como unidades de sentido global y no fragmentado.

Equivocarse hace parte del proceso de construcción de significado, de eliminar la incertidumbre. Al respecto Smith afirma:

*“Los lectores deficientes a menudo temen aventurarse; pueden estar tan preocupados por no expresar palabras equivocadas que pierden completamente el significado.”<sup>50</sup>*

Con este comentario el autor se refiere a que para aquellos lectores que establecen estándares muy altos para determinar qué es una señal (información relevante que ayuda de manera determinante a la construcción de sentido) y qué es un ruido

---

<sup>48</sup> SMITH,. Op, cit, p. 19

<sup>49</sup> Ibíd, p. 65

<sup>50</sup> SMITH, Op, cit, p. 19

(información que se puede pasar por alto) para evitar equivocaciones en sus decisiones en cuanto a la lectura, les cuesta en mayor medida conseguir la información que necesitan para la construcción de significado. Lo que no sucede con los lectores que no temen equivocarse.

Cabe mencionar que Goodman y Smith coinciden en indicar que el lector puede equivocarse en el proceso de construcción de sentido. Ambos contemplan las regresiones en el texto como una estrategia para conseguir la información que se necesita y reformar el significado para superar así la dificultad.

Sin embargo, los dos autores mencionados en el párrafo anterior no hacen hincapié, en la importancia de llegar a leer críticamente, lo que si propone Daniel Cassany, aunque nombra la importancia de un componente social. Cassany expone que desde una concepción lingüística las palabras son la que alojan el significado; desde una perspectiva psicolingüística las palabras no siempre corresponden al valor semántico de las mismas por tanto hay mensajes implícitos; y desde una visión sociocultural hay una identidad cultural definida en cada texto, única e irrepetible. En esta última concepción reposa la premisa de que se debe leer tras las líneas y preguntarse ¿qué pretende conseguir el autor? ¿Por qué escribió el texto? ¿Cuándo y dónde fue escrito el texto? ¿Con qué otros discursos se relacionan? ¿Es de su gusto o no el texto? ¿Está de acuerdo o no con el autor?<sup>51</sup>, lo que permitiría alcanzar un nivel crítico en la lectura.

El énfasis del componente sociocultural es determinante para este último autor; encuentra que el conocimiento del lector tiene un origen social, con el autor sucede mismo y detrás de sus textos está su visión del mundo la cual el lector debe llegar a conocer y a comprender. Retoma a Foucault y acoge su teoría de que el discurso permite que el poder opere, es decir, los textos son los medios más usados para

---

<sup>51</sup> CASSANY p. 62

convencer y manipular, por tanto es necesario “comprender más allá de las líneas, descubrir la ideología y el propósito del autor”<sup>52</sup>.

Conviene señalar que la lectura crítica tiene sus raíces en la reconocida escuela de Frankfurt; se sostiene en la premisa de que no se debe aceptar el mundo tal cual es. En consecuencia, leer críticamente incluye cuestionar, razonar y tener en cuenta el entorno social ya que el texto “está situado sociohistóricamente es un artefacto cultural con propósitos y contexto social, histórico, político y cultural.”<sup>53</sup> Parte de la construcción del significado de los textos como unidades globales de sentido la hacemos no solo con nuestros conocimientos y experiencias de las que habla Goodman, sino con la información social que es posible no se encuentre en su totalidad en el texto y debemos tomarnos el tiempo de buscar.

Como se puede percibir en lo comentado en este texto, el proceso de lectura es complejo desde los tres autores citados. Requiere básicamente de alguien que escribe y de alguien que lee, pero estas dos personas, una representada en el texto y la otra por sí misma, deberán de construir una relación estrecha para lograr que el lector le encuentre sentido y por tanto construya su propio significado del texto sin ignorar por supuesto, las características sociales del momento histórico y la ideología. Los ojos y el cerebro, este último acompañado de los conocimientos y experiencias, deben realizar procesos simultáneos que llevan al lector a ser exitoso. En definitiva el docente de lenguaje debe comprender como funciona este proceso de construcción de significado y aportar a sus estudiantes tantas estrategias como pueda para que adquieran la experiencia necesaria para alcanzar a comprender el texto y además de eso construir una mirada crítica del mismo. A continuación se presenta un texto centrado en cómo conseguir ayudar a los estudiantes en su proceso de comprensión de lectura, incluida la comprensión crítica.

---

<sup>52</sup> CASSANY tras las líneas p 13

<sup>53</sup> CASSANY 80

**4.2.3 La literatura: comunicación como vehículo cultural** .El objetivo principal del texto a continuación esbozado es comentar varios conceptos de literatura y obra literaria a partir de la mirada de algunos teóricos sobresalientes en este campo, incluso como se relaciona con la literatura el esquema de comunicación propuesto por Jacksonson y las funciones del lenguaje que este mismo autor propuso; con base en estos el concepto de competencia literaria y los géneros literarios que acoge el MEN para incluirlo en los estándares y tenerlo en cuenta luego en la construcción de los lineamientos que rigen la educación de los chicos y jóvenes colombianos.

Se entretajan diversos puntos de vista acerca de lo que es la literatura. Uno de ellos corresponde a los que la consideran el conjunto de textos que la humanidad ha producido y produce gratia sui, por amor de sí mismos<sup>54</sup>, aquellos que se leen por disfrute y no por obligación. Esta visión envuelve el propósito de quien escribe y de quien lee para determinar un texto como literario o no. En consecuencia, el hecho de que un estudiante lea un texto como un deber escolar eliminaría su valor literario si se acobija bajo esta concepción. Además, hay que ver que «es verdad que muchas de las obras que se estudian como literatura en las instituciones académicas fueron “construidas” para ser leídas como literatura, pero también es verdad que muchas no fueron “construidas” así», sin embargo se les ha impuesto esta identidad y así se les reconoce lo cual puede a obedecer a razones ligadas con las concepciones que a continuación se nombrarán.

Algunos otros, definen la literatura desde el uso del lenguaje pues «la literatura consiste en una forma de escribir; según palabras textuales del crítico ruso Jakobson, “se violenta organizadamente el lenguaje ordinario”»<sup>55</sup>. El lenguaje no se usa de la manera cotidiana y esto se percibe en la resonancia de las palabras cargadas de significado pues cumplen con la función denominada estética o poética del lenguaje y llevan impresas las marcas de estilo únicas de cada escritor, el uso

---

<sup>54</sup> Umberto Eco Sobre literatura P. 9 SOBRE LITERATURA Rquer editorial 2002 Barcelona

<sup>55</sup> Una introducción a la teoría literaria. Terry Eagleton Fondo de cultura económica México 2009 teoría p. 12

de recursos literarios que se rotula como lenguaje literario y que permite una plurisignificación.

Respecto a las múltiples interpretaciones (plurisignificación) hay bastante que decir, sobre todo porque aquí juega un papel determinante el lector de modo que “la lectura no es un pasivo sometimiento al objeto literario. El lector adjudica síntesis que las palabras leídas no le brindan espontáneamente sino que él mismo establece. El lector puebla silencios y precisa intenciones latentes o insinuadas.”<sup>56</sup> Las obras literarias le dan la libertad al lector de interpretar a la luz de lo que le reocupa, conoce e interesa pues la obra cumple la función referencia del lenguaje.

El acto comunicativo que se da a través de la literatura reconocemos al lector (del quien hablamos en el párrafo anterior) como el destinatario o receptor, antes de él está el emisor que en este caso es el autor pues leer es una manera de conversar con autores ya muertos, oírlos con los ojos<sup>57</sup>. En él reposa la responsabilidad de impregnar el texto literario de la función poética del lenguaje, debe encontrar las palabras adecuadas para expresar, además de la una realidad (rea real o ficticia) los sentimientos que esta le produce, y al expresar su sentir, su intimidad hace que, además, las palabras correspondan a la función expresiva del lenguaje.

Al analizar lo que es la obra literaria a la luz del modelo de comunicación, encontramos otro factor que interviene en ella y es el contexto. “Constituye el referente, es decir, el plano de la realidad al que remite el texto.”<sup>58</sup> En este sentido el texto literario se encarga de evocar las circunstancias históricas y sociales particulares recreadas (mostradas con tanta fidelidad como el artista estime), es un reflejo de las actividades humanas, por tanto cumple la función referencial del lenguaje; la realidad que circunda al autor es entonces, su punto de partida y el texto

---

<sup>56</sup> El quehacer literario. El quehacer literario delfín leocadio garasa. Colección “Teoría literaria”. pág. 76 Editorial Huemul 1968 Buenos Aires

<sup>57</sup> GÓMEZ REDONDO, Fernando. Lenguaje literario teoría y práctica. 1994 Madrid Editorial. Edaf p. 31

<sup>58</sup> El lenguaje literario: teoría y práctica p. 28

un medio para expresar su conformidad o sentar su protesta por aquello que a su parecer es digno de crítica. “Hasta los silencios de un escritor son testimonios elocuentes de su época.”<sup>59</sup>

Con referencia a las circunstancias, el autor y el lector pueden compartir el mismo contexto, entendido este como el momento histórico. Es posible también que difieran totalmente en él y que el receptor deba realizar un viaje en el tiempo a costa de la lectura. Esto brinda al lector la posibilidad de contrarrestar su momento y el momento de la obra, el del autor, pues incluso el tiempo de la obra puede diferir del tiempo en que vivió el autor.

Es necesario hacer énfasis en este punto, pues si en algo convergen quienes se han detenido a pensar la literatura es en considerarla un reflejo de la realidad, sin importan que los mundos creados sean fantásticos. Al respecto se comenta:

“las propuestas de los autores realistas nos sirven para conocer las formas de vida, los modos de hablar, los detalles concretos de una cultura en un corte determinado de la historia. Pero también la literatura «no realista», la literatura fantástica, el género de terror, la creación de mundos paralelos y extrañados, son el síntoma de una intención que está hablando de un estado de cosas concreto; de una visión del mundo que se inserta en un contexto dentro del que representa una toma de posición, una lectura...”<sup>60</sup>

Con respecto a la correspondencia de los elementos de modelo de comunicación, faltaría nombrar el canal y el código. La definición de ellos es breve, el canal es la materialización de la obra, en este caso un libro impreso, o para estos tiempos un documento digital, incluso la obra teatral en la que se representa un texto dramático, el medio a través del cual la obra literario llega a nosotros. El código, es el lenguaje

---

<sup>59</sup> El quehacer literario Pág. 70

<sup>60</sup> SANZ PASTOR, Marta. Universidad Antonio de Nebrija. [En línea] [Consultado 10 de Diciembre de 2015] Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2004-2005/02\\_sanz.pdf](http://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2004-2005/02_sanz.pdf) Didáctica de la Literatura: El contexto en el texto y el texto en el contexto

literario, no se ahondará en él pero la razón está lejos de ser que carece de importancia, es porque de él ya se habló en este texto.

Es necesario nombrar también, en la manera en que se han agrupado las producciones literarias según características particulares de su estructura y contenido. El MEN a través de los lineamientos y estándares acoge la distribución en tres géneros literarios: lírico, dramático y narrativo que desde la concepción aristotélica fueron lírica, épica y dramática. A partir de las necesidades y de la función que se le ha otorgado a la literatura en la sociedad los géneros literarios se han ido transformando causando la aparición de los subgéneros. Sin embargo, a través de los lineamientos, al momento de encasillar las producciones nombran los tres géneros referidos, también caracterizan las obras según el momento histórico y los movimientos literarios en los que han tenido cabida.

No obstante, la importancia del estudio de la literatura y los textos literarios no radica en su género. Por el contrario, se proclama el desarrollo de la competencia literaria bien descrita en esta cita: “La competencia literaria incluye una serie de conocimientos variados que abarcan desde lo lingüístico, lo histórico general y lo histórico literario, hasta informaciones relacionadas con la teoría de la literatura y el lenguaje literario; asimismo, involucra destrezas tanto de interpretación, como de creación que, al igual que los conocimientos, remiten transversalmente a muchos otros conceptos y áreas del saber.”<sup>61</sup>

En ningún momento corresponde a este concepto la acumulación de nombres y fechas, sino a los conocimientos adquiridos a través de prácticas de lectura (que estén dirigidas a desarrollar el gusto por las prácticas lectoras) a la que pueden ser aplicados a próximas prácticas para la realización de análisis. Esto facilitará el leer

---

<sup>61</sup> SANZ PASTOR, Marta. El contexto en el texto y el texto en el contexto. Universidad Antonio de Nebrija [En línea] [Consultado 11 de Diciembre de 2015] Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2004-2005/02\\_sanz.pdf](http://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2004-2005/02_sanz.pdf) Didáctica de la Literatura:

más allá de las líneas de lo que se hablará en el próximo texto haciendo referencia a los postulados de Cassany.

En consonancia con las funciones del lenguaje a las que obedecen, principalmente) los textos literarios (emotiva, connotativa, estética y referencial) y el reconocimiento de la obra literario como arte, “la formación en literatura busca también convertir el goce literario en objeto de comunicación pedagógica para incidir en el desarrollo de competencias relacionadas con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo y lo pragmático”<sup>62</sup>, un acercamiento al mundo, al conocimiento y la historia dispuestos en los textos, un aproximación a sí mismo, a su sentir y una invitación a la exploración de su capacidad de creación.

Se puede condensar lo dicho, ratificando la literatura como el reflejo de la sociedad, la historia y la cultura presentado desde el sentir y el pensar del autor que carga las palabras de significado a través del lenguaje literario apelando sobre todo la función estética del lenguaje; esto conlleva a múltiples interpretaciones, es un acto comunicativo en el que el emisor y el receptor no están presentes y en tanto se les otorga la oportunidad de construir sentido con algo más de libertad. La importancia de incluir la literatura en la educación subyace de su valor estético y el hecho de que sea un vehículo de la cultura que se transforma según las necesidades que presenta la sociedad y que descubren los artistas, sobre todo se busca que el estudiante sea capaz de relacionar as obras que lee con otros discursos para lo cual debe haber leer un número significativo de producciones literarias; aunque tal vez lo más importante no sea porqué enseñarla sino el cómo hacerlo, como llevar al estudiantes a que se apropie de lo que lee de una manera lúdica, crítica y creativa. De esto se encarga el texto próximo de este marco teórico

---

<sup>62</sup> Lineamiento p. 26

#### 4.2.2 ¿Cómo orientar a un estudiante a mejorar su comprensión lectora?

Comprender o no un texto depende directamente de la relación que se construya entre el lector y el texto. Para lograr comprenderlo, “el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente”<sup>63</sup>, es decir, el proceso de comprensión es el resultado de la relación de lo que el lector ya conoce y lo que el autor le presenta a través del texto. La lectura será exitosa en la medida que se establezca esta relación y así el lector pueda construir significado, y no solo si el lector está en condiciones de decodificar el texto, como antes se llegó a pensar.

Se debe tener en cuenta, entonces, que la comprensión es un proceso complejo que depende de varios factores. En la vida diaria leemos textos todo el tiempo lo cual supone que debemos prepararnos para ser lectores óptimos y lograr comprenderlos. La escuela se encarga, en cierta medida, de prepararnos para las labores que realizamos a diario, entre ellas como ya lo dijimos, leer. En consecuencia, los maestros deben preocuparse por potenciar a los estudiantes para que comprendan lo que leen e ilustrarse acerca de los métodos y teorías enfocadas a este fin.

Con respecto al tema tratado, David Cooper expone ideas interesantes basadas en investigaciones exhaustivas, suyas y de otros teóricos, acerca de cómo un profesor puede guiar a sus estudiantes a comprender mejor los textos que leen. En primera medida, establece que “la comprensión no es un conjunto de habilidades sino un proceso a través del cual el lector elabora el significado apelando a las claves discernibles en el texto y reaccionándolas con su conocimiento”<sup>64</sup>. Además, para que un lector logre comprender ha de estar capacitado para entender la manera en la que el autor ha organizado el texto y relacionar sus ideas previas con datos nuevos<sup>65</sup>. Por una parte, la manera en que el autor estructuró el texto le

---

<sup>63</sup> COOPER, J. David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid 1998: Visor. Pág. 18

<sup>64</sup> Ibid 23

<sup>65</sup> Ibid. P. 18

permite acceder de manera más eficaz a la información, pues le facilitará descubrir la manera en la que se crean relaciones entre las ideas del texto. Por otro lado, el conocimiento y la experiencia que el lector tiene han de relacionarse con la información que el autor presenta en el texto.

A pesar de que, como ya se aclaró, según Cooper, la comprensión se da a través de la relación entre el lector y el texto, existen ciertas habilidades que pueden trabajarse con los estudiantes y que enriquecerán dicha relación, sin que llegue a considerarse que estas habilidades son lo que se llama comprensión. El autor al que nos referimos propone un “Programa de instrucción en la comprensión lectora” estructurado en tres aspectos correlacionados que representa de la siguiente manera:

**Gráfico 3. El programa de instrucción de la comprensión lectora<sup>66</sup>**



A continuación referiré los elementos de este gráfico de manera detenida.

El primero de ellos es el desarrollo de la información previa y el vocabulario. Es este el primer aspecto debido a que en su mayoría las actividades que respectan a este ítem deben realizarse antes de adentrarse en la lectura. Por un lado, los estudiantes deben manejar conceptos específicos al enfrentarse a cierto tipo de textos. Por ejemplo, si los estudiantes han de abordar un texto narrativo que se refiera a la edad media, seguramente será más fácil para ellos comprenderlo si tienen por lo menos nociones de las características más importantes de ese tiempo remoto. Sí por el contrario, carecen de estas ideas y en el texto nombran sin más señas el feudalismo y este aporta gran sentido a la historia, será para ellos más complicado comprenderla. Es decir, cuando hay conceptos que son claves y son desconocidos para el lector, en este caso el estudiante, el docente debe ayudarlo a acceder a estos conocimientos antes de realizar la lectura para que la ignorancia al respecto no obstaculice la comprensión.

---

<sup>66</sup> Ibíd. P. 41

Se debe tener presente que “siempre que un lector posea algunos supuestos previos respecto a un texto antes de leerlo lo comprenderá mejor”<sup>67</sup>. En este sentido, es necesario que “el maestro contribuya al desarrollo de unos conocimientos previos o impulse a sus alumnos a evocar experiencias relacionadas con los conceptos esenciales del capítulo o texto”<sup>68</sup>. Estos conocimientos previos que los estudiantes requieren pueden provenir de su experiencia como también es posible que el docente deba abarcar dichos conocimientos a partir de cero porque los estudiantes los desconocen por completo. A las actividades que el docente realiza con el fin de activar estos conocimientos se les conoce desde la propuesta de Cooper como “estrategias para el desarrollo de información previa”<sup>69</sup>.

Antes de determinar qué actividades realizar para el desarrollo de la información previa, el educador debe determinar qué información amerita ser desarrollada y para tal fin debe tener en cuenta el texto, a sus alumnos y a sí mismo. A propósito del texto, el docente previamente debe realizar un bosquejo del mismo que le permitirá tener una idea más minuciosa de su contenido e identificar la información y el vocabulario que los estudiantes deberían conocer para hacer más eficiente su proceso de comprensión. En relación con el mismo maestro, este debe determinar qué desea que los alumnos aprendan a través de la lectura del texto, y la información previa que se desarrolle también estará enfocada a la consecución de este objetivo. Por lo que atañe a los estudiantes se debe tener en consideración la información de la que ya disponen los lectores, así se determina si se requiere solo de una reactivación o por el contrario desarrollar la información desde cero.

---

<sup>67</sup> *Ibíd.* P. 107

<sup>68</sup> *Ibíd.* P. 42

<sup>69</sup> *Ibíd.* P. 109

Las estrategias para el desarrollo de información previa se aplican con el fin de que “el lector almacene tales conceptos, ideas y relaciones en su memoria y los utilice cuando es preciso”. Entre las actividades que enumera Cooper para la consecución de este fin se enlistan las siguientes:

- **Discusiones:** El profesor y los alumnos hablan de un tema determinado y para tal fin el maestro debe proponer preguntas (que han sido construidas con anterioridad), impulsar a los estudiantes a responderlas, aclarar dudas, animar a los estudiantes a formular preguntas por su cuenta y hacer un cierre de la discusión. Requiere de preparación meticulosa y se utiliza junto con otras técnicas. No consiste meramente, en que el docente tome la palabra para explicar, por tanto, es recomendable usarla cuando se tiene conocimiento de que los estudiantes manejan alguna información previa y esto les permita ser partícipes de la discusión, de lo contrario es mejor optar por otras actividades.
- **Actividad generadora de información previa:** La pueden realizar los estudiantes de manera individual o pueden reunirse con un compañero. Consiste en “reflexionar en torno a la totalidad de información de que disponen respecto a un tema determinado”<sup>70</sup>. El proceso consiste en permitir a los estudiantes consignar y compartir con los demás integrantes del grupo todas las ideas que conocen respecto al tema, discutir las con la dirección del docente quien se encargará de enfocarlas hacia las ideas del texto que se va a leer. Esta actividad funciona para activar información previa y aprender nuevos datos, pues los estudiantes que no tienen mayor información se enriquecen con la que aportan sus compañeros. Generalmente, esta técnica se usa conjuntamente con la discusión, se le llama diálogo generador de información previa.

---

<sup>70</sup> *Ibíd.* P. 116

- Responder pre interrogantes: El docente propone preguntas para que los estudiantes contesten a medida que leen. Hay que tener cuidado pues los lectores pueden centrarse sólo en la información del texto que le permite contestarlos por lo que deben estar formulados de manera tal que “fuercen al lector a hacer inferencias y a juzgar o evaluar los hechos a medida que van leyendo”<sup>71</sup> y no solo a enfocar su atención en segmentos aislados, pues en caso de que encuentren la respuestas a las preguntas antes de finalizar la lectura puede causar desinterés en terminarla. La finalidad de esta actividad además de activar información previa, es centrar la atención en la lectura pero de manera global, no en fragmentos.
- Establecer propósitos de lectura: Esta es una variante de la actividad anterior, incluyen una discusión en la que se concluye un propósito definido para la lectura. Este propósito puede ser planteado a partir de un único pre interrogante o a través de una afirmación: “leamos esta texto para averiguar qué motivó a los asesinos de Héctor a terminar con su vida”. Se espera que posteriormente, los lectores estén en capacidad de plantearse ellos mismo su propósito de lectura.
- Establecer objetivos de la lectura: Antes de leer se debe determinar a través de afirmaciones lo que el lector puede averiguar de un texto o capítulo específico. Funciona mejor con estudiantes de grados superiores y actividad puede apoyarse con los pre interrogantes. Para que esta actividad sea eficaz el educador debe invitar al estudiante a leer los objetivos antes de la lectura. Esta, junto con las dos actividades anteriores son muy parecidas y cumplen el mismo propósito.
- Construir redes: Estos esquemas muestran de forma gráfica cómo se relacionan ideas. De manera más detallada, esta técnica consiste en proponer un tema o una situación y empezar a enlazar las ideas que expresen los estudiantes a

---

<sup>71</sup> Ibíd. P. 120

través de un gráfico en el que se unen las ideas con líneas a medidas que se explica su relación. Esta actividad, por supuesto, se acompaña de discusión.

- Construir mapas semánticos: “Un mapa semántico es una representación visual de un concepto o conceptos y sus múltiples relaciones. Las relaciones incluidas en el mapa pueden ser de categoría, ejemplo, o de propiedad.”<sup>72</sup> Se representa visualmente la relación entre un concepto o tema de discusión y otras palabras que ayuden a definirlo a través de flechas con conectores.
- Análisis de ilustraciones: Para esta empresa el docente puede usar las ilustraciones propias del texto u otras que considere más pertinentes y permitan desarrollar de manera más eficaz la información que se requiere. El fin de esta actividad es ayudar a relacionar a los estudiantes las imágenes con el tema del texto y de esta manera activar la información que los estudiantes conocen al respecto. Se usan como material para generar discusión guiada por el docente, especialmente, cuando la ilustración no muestra elementos literales del texto. La relación entre las imágenes y el texto debe quedar en evidencia.
- Role playing, materiales concretos o visitas programadas: Sirve para “generar una experiencia a partir de la cual los alumnos conseguirán desarrollar información previa relacionada con un texto determinado”<sup>73</sup>. Con respecto al role playing el docente planea una experiencia para los estudiantes en la que puedan sentirse como en alguna situación o el rol de un personaje del texto por leer; mientras que en los materiales concretos y visitas programas los estudiantes vivencian una situación real que los acerca a la información que deben conocer.

Se percibe en este abanico de actividades señaladas por Cooper la importancia del desarrollo de la información previa y la elección correcta de la estrategia a partir de

---

<sup>72</sup> *Ibíd.* P. 128

<sup>73</sup> *Ibíd.* P. 133

las características del texto, el estudiante y el docente. Además de la información previa que se ha descrito anteriormente, los lectores deben manejar un léxico definido que les facilita comprender el texto del que pretenden construir sentido. Por este motivo, es también tarea del docente que quiere ayudar a los estudiantes a mejorar su comprensión, desarrollar su vocabulario.

Tanto los estudiantes, como los maestros y todas las personas manejan lo que Cooper denomina vocabulario reconocible a simple vista, es decir, palabras en las que no nos detenemos para pensar su significado cuando las encontramos en un texto. Sin embargo, hay palabras que encontramos en textos y desconocemos, y por tanto, centramos nuestra atención en tratar de determinar su significado y no en la globalidad de la lectura lo cual desvía el proceso de comprensión. Para evitarlo, es necesario que el docente realice actividades que ayuden a desarrollar el vocabulario que los estudiantes necesitan para el texto al que han de enfrentarse.

David Cooper propone un modelo para el desarrollo del vocabulario compuesto por tres elementos que se indicarán a continuación, cada uno de ellos con una serie de estrategias y actividades muy acertadas e interesante enfocadas al desarrollo del vocabulario, son útiles para todo tipo de texto y pretenden agregar palabras al vocabulario reconocible a simple vista.

- **Enseñanza previa del vocabulario:**

Consiste en enseñarles el vocabulario nuevo con que han de toparse en la lectura lo cual les ayudará también a desarrollar información previa para comprender el texto. Esto permitirá que aquellas palabras que no están instauradas dentro de su vocabulario y con las que han de encontrarse no sean un motivo para detenerse ya que será vocabulario reconocible a simple vista. En el caso de los niveles básicos se deben trabajar las palabras fundamentales y que aparezcan de forma repetitiva en el texto, mientras que con lectores de niveles superiores esta se debe centrar en los conceptos clave. Para determinar cuáles son los conceptos clave el docente

debe verificar que estos estén directamente relacionados con la intención general y las ideas centrales del texto<sup>74</sup>. Algunas de estrategias recomendadas para la enseñanza previa del vocabulario se disponen a continuación:

- Estrategia basada en las claves contextuales: Consiste en animarles a completar oraciones en las que faltan palabras, y luego, mostrarles oraciones que incluyan las palabras que se desea que aprenda y que además tengan claves contextuales que permitan construir el significado de las mismas a partir de la discusión dirigida por el docente. Un ejemplo de oración sería “Esa noche mitigaron el hambre con un trozo de pan”, se esperaría que a partir de la relación del hambre con la comida se llegue a la conclusión de que mitigar es aminorar, reducir.
- Estrategia basada en el análisis estructural: Consiste en mostrar oraciones que incluyan las palabras que se deseen que aprendan los lectores, con el término nuevo subrayado e invitarlos a leerla. En caso de que haya dificultad para pronunciarla la palabra debe descomponerse y leer sus partes para luego leerla en su totalidad. El educador debe explicar el significado de cada componente de la palabra y pedir a los estudiantes que expliquen el significado de la palabra. Posteriormente, deben hacer prácticas con el nuevo término e idear oraciones de manera individual con el vocablo aprendido.
- Estrategia a base de redes conceptuales: Se fundamenta en la presentación de una lista de términos que se espera que los estudiantes aprendan. Luego, la docente tomará una palabra y la escribirá en el tablero y discutirá con los estudiantes su significado hasta llegar a clarificarlo, luego agrega un próximo vocablo con el que se hará el mismo procedimiento, además, se le relacionará con el otro término y su dependencia se indicará con una línea. Se tratará de la misma manera el resto de términos de la lista, discutiendo y señalando las

---

<sup>74</sup> Ibíd. P. 172

posibles relaciones entre ellos. Posteriormente, deben hacer prácticas con las palabras estudiadas e idear oraciones de manera individual con esta terminología

- Estrategia basada en escuchar y discutir un texto: El educador junto con los estudiantes leen un texto corto en el que se incluyen algunos términos de los que se desea que aprendan. Se discute el texto a partir de preguntas planteadas por el docente incluyendo preguntas acerca del significado de los nuevos vocablos, en caso de que no se concluya de manera satisfactoria el significado, el docente debe indicarlo. Se realiza de nuevo la lectura pidiéndole que presten especial cuidado al vocabulario indicado para que luego, completen en otro texto corto oraciones en las que hacen falta estas palabras. También debe inventar nuevas oraciones con dichos términos.
- Estrategia relacionada con las habilidades del uso del diccionario: Se les muestra a los lectores la palabra a aprender y se les pide que la busquen en el diccionario. Se discute acerca de la forma correcta de pronunciar y se comenta los significados encontrados, como es posible que haya varias acepciones, en este caso el docente ideará una oración en la que el vocablo se use con el significado que tendrá en el texto y los estudiantes deberán determinar cuál de las acepciones corresponde en este caso. Se le pedirá a los estudiantes que ideen otras oraciones en las que se use con el mismo significado.
- **Enseñanza de habilidades para determinar el significado de las palabras:** Debido a que enseñarles a los estudiantes todas las palabras con las que se van a enfrentar tomaría mucho tiempo, Cooper propone enseñar habilidades que les permitan conseguir los significados por sí mismos, es decir, entrenarlos para que a partir del contexto deduzcan el significado, puedan hacer análisis de la estructura de las palabras y usen de forma eficaz el diccionario. Estas habilidades se enunciarán a continuación:

- ❖ Enseñanza de claves contextuales: Según la teoría de Cooper los autores pueden incluir claves contextuales que obedecen a cuatro categorías: definición directa, yuxtaposición, sinónimos/antónimos y frases adyacentes. En cualquiera de estos casos, la habilidad debe enseñarse a través de la instrucción directa (que será explicada en el próximo componente del Programa de Instrucción para la Comprensión Lectora).
- ❖ Enseñanza de análisis estructural: Los estudiantes aprenden como analizar las partes que conforman una palabra para lograr determinar su significado y la forma correcta de pronunciarlas. Los elementos para analizar las estructuras de las palabras son las raíces verbales, los prefijos, los sufijos, las terminaciones inflexivas, las palabras compuestas, las palabras de base y las contracciones. Al igual que con las claves contextuales se sugiere la instrucción directa para enseñar esta habilidad.
- ❖ Enseñanza del uso del diccionario: Se delega a los grados de preescolar y primaria, por lo cual se asume que en bachillerato los estudiantes ya tienen la facultad de usar de manera adecuada el diccionario. Se hace principal hincapié en que se muestre este como un elemento positivo, que no sea un número desmesurado de palabras el que se les invite a buscar y que nunca se les imponga como castigo.

- **Lecciones de vocabulario específico:**

La idea de estas lecciones es desarrollar en el lector un sentimiento de posesión de las palabras<sup>75</sup>. Siempre el vocabulario que se aprenda debe estar relacionado con un tema, un área específica o un texto en particular, no debe enseñarse de forma aislada. Para tal fin debe enfocarse a los estudiantes en las relaciones de antonimia, sinonimia, redes de vocabulario, mapas semánticos, etimología, analogías etc.

---

<sup>75</sup> Ibíd. P. 164

Cabe agregar que se considera imperante crear un ambiente propicio, una atmósfera favorable para que los lectores se acerquen más a las palabras y tomen conciencia de ellas. Algunas de las sugerencias son:

-Bancos de palabras o libros de palabras: Tener presente en el contexto del lector un recordatorio de las palabras nuevas que se han aprendido es muy favorable. Es tal vez por esta razón que Cooper aconseja tener un compendio de las palabras que se han conocido o se quieren conocer con oraciones construidas por los estudiantes.

- Actividades en el mural: Tener presentes en un mural las palabras que han conocido, abrirá la posibilidad de practicar y reforzar las mismas.
- Juegos de vocabulario: El docente, de acuerdo con los intereses de sus estudiantes, puede idear juegos que le permitan a los estudiantes hacer uso del vocabulario aprendido o en su defecto aprender nuevas palabras.

Es importante que el docente detecte cuáles son las palabras que pueden causar problemas en sus estudiantes y de estas cuáles son conceptos claves, cuáles podrán descifrar por sí mismos o a través de análisis estructurales. Para conseguirlo, es necesario que el docente se tome el tiempo de leer y analizar el texto que propondrá a sus estudiantes con anticipación y de esta forma podrá implementar las actividades más acorde con las necesidades de los lectores, en este caso, los estudiantes.

Ya se ha nombrado uno de los componentes del programa que presenta Cooper para mejorar la comprensión: Desarrollo de la información previa y el vocabulario. A continuación, se comentarán otro de los elementos correspondientes a dicho programa: Construcción de determinados procesos y habilidades

“La construcción de procesos y habilidades comprensivas implica enseñar a los alumnos a apoyar en ciertas estrategias específicas para determinar las claves del texto y ayudarles a desarrollar algunos aspectos específicos para relacionar el texto con su experiencia previa”<sup>76</sup>. Para este fin Cooper propone lo que denomina “modelado”, es decir, el docente muestra a sus alumnos la manera en la que deben utilizar cierta habilidad o realizar un proceso. El modelado hace parte de un proceso de instrucción directa que Cooper refiere a partir de Durkin, Duffy, Roehler y Mason. En este proceso hay cuatro fases reconocibles: La etapa preparatoria, la etapa de enseñanza, la etapa de práctica y, por último, la etapa de aplicación<sup>77</sup>.

En la primera de estas fases el docente debe: indagar acerca de la información previa de los estudiantes, verificar el nivel de lectura de ellos y determinar el objetivo que pretende que los estudiantes logren con esa sesión de clase. Esto le ayudará al docente a planificar adecuadamente las actividades para las siguientes fases y de esta manera conseguir alcanzar el objetivo.

En la fase de la enseñanza los estudiantes deben conocer lo que han de aprender y relacionarlo con su conocimiento previo. Posteriormente, entra en juego el concepto que nombramos anteriormente, el modelado y que consta de tres fases. Para iniciar, los estudiantes deben comprender qué habilidad van a desarrollar; luego, a partir de la lectura en voz alta por parte del docente los estudiantes deben descubrir las respuestas para las preguntas que planteó el profesor al indicarles el objetivo y explicar con ayuda del maestro cómo llegaron a estas. Para terminar, el docente les presenta un segmento del texto a los estudiantes y les propone un propósito que los estudiantes deben lograr por sí mismo para rectificarlo luego con la respuesta del profesor.

---

<sup>76</sup> *Ibíd.* P. 246

<sup>77</sup> *Ibíd.* P. 253-264

La tercera fase del proceso de instrucción directa es la etapa de la práctica. Básicamente los estudiantes deben realizar lo mismo que en la última fase del modelado pero de una manera mucho más independiente ya que de esta forma podrán internalizarán la habilidad o proceso que se trabajó. Progresivamente, en la etapa que concluye la instrucción directa se propone el mismo ejercicio pero con un texto completo y diferente que elija el docente o el estudiante.

El último de los componentes del programa de instrucción de la comprensión lectora es la correlación de la lectura y la escritura. Cooper al respecto afirma que la comprensión de lectura y la escritura se relacionan y expone como fortalecer esta relación en el contexto educativo. La relación de estos dos procesos se da debido a la similitud que presentan pues “son asociados al lenguaje que depende sustancialmente del lenguaje oral y la información previa con que cuentan los alumnos”<sup>78</sup>.

Cooper propone enseñar de manera conjunta la lectura y la escritura y señala que hacerlo de esta forma conlleva las siguientes responsabilidades para el docente:

- “1. Enseñar a los alumnos el proceso de escritura.*
- 2. Indicarles las relaciones entre la lectura y la escritura.*
- 3. Incorporar las actividades de escritura como forma integral de la clase de lectura y utilizar los materiales de lectura como estímulo para la escritura.”<sup>79</sup>*

En el proceso de enseñanza de la escritura el docente debe disponerse a enseñarles cómo se escribe. Es por esta razón que dentro de las actividades que David propone para este fin se presente de nuevo el modelado por parte del docente. El orden del proceso según el autor sudafricano se constituye en cinco etapas: organización en el aula, elección del tema, modelado de la escritura, revisión y publicación<sup>80</sup>.

---

<sup>78</sup> *Ibíd.* P. 374

<sup>79</sup> *Ibíd.* P. 375-376

<sup>80</sup> *Ibíd.* P. 377

La primera de las etapas mencionadas se refiere a crear un ambiente propicio para que los estudiantes se animen a escribir; esto incluye que haya elementos artísticos y libros que generen discusiones que pueden enriquecerlos para el momento de escribir. Debe haber un espacio que sea apropiado para que los estudiantes guarden lo que escriben por corto o largo que sea, aún si solo son palabras que se les ocurren y luego pueden retomar al momento de escribir. Además, aparte de adecuar el sitio el maestro debe adecuarse a sí mismo, esto quiere decir, mostrar una actitud favorable y complacida frente a lo que los estudiantes escriben y esté dispuesto a compartir lo que él escribe con sus estudiantes.

En este orden, debe darse la selección de los temas. Aunque en un principio el maestro puede participar en las elecciones de los estudiantes, estos deben llegar al punto de elegir solos, en este sentido el docente es un guía y facilitador<sup>81</sup>. Los estudiantes pueden tomar cierto tiempo para llegar a este punto y para ayudarlos en un principio el docente debe brindarles tiempo para reflexionar acerca de sus ideas y puede estimularlos con preguntas.

La tercera fase corresponde a la escritura. Para iniciar los estudiantes debe realizar un borrador (según Cooper en el que escriban línea por medio) pues esto “irá fortaleciendo una actitud positiva hacia la revisión; les indica desde ya que se pueden, y deben, hacer cambios y que es razonable cometer errores”<sup>82</sup>. En esta etapa es que le corresponde el modelado al docente. Para este fin el docente debe mostrar el tema que ha elegido y su borrador del escrito para que le explique a los estudiantes porque lo escribió y así ellos le ayuden a hacer mejoras. Posteriormente, los estudiantes deben soltarse a escribir.

---

<sup>81</sup> *Ibíd.* P. 379

<sup>82</sup> *Ibíd.* P. 386

Para finalizar este proceso se realiza la revisión y la edición; la primera de las revisiones debe ser autónoma (contenido, ortografía y puntuación), la segunda debe realizarse con la guía del docente a partir de cuatro preguntas: “¿he expresado mis ideas con claridad? ¿Hay algunas otras ideas que quizás podría añadir a mi escrito? ¿Hay algunas otras palabras que podría utilizar en mi escrito para hacerlo más interesante e intenso? ¿Hay mejores formas de expresar mis ideas?”<sup>83</sup>. A partir de las respuestas a estas preguntas el estudiante debe mejorar su producción y hacer una última revisión junto con el profesor. Para concluir, el escrito del estudiante debe ser preparado para compartirlo con otras personas, lo cual hace que el estudiante se vea envuelto en una situación comunicativa real.

Cooper presenta de esta manera su propuesta y el desarrollo de los tres elementos de los que se compone. Es importante resaltar que estos tres componentes están interrelacionados y que para formar un lector eficiente es necesario aplicarlo tanto en lenguaje como en otras materias.

A continuación destacaré algunas de las propuestas con respecto a la comprensión de textos realizadas por Frida Díaz enfocadas al aprendizaje significativo y que dan fuerza y reafirman lo planteado por David Cooper. En primera medida, Frida Díaz comparte lo expuesto en el párrafo inmediatamente anterior pues afirma que “la comprensión de textos está presente en los escenarios de todos los niveles educativos y se le considera una actividad crucial para el aprendizaje escolar, dado que una gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas surge a partir de los textos escritos”<sup>84</sup>.

En este sentido, Díaz expone que comprender un texto es un proceso de construcción entre los tres elementos: el lector, el texto y el contexto, visión que

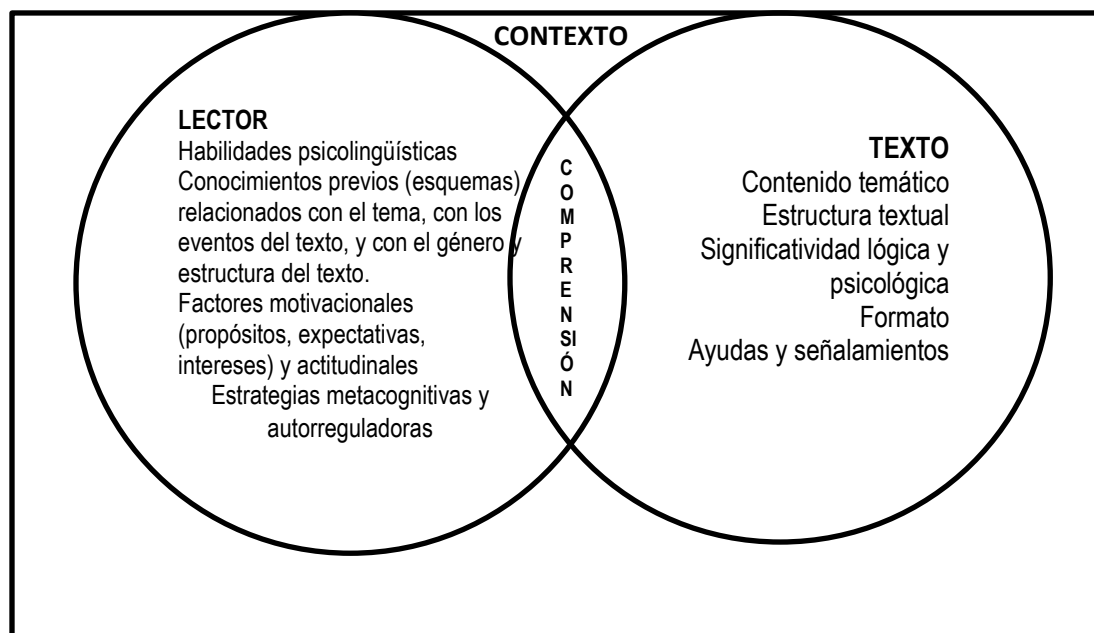
---

<sup>83</sup> *Ibíd.* P. 388

<sup>84</sup> DÍAZ, Frida; HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México 2002: Mc Graw-Hill Interamericana. Pág. 274

comparte con Cooper aunque este no resalte de manera vehemente el contexto. En consecuencia, comprender un texto es el producto una actividad interactiva entre estos tres elementos. La autora lo resume en el siguiente gráfico:

**Gráfico 4. Características del lector y el texto en el proceso de comprensión de lectura**



Según consideran Díaz y Hernández, el docente puede enseñar a los estudiantes ciertas estrategias que pueden ayudarlos a tratar mejor los textos y de esta forma llegar a comprenderlos, así como también lo considera Cooper en su PICL. Desde su óptica y fundados en los preceptos de Solé, indican que hay tres momentos cruciales en el proceso y en cada uno de ellos se aplican estrategias diferentes: antes, durante y después de la lectura. Estas son consecuentes con las propuestas por David Cooper, pues si bien el no categoriza las actividades según estos

momentos, al describir las estrategias que allí plantea indica el momento adecuado para hacerlas, por ejemplo la información previa no tiene otro periodo para desarrollarse si no el que antecede a la lectura. A continuación nombraré los momentos con las estrategias respectivas para cada uno de ellos que sugiere Díaz.

Antes de la lectura:

- Establecer un propósito para la lectura, esto ayudará al estudiante a dirigirse y a evaluar su proceso.

Según los autores referidos en el contexto escolar el propósito de lectura puede ser uno de estos cuatro:

- Leer para encontrar información.
  - Leer para actuar.
  - Leer para demostrar que se ha comprendido un contenido.
  - Leer comprendiendo para aprender.
- 
- Planificar acciones, estrategias y operaciones a realizar; es decir, hay que construir un plan para leer el texto. Entre las estrategias de ese plan estas usar el conocimiento previo, hacer predicciones y plantear preguntas, esto como producto del análisis del título, de las ilustraciones del texto u otros elementos tal como lo propone Cooper.

Durante la lectura:

Las estrategias propuestas para este momento se aplican cuando se interactúa directamente con el texto. Al leer, en primera medida, es importante que el lector haga monitoreo de comprensión; permitirá encontrar carencias, inconsistencias y fallas y realizar lo que sea necesario para subsanarlas: devolverse en texto, acudir a una fuente externa, esperar a resolverla con la información siguiente que presente el texto, etc.

A medida que se realice la lectura también es valioso señalar y reconocer la información relevante y en gran medida el haber establecido un propósito aportará a este fin. Al respecto conviene decir que el lector puede aplicar diversas estrategias, entre las cuales Díaz y Hernández resaltan:

- Realizar inferencias basadas en el conocimiento previo: Las inferencias deben realizarse también durante la lectura. El conocimiento previo permitirá realizar conexiones paulatinas con la información que le lector va encontrando lo que desencadenará al conducción de nuevas inferencias.
- Estrategia estructural: Consiste en aplicar esquemas estructurales al texto cuando se conoce el tipo de texto con el que se está tratando, esto permite que al comprender la información se ubique en los diferentes componentes que sabe tiene este tipo de texto.
- Subrayado: “Permite una lectura activa y selectiva porque en su ejecución, cuando se sabe hacer correctamente, se identifican las ideas principales (no secundarias o redundantes) del texto”<sup>85</sup>.
- Tomar notas: Esta actividad es aún más compleja pues además de reconocer la información importante esta debe comprenderse para poder reconstruirla en palabras del lector.

---

<sup>85</sup> *Ibíd.* P. 293

Después de la lectura:

Los autores nombrados hacen énfasis en el valor que tiene evaluar el proceso de lectura de manera autónoma y guiado por el propósito previsto para esta. Para concluir este proceso proponen:

- El reconocimiento de la idea principal del texto: La idea principal es el enunciado más importante que se usa en el texto para hacer referencia la tema del mismo. Reconocer esta idea requiere de otras operaciones mentales como: reconocer el tema, organizar jerárquicamente la información presentada en el texto, desechar información, etc.
- La elaboración de un resumen: Construir un resumen es reconocer la macroestructura de un texto según lo exponen Díaz y Hernández refiriéndose a los postulados de Van Dijk. Hacer un resumen obliga al lector a profundizar en el texto, usar su conocimiento previo y además requiere de construcción y creación.

Las actividades propuestas por Díaz y Hernández parecen ser muy acertadas y consecuentes con las que nombra Cooper. Sin embargo, ninguna de ellas se enmarca dentro de la lectura crítica, aunque esta se encuentra presente en su teoría al reconocer el contexto y el autor como elementos determinantes en la comprensión de un texto, pues detrás de este siempre hay un autor que vive y escribe en un lugar del planeta y un momento de la historia<sup>86</sup>. Al respecto Cassany precisa lo que debe tenerse en cuenta para lograr leer cítricamente y proponen veintidós técnicas que un lector debe conocer y emplear. A continuación indicaré de forma global lo que señalan estas, pues un docente que busque mejorar en sus estudiantes su capacidad de comprender textos debería enseñarles a manejarlas.

---

<sup>86</sup> CASSANY P. 115

Gran parte de ellas tienen que ver con que el lector conozca al autor, y para ello es necesario reconocer la intención o motivación que tuvo para escribir el texto, identificar las claves que se presentan con respecto al contexto del autor y así delimitar su mundo. Esto último ayudará también a que el lector logre retratar a su emisor a través de toda la información que maneje con respecto a él y la que le aporte el texto, incluso debe saber cómo es valorado en la sociedad. Analizar detenidamente la manera en que escribe permitirá suponer varios aspectos importantes como rasgos generacionales, nivel educativo, su ubicación geográfica, incluso los idiomas que maneja. Otros aspectos más profundos de su escritura como la modalidad en la que enuncia, los adjetivos, los adverbios, las negaciones el modo de los verbos que usa vislumbran sus opiniones, realidades y las ideas, partidos, grupos sociales de los que es simpatizante, la información que no está explícitamente pero está ahí.

Otra serie de las estrategias propuestas por Cassany reposan en el texto en sí y el género discursivo al que pertenece. Detectar si acoge la manera tradicional de escribir el género al que corresponde su discurso, para quien escribió y porqué, quienes son sus detractores y porque no comparte las ideas de ellos, qué argumentos usa y que tan válidos son. Las personas que cita e incluso las voces que sin citarlas las incluye “pueden ser fragmentos extensos breves o palabras sueltas” y sobre todo la intención con la que las usa son determinantes por lo cual requieren de análisis. En el texto también se detectan nombre de personas y lugares que ayudan a ubicar geográficamente o ideológicamente al autor. No hay que restar importancia tampoco a la manera en la que se organiza la información, a cual se le da un lugar destacado y cual margina.

Las estrategias que restan corresponden al lector como sujeto, aunque Cassany las clasifica con las propias de las interpretaciones<sup>87</sup>. Apela al principio de que un texto

---

<sup>87</sup> CASSANY. Op. Cit. Pág. 116

genera interpretaciones variadas pues como señala Goodman cada lector tiene conocimientos y experiencias diferentes que le permiten interpretar. Cassany indica al igual que Cooper, y Díaz que una de las estrategias es definir el propósito de la lectura y verificar al final si este se ha conseguido o no. Además, el autor definió cierto lector al que va dirigido el texto, también es necesario descubrir que características espera el autor que tenga su lector y porqué. El lector, además, debe asumir una posición ante lo que lee por tanto es importante señalar con qué se está en acuerdo y con qué no, qué te parece controversial, que sensaciones provoca el texto en él.

Finalmente, entre las estrategias propias del lector o de las interpretaciones indica que se debe determinar qué hacer con el texto, qué se escribirá después de leer y para qué. Es decir que al igual que como Cooper lo propone en el componente “Correlación de la lectura y la escritura” y Díaz en el “después de la lectura” se requiere hacer producción textual a partir del proceso interpretativo. Es necesario tener en cuenta, con respecto a las veintidós estrategias que “¡no aseguran el éxito! Ni son una guía o una receta que deba seguirse al pie de la letra. Sería imposible usarlas todas en una sola lectura. Mejor que cada uno elija las que le conviene en cada momento.”<sup>88</sup>

Hemos visto de forma amplia la propuesta de Cooper, los postulados del aprendizaje significativo que apoyan los suyos y la propuesta para lectura crítica que recalca elementos del PICL y agrega nuevas estrategias para la lectura crítica. En todo caso, hay que reconocer que en el proceso de construcción de significado a partir del cual se llega a comprender un texto existen por lo menos dos actores: el texto y el lector. El texto reside quieto, inmóvil porque ya está escrito. Por el contrario, el lector es quien tiene participación activa en el momento de la lectura, es decir, puede apoyarse en diversas estrategias para explorar el texto y

---

<sup>88</sup> Ibid. Pág. 138

comprenderlo mientras que las decisiones referentes al texto ya están tomadas y son inamovibles pero pueden irse descubriendo (leer entre las líneas) a medida que se lee como lo propone Cooper.

Es por eso que Cooper como Frida Díaz y Gerardo Hernández, y Daniel Cassany, reconocen la oportunidad y deber que tiene el profesor para ayudar a sus estudiantes a potenciarse como buenos lectores, a darle más herramientas para explorar para ser más activos y llegar a comprender los textos a los que se enfrentan. Debe quedar bastante claro que el estudiante requiere de guía y de aprender estrategias propias para la lectura que debe aplicar de manera autónoma al enfrentarse a un texto, aunque al aprenderlas debe ser guiado por el maestro, y hay otras que siempre el docente deberá guiar.

## 5. CONTEXTUALIZACIÓN

Esta investigación se desarrollará en una institución educativa de carácter público ubicada hacia el norte de la ciudad de Bucaramanga que brinda los niveles de preescolar (solo transición), primaria, básica y media vocacional. Esta zona se encuentra estratificada entre los niveles socio económicos uno y dos. El barrio cuenta con un área de 165 kilómetros cuadrados y población cercana a los 500.000 habitantes; la mayor parte del sector se encuentra ocupada por talleres mecánicos y automotrices que proveen fuente de empleo para personas propias y residentes de sectores ajenos. Debido a que estos talleres ocupan gran cantidad de predios, la concentración de viviendas se reduce y por tanto la cantidad de personas que pueden acceder a la institución educativa es menor a la que se esperaría, además, el barrio cuenta con una sede de otra institución educativa de prestigio en la ciudad que es de preferencia para los habitantes del barrio y los vecinos.

Dicha institución está vinculada a la Secretaria de educación de Bucaramanga, se encuentra distribuida en dos sedes, una de primaria y transición, y otra de bachillerato. La cantidad de estudiantes que se atiende es reducida, 290 estudiantes en total distribuidos 170 en la sede de bachillerato y 120 en la de preescolar y primaria. Como consecuencia, en la mayoría de los grados solo hay un curso, los grados séptimo y octavo cuenta con dos grupos. El número de estudiantes por salón oscila entre once y cuarenta y tres, primando los cursos con menos de treinta asistentes.

Según el PEI de la institución, esta vela por “la formación integral de niñas, niños y adolescentes autónomos, éticos, responsables y creativos, valorando y respetando las diferencias cognitivas, afectivas y sociales de cada alumno, propendiendo por el crecimiento personal y la construcción de comunidad, para una integración exitosa y contributiva a la sociedad”. Para este fin, cuenta con una jornada de seis horas de

clase, proyectada a aumentar y establecerse como jornada única, aunque actualmente Confenalco ofrece una jornada complementaria en la tardes con actividades artísticas y deportivas. La distribución académica ofrece formación en lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales, matemática, informática, tecnología, música, inglés, artística; química, física y economía en los grados décimo y once.

Con respecto al área de lengua castellana, los grados sexto, séptimo, octavo y noveno cuentan con cinco horas de clase semanales, mientras que los grados décimo y once solo con cuatro. En el plan de área se propone la lectura de textos literarios y está descrito un plan de lectura que apenas se ha implementado a partir de este año que consiste en destinar quince minutos dos días a la semana en un horario establecido para la lectura de textos literarios de los que se disponen por grupos. La iniciativa se implementa parcialmente. También se nombra en el plan de área el plan lector que propone la lectura de obras literarias en clase, aunque no hay un sistema descrito al respecto ni se explica cómo funciona.

Es necesario señalar, que los estudiantes acogidos en la institución, según se describe en el PEI y el plan de área de lenguaje son de escasos recursos económicos, la mayoría son desplazados, población flotante o en extrema pobreza. En el barrio en el que se sitúa la institución se presenta una problemática social de drogas y vandalismo, que influencia a una porción de los estudiantes, que consumen, asisten o han asistido a tratamientos de rehabilitación. También se caracterizan por la ausencia de hábitos de lectura, según se determina en el diagnóstico expuesto en plan de área de lenguaje, además de demostrar habilidades limitadas en cuanto la interpretación textual. En oposición, muestran interés y destreza para actividades deportivas y han sobresalido en justas a nivel local y departamental; los logros más representativos se han conseguido en esta área.

## 6. METODOLOGÍA DEL PROYECTO

En las dinámicas sociales se presentan diversas experiencias, fenómenos y hechos que no se pueden comprender a simple vista. Para lograr entenderlas, la investigación ha sido y es una herramienta propicia para estudiarlas y a partir de ellas producir conocimiento. Debido a su sentido social, estas realidades no son medibles y por tanto no pueden ser observadas y analizadas en las investigaciones desde la misma perspectiva que se estudian los fenómenos exactos. Es por ello que estas dinámicas humanas se estudian desde el enfoque cualitativo.

“La investigación cualitativa, epistemológicamente, se ocupa de la construcción de conocimiento sobre la realidad social y cultural desde el punto de vista de quienes la producen y la viven”<sup>89</sup>. Esto indica que las realidades sociales deben ser observadas y estudiadas por personas que hagan parte de estas; su cercanía enriquece el proceso y facilita en cierta medida su comprensión. Esta es una de las características relevantes de este enfoque. Además, al igual que el otro enfoque de investigación (cuantitativo) la finalidad primordial es la producción de conocimiento que podrá servir como punto de partida para nuevos estudios de estas realidades u otras similares.

Sampieri, Fernández y Baptista describen otra de las características del enfoque cualitativo de la siguiente manera:

*“Los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis, antes durante o después de la recolección y análisis de datos. Con frecuencia estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes, y después, para refinarlas y responderlas”<sup>90</sup>*

---

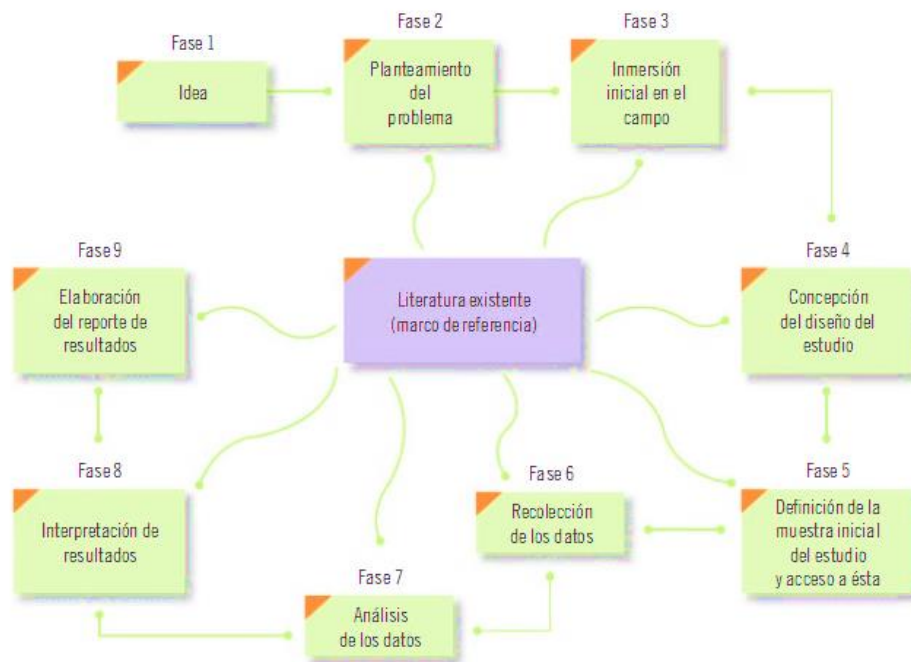
<sup>89</sup> BALCAZAR, Patricia. Universidad Autónoma del estado de México. México, 2005. P. 13

<sup>90</sup> SAMPIERI, Fernández y Batista. Metodología de la investigación. [En línea] p. 7 [Consultado 30 de Marzo, 2014] Disponible en <http://maestriapedagogia2013.files.wordpress.com/2013/05/hernandez-s-2010-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

En otras palabras, se puede decir que este enfoque de investigación es dinámico y no establece rigidez en el proceso de investigación, por lo que es posible incluir nuevos cuestionamientos en cualquiera del mismo. También permite que el investigador pueda devolverse a etapas anteriores cuantas veces sea necesario y pertinente para su investigación en particular.

Para explicar las fases y el dinamismo en el proceso que compete al enfoque de investigación cualitativo, los tres autores mencionados anteriormente proponen el siguiente proceso explicado en este esquema:

**Gráfico 5. Proceso cualitativo<sup>91</sup>**



De otra parte, el enfoque descrito no inicia con una hipótesis definida para comprobarla, en cambio, esta se construye a medida que el investigador se acerca

<sup>91</sup> Ibid. P. 8

con mayor profundidad en la realidad<sup>92</sup>. Debido a esto se puede afirmar que se usa una “lógica inductiva” ya que el inicio de este proceso es el contacto con la realidad a partir de la cual se genera el análisis y al final el planteamiento de teorías.

Para desarrollar la investigación propuesta en este documento se acogió el enfoque cualitativo por varias razones. La primera de ellas radica en que la realidad estudiada es de carácter social. La segunda: que el investigador es partícipe de esta realidad, por tanto la subjetividad y la intersubjetividad intervinieron en el proceso ya que el investigador entenderá los hechos desde la perspectiva de actor. La tercera y última razón: el problema de investigación, es decir, el punto de partida de este proyecto se planteó tomando como referencia la práctica del investigador.

Dentro del enfoque cualitativo existen varios diseños metodológicos entre los que se nombran: “a) teoría fundada, b) diseños etnográficos, c) diseños narrativos y d) diseños de investigación-acción”<sup>93</sup>. Para el caso de esta investigación se seleccionó la última opción pues es la más adecuada para cumplir los objetivos trazados con este estudio. A continuación se explicará de manera más detallada las particularidades de este diseño.

“La investigación acción-acción la llevan a cabo los profesionales en ejercicio tratando de mejorar su comprensión de los acontecimientos, las situaciones y los problemas para aumentar la efectividad de su práctica.”<sup>94</sup> Este es el caso del estudio aquí propuesto debido a que el problema a estudiar es planteado a partir de la práctica del investigador con miras a transformar la realidad. En este caso se está usando la investigación como “una forma de estudio autocrítico”<sup>95</sup>.

---

<sup>92</sup> *Ibíd.* P. 9

<sup>93</sup> *Ibíd.* P. 492

<sup>94</sup> MCKERNAN, James. *Investigación-acción y currículo*. Madrid, 2001: Morata. P. 24

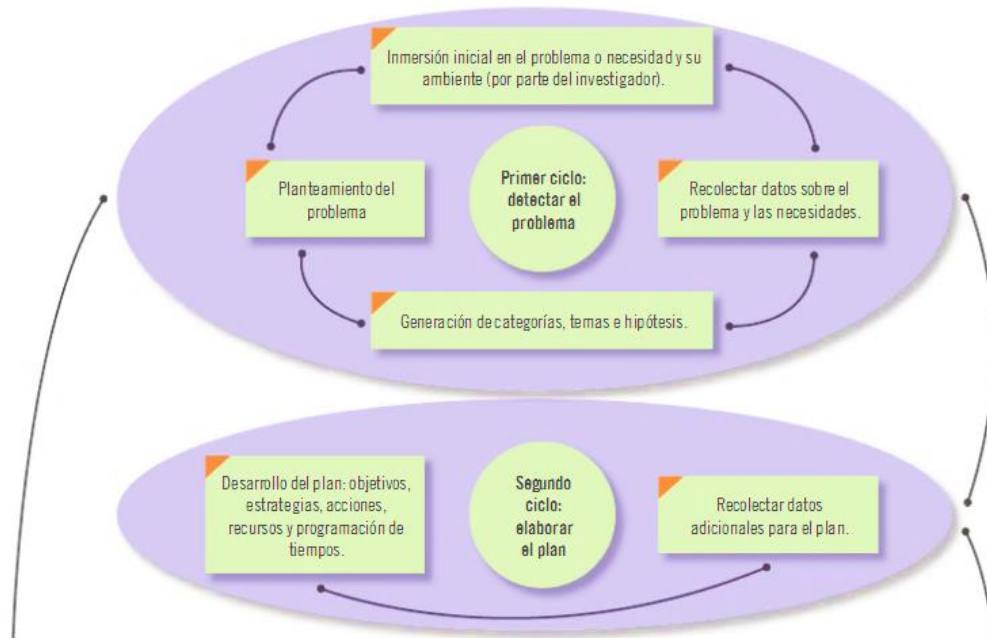
<sup>95</sup> *Ibíd.* P. 25

Varios autores presentan las fases básicas que se deben seguir en este diseño metodológico. Particularmente, Sampiere, Fernández y Baptista, retomando a Stringer proponen que “Las tres fases esenciales de los diseños de investigación-acción son: observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemas e implementar mejoras), las cuales se dan de manera cíclica, una y otra vez”.

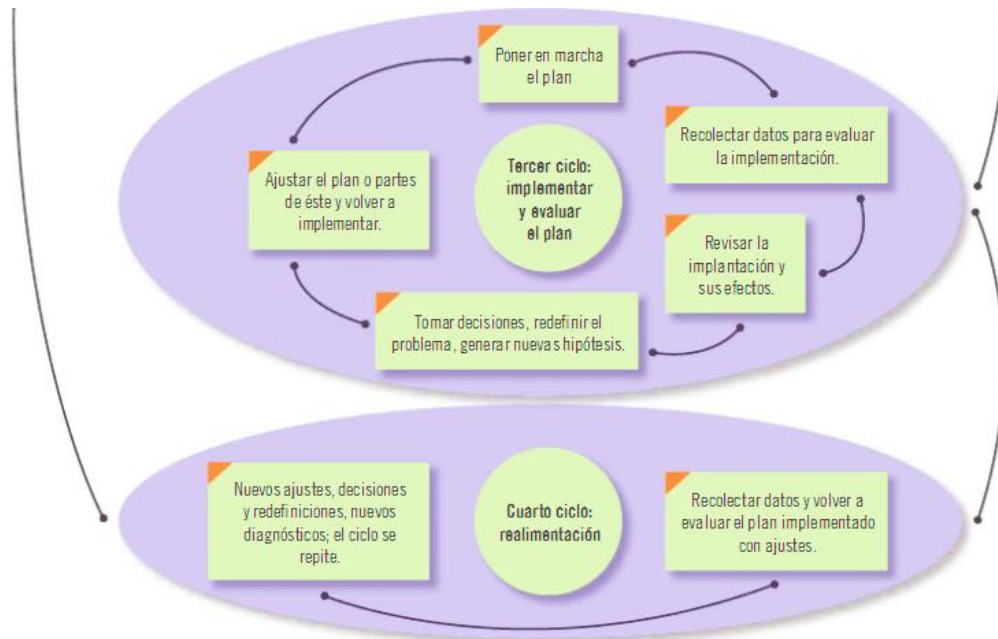
En el siguiente gráfico se expone de manera detallada la adaptación de las tres fases mencionadas que proponen Sampiere, Fernández y Baptista. En él, se correlacionan una serie de acciones organizadas en cuatro ciclos, que son las que se llevan a cabo en el proceso de investigación acción. El primer ciclo se denomina **detectar el problema**, para el cual el investigador se detiene a observar la realidad y detectar situaciones que deben ser manejadas, mejoradas o solucionadas. En este caso, a través de la revisión documental de resultados de pruebas SABER y PISA junto con documentos del MEN como estándares y lineamiento del área de lenguaje y plan de área correspondiente a la institución donde se desarrolló el estudio, se construyó el planteamiento del problema.

## Gráfico 6. Principales acciones para llevar a cabo en la investigación acción

96



<sup>96</sup> SAMPIERE, FERNÁNDEZ y BAPISTA. Op. Cit. P 513



En la búsqueda de tener los datos suficientes para conseguir desarrollar de manera satisfactoria el segundo ciclo, fue necesario trazar unos objetivos claros en el primer ciclo y lograr, de este modo datos completos que permitieron crear estrategias y

acciones. Para recoger estos datos, lo cual se conoce como diagnóstico, se propusieron los siguientes objetivos:

- Determinar qué conceptos de lectura tienen los maestros de lenguaje de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.
- Determinar qué estrategias y actividades para desarrollar la comprensión de lectura implementan los maestros de lenguaje de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga en sus clases.
- Determinar qué concepto tienen los jóvenes de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga acerca de la lectura de textos literarios.
- Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Para alcanzar estos objetivos se implementó la técnica de la entrevista con la docente de lenguaje de la institución, una, aparte de la investigadora. Sumado a esto se realizó un taller investigativo con una muestra de estudiantes del grado noveno en el que se implementó la propuesta. Estas técnicas permitieron indagar acerca del concepto de lectura, las actividades de lectura que realizan y los elementos que debería incluir una propuesta de lectura.

El segundo ciclo, sugerido por los autores tomados como referencia, es el de **crear un plan**. Para conseguir estructurar dicho plan se debió partir de los datos obtenidos con las técnicas aplicadas en el primer ciclo y la revisión del Plan de Desarrollo de la Comprensión Lectora propuesto por Cooper y algunos aportes de otros autores como Frida Díaz y Daniel Cassany; a partir de ellos se construyó una propuesta pedagógica secuencial (que se encuentra expuesta en un próximo capítulo) para la lectura de un texto elegido por la docente investigadora a partir de lo que se descubrió en el diagnóstico y lo indicado por el MEN a través de los estándares y los derechos básicos de aprendizaje. A través del cronograma se determinaron las fechas de aplicación de la misma y de las demás actividades propias del proceso.

En este orden, se continuó con **la implementación del plan trazado** en las fechas estipuladas en el cronograma aunque con demoras debido a actividades imprevistas en el calendario escolar. En otras palabras, se aplicó la propuesta didáctica que se construyó y en el curso de esta implementación se realizará registro de las actividades. Para lograr esta recaudación de datos se utilizó como técnica la observación participante acompañada de un registro de video y audio que permitió la consignación de la información en el diario de campo. Los datos recogidos facilitaron, posteriormente, realizar el pertinente análisis de los efectos conseguidos.

En esta tercera fase se plantea también evaluar la propuesta. Para alcanzar este fin se realizó una encuesta a los jóvenes que participaron en la proceso, en la que se pretende determinar aspectos por mejorar y fortalezas del proceso. A partir de los datos recogidos con esta técnica se realizó un análisis de datos. Dicho análisis incluye codificar la información, establecer categorías hasta llegar a determinar una categoría central bajo la cual se pueden relacionar los resultados encontrados.

Como cierre del proceso los autores tomados como referencian proyectan el ciclo llamado retroalimentación que es el inicio de un nuevo ciclo de investigación. Para esta etapa se plantearán las recomendaciones y conclusiones pertinentes en este informe final para así aportar a la toma de nuevas decisiones y diagnósticos en futuras investigaciones.

## **6.1 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN**

**6.1.1 La entrevista.** “Se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado)”<sup>97</sup> Las entrevistas pueden ser “estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas, o abiertas”<sup>98</sup>. En esta investigación se usó la entrevistas abiertas; estas “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el investigador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información”<sup>99</sup>.

Según Elssy Bonilla y Penélope Rodríguez las entrevistas abiertas son instrumentos muy útiles para “indagar un problema y comprenderlo tal como es conceptualizado e interpretado por los sujetos estudiados, sin imponer categorías preconcebidas”<sup>100</sup>. Es importante recalcar que el entrevistador debe conocer muy bien las preguntas que formulará y que además no debe mostrar agrado o desagrado ante las respuestas del entrevistado, ya que si lo hace esto generaría sesgos y no se podría llegar a comprender el problema.

La entrevista requiere ser planificada. En este proceso deben definirse las preguntas que se implementarán que deben ser consecuentes con el objetivo planteado para el estudio. Además, es importante la secuencia de las preguntas para lo cual se recomienda primero implementar las que se refieren a experiencias y luego las que indagan acerca de opiniones.

Al efectuar la entrevista, el entrevistador debe presentarse y presentar el objetivo de la misma. Cuando se plantean las preguntas es importante que el control lo mantenga el investigador y este realice un cierre de este proceso con el entrevistado al finalizar.

---

<sup>97</sup> SAMPIERI Op. Cit. Pág. 418

<sup>98</sup> Ibid. Pág. 418

<sup>99</sup> 418

<sup>100</sup> BONILLA –CASTRO Elssy, RODRÍGUEZ Penélope. La investigación en ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos. Bogotá, 1995: Norma. Pág. 93

Antes de diseñar la propuesta didáctica se aplicó una entrevista a la docente que se encarga de las clases de lenguaje en los grados sexto, séptimo, ya que la investigadora se ocupado del resto de grados de bachillerato. Esta entrevista tuvo como finalidad recoger datos cerca del concepto de lectura que maneja la docente, las estrategias y actividades para desarrollar la comprensión de lectura que implementa en sus clases, y las características que debe tener una propuesta de lectura de textos literarios para jóvenes del grado noveno, lo cual hace parte del ciclo número uno. Los datos recogidos con esta técnica fueron analizados y sirvieron como aportes a la construcción de la propuesta didáctica.

**6.1.2 Grupo focal o grupo de enfoque.** Algunos autores consideran que un grupo focal es una entrevista de grupo en las participan un número pequeño de personas que se dedican a hablar de un tema o situación específica en un ambiente relajado o informal bajo la dirección de un especialista<sup>101</sup>. Este puede realizarse en una o varias sesiones y el número de persona que participan en él se determinan según el objetivo del mismo y la temática a trabajar.

Con esta técnica se trabaja “en relación con los conceptos, las experiencias, emociones, creencias, categorías, sucesos o los temas que interesan en el planteamiento de la investigación”<sup>102</sup>. Hay que propiciar que todos los integrantes participen pero que no tomen el control de la discusión, para ello debe haber una persona que lo dirige, en este caso el investigador.

Esta técnica se aplicó a un grupo de estudiantes del grado noveno para la realización de la etapa diagnóstica. Con él se recogieron datos de los estudiantes con respecto al concepto que tienen acerca de los textos literarios, las actividades y estrategias para desarrollar la comprensión de lectura que se implementan en las

---

<sup>101</sup> SAMPIERI. Op. Cit. Pág. 425

<sup>102</sup> Ibid. Pág. 426

clases de lenguaje, además de averiguar acerca de sus gustos e intereses cuya información se tuvo en cuenta para la construcción de la propuesta didáctica.

**6.1.4 Observación participante.** La observación se puede aplicar a cualquier situación y en cualquier contexto. Es una actividad que “implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones.”<sup>103</sup> Se convierte en una poderosa técnica dentro de una investigación cuando: se orienta a un objetivo, se planifica, se controla y se somete a comprobación<sup>104</sup>. En este sentido, es necesario trazar un objetivo que centre la observación hacia cierto fin, hay que “plantearse previamente que es lo que interesa observar”<sup>105</sup>; esto se realizó en la planificación.

Sampiere, Fernández y Baptista retoman a Wiling, Rogers y Bouey; y Esterberg para proponen la siguiente lista de aspectos en los que debe prestar atención el observador:

- Ambiente físico
- Ambiente social y humano
- Actividades individuales y colectivas
- Artefactos que utilizan
- Hechos relevantes
- Retratos humanos

Además, se debe tener en cuenta que existen dos clases de observación: la observación participante y la observación no participante. La primera de ellas se da cuando se realiza desde adentro; cuando alguno de los actores de la realidad a

---

<sup>103</sup> Ibid. P. 411

<sup>104</sup> PÉREZ SERRANO, Gloria. Investigación cualitativa. Retos interrogantes. Madrid, 2007: La muralla. Pág. 23

<sup>105</sup> Ibid. Pág. 24

observar es quien la realiza “entrando la conversación con sus miembros y estableciendo un estrecho contacto con ellos, de manera que su presencia no perturbe ni interfiera de algún modo el curso normal de los acontecimientos”<sup>106</sup>.

En este caso, la actividad de observación no debe ser delegada a otras personas; debe hacerla de manera personal el investigador por lo tanto “el investigador cualitativo debe entrenarse en áreas psicológicas, antropológicas, sociológicas, comunicacionales, educativas y otras similares”<sup>107</sup> para lograr hacer bien este trabajo. La segunda clase de observación, se da cuando por el contrario, el observador no se hace partícipe de las interacciones que observa.

Durante este proceso investigativo se implementó la técnica de observación participante en dos momentos. Primero, durante el desarrollo del grupo focal aplicado a los estudiantes para el diagnóstico, luego, en las sesiones de aplicación de la propuesta didáctica ideada, es decir, en el ciclo número tres. Se registró por medio del diario de campo, las notas de campo y los videos las interacciones que se dieron en el aula entre el docente y los estudiantes, y los estudiantes entre ellos sus reacciones, opiniones y logros durante las actividades propuestas.

**6.1.4 Encuesta.** La encuesta “es un método de obtención de información mediante pregunta orales o escritas planteadas a un universo o muestra de personas que tienen las características requeridas por el problema de investigación”<sup>108</sup>. En el caso de este proceso investigativo se aplicó un cuestionario entregado de forma escrita a los estudiantes luego de finalizar la aplicación de la propuesta.

La aplicación de la encuesta tiene como finalidad recoger las percepciones de los estudiantes en cuanto al proceso llevado a cabo a través de la propuesta y el cierre

---

<sup>106</sup> *Ibíd.* 25

<sup>107</sup> SAMPIERI. *Op. Cit.* Pág. 414

<sup>108</sup> BRIONES, Guillermo. *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales.* México, 2008: Trillas. Pág. 99

del mismo. Esta se estructuró con preguntas referidas al libro y otras a las estrategias aplicadas. Esta encuesta permitirá tener la visión de las personas directamente involucradas en el proceso lo cual aporta al ciclo tres, en el que se realiza la evaluación, pues ellos expresaron sus recomendaciones y generaron datos para un posterior análisis y generar luego las conclusiones.

## 6.2 INSTRUMENTOS

**6.2.1 Guía de la encuesta – Entrevista (Cuestionario).** Para realizar la entrevista que se aplicó a la docente de lenguaje y la encuesta que se entregó directamente a los sujetos (estudiantes) para que la respondan de forma escrita, se usa como instrumento un cuestionario. Al respecto Guillermo Briones afirma que no hay una fórmula exacta para construir el cuestionario y su construcción depende del investigador, su experiencia y su sentido común<sup>109</sup>.

El mencionado autor propone que lo que sí está claro es que las preguntas deben ser consecuentes con los objetivos propuestos para la encuesta, el fin con el que esta se aplica. El número de preguntas no está establecido, pero debe iniciarse con preguntas simples y el orden de las mismas debe ser bien pensado pues no han de preguntarse aspectos específicos para luego indagar por cuestiones generales. Además, las preguntas no deben inducir a contestar de cierto modo a la persona a la que se le aplican; tampoco deben hacerla sentir en una situación embarazosa pues esto podría provocar el caso mencionado anteriormente.

Las preguntas que pueden usarse para construir un cuestionario según Briones son:

---

<sup>109</sup> Ibid. Pág. 105

- Preguntas cerradas (Dicotómicas si – no o con respuestas múltiples)
- Preguntas abiertas.
- Preguntas con graduaciones en una dirección.
- Preguntas con graduaciones en dos direcciones.
- Preguntas de acuerdo-desacuerdo.
- Preguntas de ordenamiento en rangos.
- Preguntas con diferencias semánticas.

Para el caso de la entrevista se diseñó un cuestionario con preguntas abiertas que se aplicó en el primer ciclo de la investigación (anexo 1). Las preguntas que se implementaron en la encuesta para los estudiantes fueron preguntas dicotómicas, algunas con justificación y preguntas abiertas; esta encuesta se realizará en el ciclo número tres para lograr realizar el proceso de evaluación.

**6.2.2 Diario de campo.** El formato en el cual se consigna el registro de la observación se conoce como diario de campo. Este “es un instrumento que tiene una gran capacidad y flexibilidad para ser diseñado en función de las necesidades de la investigación”<sup>110</sup>, puede constar simplemente de una hoja dividida en dos. En una de las partes deben describirse los acontecimientos tal cual suceden y en la otra las apreciaciones subjetivas del observador.

En todo caso, el formato de observación debe llevar un encabezado en el que se especifiquen las condiciones de la observación (fecha, hora, participantes, lugar, número de la observación, investigación para la cual se realiza). Luego de una observación inicial, el observador, en este caso es investigador debido a que es observación participante, debe detectar ciertos aspectos para enfocarse y partir de ellos diseñar el formato de la observación. Además, el observador puede ayudarse

---

<sup>110</sup> VILLEGAS, Lucio. Investigación y prácticas de la educación en personas adultas. [En línea] p. 85 [Consultado 06 Mayo, 2014] Disponible en [http://books.google.com.co/books?id=cx5K9hbSugwC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summar\\_y\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.co/books?id=cx5K9hbSugwC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summar_y_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

con lo que se denomina notas de campo que “son apuntes realizados durante el día para refrescar la memoria acerca de lo que se ha visto y se desea registrar, y notas más extensas escritas con posterioridad cuando se dispone de más tiempo para hacerlo.”<sup>111</sup>

Es necesario indicar que el diario de campo debe incluir aspectos como:

- Descripciones del contexto físico, institucional y humano (Permiten ubicar y contextualizar el problema).
- Personajes, hechos, anécdotas, observaciones, diálogos, palabras claves, gestos, croquis, gráficos, mapas desde que aporten información valiosa para la investigación.

Este instrumento permitió el registro de interacciones entre los estudiantes y de los estudiantes con la docente durante en la aplicación de la propuesta didáctica construida. Además, permitió a partir de su análisis, la modificación de sesiones cuando fue necesario. Los datos recogidos a partir de este instrumento fueron analizados durante el tercer ciclo en el que se incluye la evaluación.

**Tabla 1. Fases, técnicas e instrumentos**

CICLO	TÉCNICA	INSTRUMENTO
<b>Detectar un problema</b>	Entrevista	Guía de la entrevista (Anexo 1) – cuestionario Diario de campo
	Grupo focal	Guía (Anexo 2) – Diario de campo
<b>Elaborar un plan</b>		
<b>Implementar y evaluar un plan</b>	Observación participante	Diario de campo
	Encuesta	Guía de la encuesta (Anexo tres) – Cuestionario

<sup>111</sup>WOODS Peter. La escuela por dentro. Barcelona, 1987: Paidós. Pág. 60

## **7. DISEÑO DE LA PROPUESTA**

### **7.1 FASE DIAGNÓSTICA**

En la etapa diagnóstica de este proyecto, se propuso el desarrollo de un grupo focal con los estudiantes (quienes firmaron un consentimiento para participar en el proceso (anexo 4) y una entrevista (anexo 1) a docentes de las cuales se tomaría registro en audio y a través del diario de campo; se plantearon estas actividades con el fin de determinar qué conceptos de lectura tienen los maestros de lenguaje, qué estrategias y actividades para desarrollar la comprensión de lectura implementan los maestros de lenguaje de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga en sus clases y qué concepto tienen los jóvenes de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga acerca de la lectura de textos literarios.

A partir del grupo focal (anexo 2) desarrollado con quince estudiantes de noveno grado para el diagnóstico se halló información con respecto a los conceptos y la competencia de los estudiantes en lo referido a la lectura de textos literarios, como las preferencias que tienen al respecto. Para este fin el grupo focal se estructuró en dos sesiones; en la primera de ellas los jóvenes construyeron una nube de palabras de manera individual, relacionada con el término “obra literaria” y respondieron en equipo una serie de preguntas que indagan acerca de los conceptos que interesan para esta investigación. En la segunda sesión se invitó a los participantes a comentar las actividades que han realizado para acompañar la lectura y los aspectos por mejorar que estas presentan, además, nombraron las actividades de esta misma naturaleza que ellos desean realizar incluyendo el propósito de las mismas.

Por otro parte, la entrevista (anexo A) aplicada a una única docente que se encarga del área de lenguaje (aparte de la investigadora) en la institución en la que se desarrolla el proyecto, se buscó determinar su concepto de lectura y qué estrategias y actividades implementa con los estudiantes para acompañar la lectura. La entrevista consta de ocho preguntas abiertas organizadas según la información que indagan en conceptos (siete preguntas) y estrategias (una pregunta).

Luego, de registrar los datos y realizar el respectivo análisis y la construcción de categorías correspondientes a los propósitos planteados en los objetivos se encontraron los resultados que se describen en el apartado *Hallazgos*.

## **7.2 FASE DE DISEÑO Y EJECUCIÓN DE LA PROPUESTA**

### **7.2.1 Descripción de la propuesta**

#### **PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA LECTURA DE UN TEXTO LITERARIO CON ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DE LA CIUDAD DE BUCARAMANGA**

Para comenzar, esta propuesta tiene como eje la teoría de David Cooper descrita como “Programa de instrucción en la comprensión lectora” que coincide con algunos de los postulados de Frida Díaz que también se tuvieron en cuenta; también se implementaron algunas de las estrategias citadas por Daniel Cassany para leer de forma crítica, descritas en su libro “Tras las líneas”, acompañadas por otras que plantea Cooper para el mismo fin. En este sentido, la propuesta aquí presentada está estructurada en tres momentos atendiendo a lo que propone Frida Díaz, lo cual

facilita la distribución de las actividades propuestas por David Cooper en conjunto con las de Daniel Cassany, estos son: antes, durante y después de la lectura <sup>112</sup>

En esta propuesta didáctica, las etapas mencionadas se llamarán consecutivamente: antesala lectora; Inmersión- fusión: texto, lector y contexto; y Lecreatica. El nombre de la primera etapa indica que el lector que desee comprender un texto determinado debe pasar por aquí antes de llegar al texto (así como se pasa por la ante sala previamente para acceder a la sala que se considera un lugar de encuentro, como lo es la lectura, un encuentro entre el texto, el contexto y lector), así como el docente que desee facilitar el proceso de comprensión para sus estudiantes debe tomarse la tarea de diseñar este espacio anterior a la lectura y de paso ineludible. El segundo momento, indica la entrada del lector a un mundo construido por el autor, la introducción plena en el texto con la palabra inmersión; con el término fusión se hace referencia al encuentro e interacción entre los tres elementos de los que depende la interpretación: lector, texto y contexto<sup>113</sup>. El último momento debe su nombre a la lectura crítica con las sílabas *lec* y *tica* y al proceso de creación con la palabra *crea*, que se refiere a la relación que tiene la lectura con la escritura y todas las producción creativas que los estudiantes pueden construir a partir de la lectura y la reflexión crítica frente a los textos.

A continuación se explicará cómo está estructurada cada una de las etapas y a qué obedece la elección de estrategias incluidas en cada una de ellas, además de la manera en la que se incorporaron las preferencias de los estudiantes.

### **ANTES DE LA LECTURA: ANTESALA LECTORA**

Esta etapa comprende un total de nueve horas de clase repartido en cinco sesiones, cuatro de dos horas y una sesión de una hora. Estas sesiones están orientadas a desarrollar uno de los componentes del programa de instrucción de comprensión

---

<sup>112</sup> FRIDA DÍAZ. Op. Cit. Pág. 226

<sup>113</sup> Ibid. Pág. 275

lectora de David Cooper llamado desarrollo de la información previa y el vocabulario, atendiendo también a algunas técnicas para leer críticamente<sup>114</sup> y sin excluir correlación con la escritura que es otro de los componentes del programa. Con respecto al desarrollo de la información previa y el vocabulario, es una oportunidad de ayudar al lector a reactivar la información y conocer el vocabulario que requiere para leer determinado texto, en este caso, “El olvido que Seremos”.

La primera sesión de esta etapa está dirigida a realizar predicciones a partir de la imagen presentada en la portada del texto y posteriormente el título. Para tal fin se usará la discusión dirigida con preguntas que “es un procedimiento interactivo a partir del cual el profesor y sus alumnos hablan acerca de un tema determinado tema”<sup>115</sup>. Para realizarla el maestro debe tener en cuenta la formulación de preguntas pensadas previamente, impulsar a los estudiantes a contestarlas, animar a los estudiantes a formular sus propias preguntas, concluir la discusión en el momento adecuado y redondear al final resumiendo los puntos tratados.

Además, se implementará la construcción de bosquejos de la historia (que es una de las estrategias señaladas por David Cooper para la correlación con la escritura anexo cinco) que consiste “en un esquema muy básico de la historia concebido para que el lector organice sus ideas”<sup>116</sup> donde se hacen una serie de proposiciones con espacios en blanco que el estudiante debe completar. A pesar de que esta estrategia Cooper la plantea para después se usará para que los estudiantes expliquen por escrito sus predicciones acerca de la historia. Durante esta sesión se usarán elementos tecnológicos como los estudiantes señalaron deseaban se incluyeran como recursos en las actividades.

---

<sup>114</sup> CASSANY. Op. Cit. Pág. 115 - 138

<sup>115</sup> COOPER. Op. Cit. Pág. 113

<sup>116</sup> Ibid. Pág. 405

La segunda sesión se centra en una de las veintidós técnicas que propone Daniel Cassany: Retratar al autor pues “cuando conocemos el autor el texto se nos hace más familiar”<sup>117</sup>. Para conseguirlo, la docente entregará a los estudiantes una guía (anexo seis) en la que se propone diversas preguntas con respecto a la formación académica, su ideología, las influencias que tuvo, las obras que ha publicado, lo que opinan otras personas de él<sup>118</sup>. La información que requieren para contestar dichas preguntas, la podrán encontrar en un video de un documental que se les transmitirá producido precisamente por la acogida que ha tenido su obra “El Olvido que Seremos”. Algunas de las preguntas de la guía quedarán pendientes para ir respondiéndolas durante la lectura del libro ya que esta les permitirá conocer mejor al autor. Para la puesta en común se incluirán un juego pues los estudiantes señalaron que uno de los factores determinantes para el disgusto por la lectura y las actividades que la acompañan es el aburrimiento que se contrarresta, según ellos, con juegos.

La próxima sesión está orientada al “desarrollo o la reactivación de información previa abarcadora de los conceptos e ideas que el alumno va a requerir antes de leer cualquier texto”<sup>119</sup>. Debido a que en el texto “El Olvido que Seremos” muchos de los hechos se ven marcados por ideologías y partido políticos, es necesario clarificar estos conceptos para que los estudiantes logren comprenderlos. Orientado a la consecución de este fin, la docente orientará un dialogo generador centrado en la ideología de izquierda de derecha y los partidos liberal y conservador los estudiantes tendrán un organizador para consignar la información (anexo siete). Debido a que los estudiantes ya conocen el suceso que se narra en el texto de Abad, la muerte de su padre, se relacionarán los conceptos políticos desarrollados con dicho acontecimiento. Se construirá una red con respecto a las consecuencias de la muerte de una persona ambientada en un marco político; la red “es un

---

<sup>117</sup> CASSANY. Op. Cit. Pág. 118

<sup>118</sup> CASSANY. Op. Cit. Pág. 118

<sup>119</sup> COOPER. Op. Cit. Pág. 141

procedimiento diseñado para ayudar al alumno a visualizar las relaciones discernibles entre las ideas del texto... el maestro conduce un debate en el que los alumnos explican la relación existente entre distintas ideas que van aflorando”<sup>120</sup>. Se relacionará la muerte de Héctor Adab (padre) con el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán en honor a quien se le otorgó el nombre al colegio. Para finalizar desarrollarán una sopa de letras del tema que les indicará las palabras para completar un fragmento que resume algunas ideas de las conversadas (anexo siete).

La sesión más corta de esta etapa, la sesión cuatro, obedece a un entrenamiento en la construcción de redes conceptuales a través de la instrucción directa, que les permitirá entrar en contacto con vocabulario secundario que encontrarán en “El Olvido que Seremos” el cual se presentará en diapositivas (anexo ocho) para luego hacer un ejercicio de construcción de redes conceptuales y así prepararse para la construcción de redes conceptuales con el vocabulario correspondiente a conceptos clave que se realizará en la sesión siguiente, es decir, la sesión cinco es una extensión de la cuatro. Es necesario hacer una pausa para explicar por qué la diferenciación entre esas dos clases de vocabulario; esto se debe a que Cooper pretende que el vocabulario enseñando en los niveles intermedios sea solo el referido a conceptos clave, mientras el vocabulario de alta frecuencia o palabras fundamentales es requerido en los niveles básicos tempranos<sup>121</sup>. Sin embargo, como la docente que se entrevistó en el diagnóstico señaló parte de la dificultad de los estudiantes arraigada al desconocimiento de vocabulario, se eligió poner en contacto a los estudiantes tanto con conceptos claves, como las palabras de alta frecuencia y fundamentales.

Mientras que en la sesión cuatro se desarrollarán las actividades correspondientes a la instrucción directa, la práctica guiada y la práctica independiente, en la sesión

---

<sup>120</sup> Ibid. Pág. 126

<sup>121</sup> Ibid. Pág. 163

siguiente se realizarán la fase de aplicación. En ambos casos, los estudiantes tendrán contacto con los términos que la docente ha elegido y con los significados correspondientes. En la primera sesión ella pondrá a disposición los significados mientras que en la segunda, debido a que se planteará como una competencia de equipos (obedeciendo al gusto de los estudiantes por el juego) los estudiantes deberán hacer uso del diccionario para conseguirlos, además de construir la red y exponerla a los demás equipos. A partir de estas sesiones, los estudiantes dispondrán de un banco de palabras en el salón con los significados que es lo que Cooper propone para reforzar una atmósfera propicia.

La sesión número trece es una extensión del desarrollo de vocabulario. La ubicación de esta sesión, es decir el hecho de que esté secuenciada con estas dos sesiones dispuestas para el desarrollo de vocabulario, se debe a que el texto es extenso y por tanto, se decidió dividir el vocabulario secundario (por llamarlo de alguna manera) obedeciendo a las dos mitades del libro pues era un número de palabras considerable; en consecuencia, la sesión trece debe hacerse cuando los estudiantes ya hayan leído la mitad del libro o al menos estén muy cerca de ella. En esta sesión jugarán con rompecabezas (anexo nueve) para conocer los significados de las palabras y luego se ejecutará un juego mural para completar oraciones (anexo diez). No se hizo una reducción más sustancial del vocabulario a enseñar debido a la manifestación de la docente entrevistada con respecto al vocabulario limitado de los estudiantes.

### **DURANTE LA LECTURA: INMERSIÓN-FUSIÓN: TEXTO, LECTOR Y CONTEXTO**

Esta etapa comprende un total de doce horas de clase repartido en ocho sesiones, cuatro de una hora y cuatro de dos horas (dentro de las que se encuentra la sesión trece mencionada en la etapa anterior). Dichas sesiones giran en torno al desarrollo de habilidades para implementar, estrategias, técnicas y/o procesos para lograr leer de manera crítica (propuestas por Cooper y Cassany) y autorregular el proceso de

lectura (como lo menciona Frida Diaz y Cooper), lo que corresponde al componente del PICL llamado construcción de procesos y habilidades de comprensión. Estas estrategias, técnicas y/o procesos serán enseñados a través del método que propone David Cooper, *la instrucción directa*, con las respectivas fases: enseñanza (incluye la comunicación de lo que van a aprender, el modelado, la práctica guiada y el resumen), la práctica (se realiza de forma independiente) y la aplicación<sup>122</sup>. A pesar de que las sesiones obedecen a procesos de enseñanza, se ubican durante la lectura porque el proceso de instrucción directa se realizará a partir de la lectura de los primeros capítulos del texto.

La primera de las sesiones de esta etapa, la sesión seis, está dispuesta para que los estudiantes aprendan a reparar en la información relevante en los textos de acuerdo con el propósito de lectura que se planteen o el objetivo que les tracen. Para tal fin se trabajará con el capítulo uno, dos y tres del libro. El proceso se llevará a cabo atendiendo a las fases de la instrucción directa propuesta por David Cooper. Esto, al igual que el resto de sesiones de esta etapa para que los estudiantes tengan los elementos necesarios para hacer el proceso de lectura individual, donde pondrán en práctica los procesos y habilidades desarrollados en esta fase.

La sesión número siete se entrenará a los estudiantes para realizar inferencias, “utilizar la información que ofrece el autor para determinar aquello que no se explícita en el texto”<sup>123</sup>. Para tal fin se realizará la lectura de capítulo tres y cuatro y se seguirán las fases correspondientes a la instrucción directa que se mencionaron ya anteriormente. Esto mismo sucederá en la sesión ocho que se centra en que el estudiante diferencie los hechos de las opiniones y/o prejuicios, de tal forma se hará consciente de los que es objetivo y demostrable y lo diferenciará de los reflejos de las formas de sentir y pensar del autor. Para conseguirlo, se trabajará con el capítulo cinco y los apartes del capítulo tres que leyeron anteriormente.

---

<sup>122</sup> Ibid. Pág. 60

<sup>123</sup> Ibid. Pág. 29

La próxima sesión, se enseñara a los estudiante a reconocer suposiciones, afirmaciones que se dan por sentadas, cuya verosimilitud no es cuestionada<sup>124</sup>, de esta forma el estudiante no tendrá que aceptar inmediatamente lo que el autor propone y por el contrario podrá formase su propia opinión respecto al tema que se expone. Para este fin se utilizarán los capitulo seis y siete de “El olvido que seremos” y se seguirán las fases de la instrucción directa. En cuanto a la sesión número diez, se incluirá un juego para iniciar, en miras de eliminar la monotonía del proceso de instrucción directa y atender a las preferencias de los estudiantes, además de que les ayudará a comprender lo que es la propaganda dentro de un texto, que consiste en la “difusión de cierta información o ciertas ideas para poner a la gente a favor o en contra de algo”<sup>125</sup>, de igual manera se obedecerá a las fases de la instrucción directa.

En la sesión número once, se atenderá a una de las veintidós técnicas de Daniel Cassany que consiste en reconocer las voces que usa el autor en su texto. Identificar citas o reproducciones de lo que han dicho otras personas que pueden ser fragmentos extensos, breves o palabras sueltas<sup>126</sup> que permiten inferir las intenciones del autor al citarlos, porque consideró incluirlos, como esas voces apoyan o contradicen sus ideas. Se utilizará el capítulo ocho del texto para este fin usando la instrucción directa.

La siguiente sesión, la doce, que se ubica en este momento del proceso obedece a la enseñanza de procesos para la autorregulación en el proceso de lectura, David y Frida coinciden en la necesidad de aplicarlos. En esta sesión la docente expondrá a los estudiantes cuatro procesos de autorregulación a través de diapositivas (anexo once) en los que ella ha agrupado puestas de David Cooper, de Frida Díaz y de

---

<sup>124</sup> Ibid. Pág 30

<sup>125</sup> COOPER citando a WILLIAN K. DURT. Pág. 305

<sup>126</sup> CASSANY. Op. Cit. Pág. 129

Daniel Cassany, estas son diligenciar la guía de lectura, preguntarse<sup>127</sup>, señalar acuerdos y desacuerdos<sup>128</sup> y señalar la información que no ha quedado clara<sup>129</sup>. Todo esto porque “para que la actividad de comprensión tenga lugar adecuadamente es necesario involucrar de manera conjunta y coordinada las estrategias autorreguladoras”<sup>130</sup>. La docente seguirá el proceso de instrucción directa para enseñar a los estudiantes estos procesos.

La guía a que me refiero la ha diseñado la docente por capítulo (Anexo doce) y otras por grupos de capítulos en las que expone un objetivo y preinterrogantes. Por una parte los objetivo que “indican al lector lo que puede averiguar de la lectura de un capítulo o texto determinado”<sup>131</sup> y que le permite establecer un propósito que se considera vital para que el lector defina posteriormente si su proceso de lectura ha sido exitoso o no. Por otra parte esta los preinterrogantes, preguntas planteadas antes de leer que son para que los estudiantes contesten mientras leen, dentro de ellas cobran gran valor aquellas preguntas que invitan al lector a hacer inferencias y a juzgar o evaluar los hechos a medida que se desarrolla la lectura<sup>132</sup>. Estos dos elementos hacen parte del componente de construcción de los procesos y habilidades de comprensión. Además, dicha guía, tiene espacio para que los estudiantes consignen inferencias, opiniones, prejuicios, suposiciones, propaganda y voces que detecten en el texto (para lo cual fueron entrenados en las sesiones anteriores) para que así tengan material al que acudir para formarse una opinión global del texto y de los temas que trató el autor a través del él.

A partir de este momento, los estudiantes iniciarán de nuevo la lectura del texto, pues ahora tienen las guías de lectura correspondientes que les ayudarán a alcanzar mejores niveles de comprensión. Será un proceso más individual que lo

---

<sup>127</sup> COOPER. Op. Cit. Pág. 315

<sup>128</sup> Ibid. Pág. 136

<sup>129</sup> FRIDA. Op. Cit. Pág. 290

<sup>130</sup> Ibid. Pág. 285

<sup>131</sup> COOPER. Op. Cit. Pág. 122

<sup>132</sup> Ibid. Pág. 120

realizado hasta ahora. Dependiendo del tiempo que tome desarrollar las actividades anteriores se realizarán dos sesiones extras tentativas como sea más cómodo según términos de tiempo y según las necesidades que se observen en los estudiantes. En cualquier caso, estas sesiones serían reconstrucciones de los sucesos planteados en el texto y discusiones respecto a las ideas allí planteadas, por tanto, no sería seguidas sino intercaladas con lectura de varios capítulos.

### **DESPUÉS DE LA LECTURA: LECREATICA**

La última etapa igual a la primera en número de sesiones, cinco. Tres sesiones de noventa minutos, una de 180 y otra de extensión indefinida. Todas ellas están orientadas a la producción escrita de los estudiantes, el componente del PICL llamado correlación de la lectura y la escritura. En esta etapa se tuvo en cuenta lo que los estudiantes manifestaron con respecto a sus preferencias dentro de las que incluyeron el deseo de componer una canción, hacer una obra de teatro, un dibujo, un mural y un video. Para tal fin, la docente determino dos productos principales un video y un mural. Por una parte, el video incluirá la canción y los estudiantes tendrán la oportunidad de actuar como lo harían en una obra de teatro y de otra mano el mural, donde incluirán dibujo y texto.

En la siguiente sesión, la sesión catorce, con el fin de que los estudiantes cuenten con más ideas y elementos para su creación, se proyectará el documental producido a partir del libro “El olvido que seremos” titulado “Carta a una sombra”. Esto también corresponde al deseo de los estudiantes de usar medios audiovisuales en las actividades que acompañan la lectura. La sesión número quince está orientada a reconocer la estructura del texto leído, los eventos más significativos y el tema de la narración a través de un mapa de la historia. En primera medida se reconstruirá la historia a través de un juego. Luego, los estudiantes completarán a través de una discusión<sup>133</sup> que si bien Cooper la plantea para el desarrollo de la información previa

---

<sup>133</sup> Ibid. Pág. 113

es adaptable a otro propósitos) un mapa de la historia del que la docente les entregará el bosquejo, para determinar así los hechos principales y los temas de los que trata el texto, la discusión se dirigirá con unos interrogantes previstos por la docente.

Posteriormente, en la sesión dieciséis se inician el proceso de creación. Como se desean enfocar las producciones desde el pensamiento crítico, lo primero que se realizará es una discusión a partir de los posicionamientos de los estudiantes (que deberán escribir) frente a los temas tratados por Héctor en su libro. Posteriormente, la docente organizará dos equipos y encargará a cada uno las producciones (el video y el mural), se repartirán las responsabilidades dentro de los equipos y en cada uno realizarán una discusión acerca del tema específico que quieren tratar y la posición que desena asumir frente a él.

La sesión consecuyente corresponde a la más extensa de la propuesta didáctica, dura 270 minutos y corresponde a la producción de las creaciones de los estudiantes, la docente asesorará de manera individual a cada equipo, se evaluarán ideas, bosquejos y se grabará el video, así como también se pintará el mural, que será de alguna manera la materialización de todo el proceso. Como fue deseo de los estudiantes ambas creaciones se compartir con la comunidad educativa, que es lo que comprende la última sesión de este proceso, la sesión número dieciocho; los estudiantes tendrán la posibilidad de elegir a quienes desean invitar y cómo hacerlo, en esta presentación, que se realizará través de un video foro, ellos contarán todo el proceso y mostrarán sus creaciones, dirigirán una discusión con cuestionamientos previamente pensados para promover en los invitados la interpretación de la canción, el video y el mural.

### **7.2.2. Resumen de la estructura de la propuesta didáctica**

**Tabla 2. Antesala lectora**

<b>1. DESARROLLO DE INFORMACIÓN PREVIA</b> Duración: seis horas	<b>2. DESARROLLO DE VOCABULARIO</b> Duración: cinco horas
<p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Predicciones a partir de la imagen de la portada y el título del texto que se leerá con respecto a la historia, su protagonista y las características de este.</li> <li>• Discusiones dirigidas con respecto a los elementos de la portada y el título del libro usando preguntas pensadas previamente que generen discusión.</li> <li>• Instrucción directa para para el desarrollo de habilidades correspondientes a la construcción de bosquejos de la historia que se redactarán para consignar las predicciones de los estudiantes.</li> <li>• Visualización de un video correspondiente a una entrevista realizada al autor del texto y amigos y familiares cercanos, motivado por el éxito del texto “El olvido que seremos”.</li> <li>• Desarrollo de una guía con respecto al autor donde deben registrar y analizar datos expuestos en el video y algunos que podrán descubrir en búsquedas o durante la lectura del texto “El olvido que seremos”.</li> <li>• Juego de cabeza y cola para realizar puesta en común acerca de la información obtenida a partir de la visualización del video de Héctor Abad Faciolince.</li> </ul>	<p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialogo generador de información con miras a descubrir la información que los estudiantes manejan acerca de ciertos conceptos políticos a partir de imágenes.</li> <li>• Construcción de red conceptual con respecto a la muerte de una persona por parte de la docente a partir de elementos aportados por los estudiantes.</li> <li>• Instrucción directa para para el desarrollo de habilidades correspondientes a la construcción de redes conceptuales.</li> <li>• Competencia de equipos para el desarrollo de vocabulario que consiste en la búsqueda del significado de términos en el diccionario, construcción de redes conceptuales a partir del vocabulario que le corresponde a cada equipo, exposición de las redes ante sus compañeros.</li> <li>• Juego con vocabulario basado en la construcción de rompecabezas de términos con su significado, exposición a los compañeros de los términos correspondientes a cada equipo y actividad mural para completar con términos estudiados.</li> </ul>

**Tabla 3. Inmersión fusión: texto, lector y contexto**

<p>1. DESARROLLO DE HABILIDADES Y PROCESOS A TRAVÉS DE LA INSTRUCCIÓN DIRECTA</p> <p>Duración: Diez horas</p>	<p>2. LECTURA INDIVIDUAL CON APOYO DE GUIAS</p> <p>Duración: Indefinido, varia para cada estudiante</p>
<p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrucción directa para el desarrollo de habilidades correspondientes al reconocimiento de información relevante a partir de la lectura de los capítulos uno, dos y tres del libro “El olvido que seremos”</li> <li>• Instrucción directa para el desarrollo de habilidades correspondientes a las inferencias a partir de la lectura de los capítulos tres y cuatro del libro.</li> <li>• Instrucción directa para el desarrollo de habilidades para diferenciar hechos de opinión y/o prejuicios a partir de la lectura de páginas específicas del libro que se han leído anteriormente.</li> <li>• Instrucción directa para el desarrollo de habilidades correspondientes al reconocimiento de suposiciones a partir de la lectura de los capítulos seis y siete del libro “El olvido que seremos”.</li> <li>• Juego en el que los estudiantes deberán hacer una propaganda para ofrecer a un compañero, como inicio de la sesión correspondiente a la sesión para desarrollar la habilidad de reconocer propaganda.</li> <li>• Instrucción directa para el desarrollo de habilidades correspondientes al reconocimiento de propaganda a partir de la lectura de los capítulos cinco y siete del libro “El olvido que seremos”.</li> <li>• Instrucción directa para el desarrollo de habilidades correspondientes al reconocimiento de voces a partir de la lectura del capítulo ocho del libro “El olvido que seremos”.</li> </ul>	<p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura del texto “El olvido que seremos” acompañada del desarrollo de guías en las que deben realizar.</li> <li>• Lectura de objetivos para la lectura de grupos de capítulos.</li> <li>• Desarrollo de pre interrogantes planteados para responder a partir de la lectura.</li> <li>• Búsqueda de información relevante que deberán registrar en la guía y marcar en el texto, durante la lectura de todos los capítulos.</li> <li>• Búsqueda y registro de inferencias que deberán registrar en la guía y marcar en el texto, durante la lectura de todos los capítulos.</li> <li>• Búsqueda y registro de opiniones y/o prejuicios que deberán registrar en la guía y marcar en el texto, durante la lectura de todos los capítulos.</li> <li>• Búsqueda y registro de suposiciones que deberán registrar en la guía y marcar en el texto, durante la lectura de todos los capítulos.</li> <li>• Búsqueda y registro de propaganda que deberán registrar en la guía y marcar en el texto, durante la lectura de todos los capítulos.</li> <li>• Actividades de autorregulación que deberán registrar en su texto, como señalar los fragmentos no comprendidos (para releerlos), y otras de las que no queda registro como preguntarse a sí mismo que comprendió.</li> </ul>

1. DESARROLLO DE HABILIDADES Y PROCESOS A TRAVÉS DE LA INSTRUCCIÓN DIRECTA	2. LECTURA INDIVIDUAL CON APOYO DE GUIAS
<p>Duración: Diez horas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Instrucción directa para el desarrollo de habilidades y procesos para la autorregulación de la lectura a partir de la lectura del capítulo dos del libro “El olvido que seremos”.</li> </ul>	<p>Duración: Indefinido, varia para cada estudiante</p>

**Tabla 4. Lecreatica**

1. RECONSTRUCCIÓN DEL TEXTO Y MIRADA CRÍTICA	2. PRODUCCIÓN
<p>Duración: Cuatro horas</p> <p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Juego cabeza y cola en el que los estudiantes tendrán que hablar durante 40 segundos acerca del libro y los sucesos allí narrados para reconstruir de esta manera la historia.</li> <li>Construcción del mapa de la historia a partir de los cuatro eventos más significativos de la historia y a partir del dialogo generados dirigido por la docente.</li> <li>Redacción de resúmenes de manera individual por cada uno de los estudiantes en los que indiquen la información elemental de cada uno de los eventos que se reconocieron como determinantes en la construcción del mapa de la historia.</li> <li>Discusión dirigida con respecto a los temas tratados en el texto y a partir de los cuales los estudiantes deberán sentar una posición.</li> <li>Redacción de tesis a partir de alguno de los temas tratados en el libro.</li> <li>Visualización del documental “Carta a una sombra” basado en el libro “el olvido que seremos”</li> </ul>	<p>Duración: Seis horas</p> <p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Asesoría individual a cada equipo para la producción del mural y canción, explicación de la estructura y elementos de cada una de las producciones.</li> <li>Creación de diálogos para el video, creación de un guion en el que se organicen las escenas a representar en el video.</li> <li>Creación de la letra de la canción referida a una de las tesis construidas por los estudiantes a partir de los temas tratados en el texto “El olvido que seremos”</li> <li>Redacción del mensaje escrito que acompañará la imagen del mural y que obedece también a un tema de los tratados en el libro “El olvido que seremos”.</li> <li>Creación del bosquejo del mural.</li> <li>Filmación y producción del video.</li> <li>Proceso de dibujo y pintura del mural.</li> </ul>

<p><b>1. RECONSTRUCCIÓN DEL TEXTO Y MIRADA CRÍTICA</b></p> <p><b>Duración: Cuatro horas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribución de responsabilidades con respeto a la producción del mural y la canción a partir de una encuesta con respecto a sus aptitudes.</li> <li>• Lluvia de ideas por equipos para la construcción de la canción y el mural que serán evaluadas y adaptadas por la docente y compañeros.</li> </ul>	<p><b>2. PRODUCCIÓN</b></p> <p><b>Duración: Seis horas</b></p>
<p><b>3. EXPOSICIÓN DE CREACIONES</b></p>	
<p><b>Duración: Indeterminado</b></p>	
<p style="text-align: center;">Actividades:</p> <p style="text-align: center;">VIDEO FORO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición por parte de los estudiantes acerca del proceso de lectura que llevaron a cabo durante el proyecto. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación del video</li> <li>• Presentación del mural</li> </ul> </li> <li>• Discusión dirigida por los estudiantes para la interpretación del video y el mural por parte de los invitados.</li> </ul>	

## 7.3 PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

### 7.3.1 Análisis del diagnóstico

**Tabla 5. Análisis de la entrevista**

ANÁLISIS DE DATOS – FASE DIAGNÓSTICA	
<p><b>Objetivos:</b></p> <p>Determinar qué conceptos de lectura tienen los maestros de lenguaje.</p> <p>Determinar qué estrategias y actividades para desarrollar la comprensión de lectura implementan los maestros de lenguaje en sus clases.</p> <p><b>Técnica:</b> Entrevista semi estructurada</p> <p><b>Instrumentos:</b> Cuestionario (Transcripción de la entrevista)</p> <p><b>Población:</b> Docente de lenguaje</p>	
CATEGORÍA: CONCEPTOS	
Subcategoría: <b>La lectura como un medio para llegar al conocimiento</b>	
DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>La lectura es algo que nosotros debemos como apropiarlo para tener más conocimientos. La necesitamos para nosotros actualizarnos, para conocer, para saber, para muchas cosas.</p> <p>Deben leer textos literarios porque ellos deben saber de todos nuestros escritos desde la antigüedad hasta la época. Deben saber cómo fue evolucionando la escritura y la literatura, todos los escritos.</p> <p>Para que él específicamente sobre unos temas determinados se apropie más de ellos.</p>	<p>Se evidencia una relación entre la lectura y el conocimiento, el saber. A través de la lectura se consigue llegar al conocimiento. Es necesario señalar que la escritura es la forma a través de la cual los seres humanos hemos tratado de preservar nuestros conocimientos, como ha de saberse antiguamente, cuando aún no existía la escritura, las costumbres y descubrimientos se transmitían de una generación a otra por imitación del comportamiento y posteriormente se trataron de inmortalizar a través de pinturas.</p> <p>En consecuencia, la lectura tiene gran conexión con el conocimiento y es una manera de acceder al conocimiento del otro y al conocimiento propio. Se sabe que el conocimiento del autor, lo que es, sus creencias y vivencias se ven traducidas en sus textos. Se sabe también que el lector tiene un papel activo</p>

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE DIAGNÓSTICA

### Objetivos:

Determinar qué conceptos de lectura tienen los maestros de lenguaje.

Determinar qué estrategias y actividades para desarrollar la comprensión de lectura implementan los maestros de lenguaje en sus clases.

Técnica: Entrevista semi estructurada

Instrumentos: Cuestionario (Transcripción de la entrevista)

Población: Docente de lenguaje

en la lectura pues en ella se conjugan sus experiencias, su conocimiento previo con lo que ha presentarle el texto.

Además, la docente hace referencia al conocimiento que respecta a los textos en sí y sus características de acuerdo a la época, la manera en que estos fueron cambiando a través del tiempo. Esto es lo que se denomina competencia literaria en los lineamientos de lenguaje ya que esta se describe como “la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas”. Esta capacidad es adquirida en la medida en que el estudiante conoce un número sustancial de obras y esta es otra manera en que la lectura le permite acceder al conocimiento.

### Subcategoría: **Se lee para llegar a comprender**

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>Yo puedo definir la lectura como lo que se lee para poder comprender, para poder evaluar, para poder comprender las palabras y los símbolos.</p> <p>Si, se les dificulta para poder si comprenderlo, para poderlo entender.</p> <p>Durante pues usar lecturas motivantes que la ilustren, que saquen vocabulario, que la desglosen</p>	<p>Varias afirmaciones de la docente señalan que el propósito de leer es llegar a comprender, es decir al leer se inicia camino para llegar a la comprensión, entonces no necesariamente se llegar a comprender cuando se lee. La comprensión la docente indica que es de las palabras y los símbolos y que para llegar a ella se realiza actividades como sacar el vocabulario o desglosar la lectura, actividades de las que es posible dependa si se consigue o no alcanzar un estado al parecer superior que es el comprender.</p>

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE DIAGNÓSTICA

### Objetivos:

Determinar qué conceptos de lectura tienen los maestros de lenguaje.

Determinar qué estrategias y actividades para desarrollar la comprensión de lectura implementan los maestros de lenguaje en sus clases.

Técnica: Entrevista semi estructurada

Instrumentos: Cuestionario (Transcripción de la entrevista)

Población: Docente de lenguaje

para poder entenderla y después ya su comprensión.

Después de cada párrafo se les va a haciendo las preguntas sobre comprensión de una vez ahí.

Después de la lectura es su comprensión.

David Cooper señala que “los dos procesos básicos implicados en la lectura son la comprensión y la decodificación” pág 39 y el lector debe aprender a usarlos de manera simultánea al leer cualquier texto. En este sentido, se pudiera decir que el proceso de decodificación antecede al de comprensión, ya que la que decodificación requiere el conocimiento del código, sus sonidos y la manera de combinarlos, mientras que “la comprensión es el proceso de elaborar significados en la interacción con el texto” pág. 33

Con respecto a las actividades de las cual depende el proceso de comprensión que la docente nombra, el PICL es en su totalidad una validación de la veracidad de esta afirmación pues este plantea la implementación de actividades que promueven ciertas habilidades y procesos para ayudar al estudiante a comprender mejor los textos.

Subcategoría: **Elección de textos según su nivel de escolaridad de los lectores**

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>Igual que como ahí les corresponde la literatura latinoamericana.</p> <p>En lo correspondiente a lo literario si las obras literarias que son de acuerdo a la clase de literatura que ellos están viendo en ese grado</p> <p>Para que desarrolle habilidades leyendo textos de acuerdo a su nivel académico.</p>	<p>Durante la entrevista a docente hace énfasis en que los textos que los estudiantes deben leer correspondan al nivel académico de los estudiantes y a los temas que les concierne estudiar en dicho nivel. Las directrices que determinan lo que deben saber los estudiantes en cada nivel en Colombia están descritas en los estándares, por lo tanto, según lo expresado por la docente los textos deberían ser elegidos de acuerdo a lo que exponen los estándares de lenguaje.</p>

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE DIAGNÓSTICA

### Objetivos:

Determinar qué conceptos de lectura tienen los maestros de lenguaje.

Determinar qué estrategias y actividades para desarrollar la comprensión de lectura implementan los maestros de lenguaje en sus clases.

Técnica: Entrevista semi estructurada

Instrumentos: Cuestionario (Transcripción de la entrevista)

Población: Docente de lenguaje

<p>Ya de todas formas, ya en bachillerato toca buscarles lecturas de acuerdo al tema que estamos viendo.</p> <p>Que es de acuerdo al tema que estamos viendo porque esa lectura.</p>	<p>Este documento, para el grado noveno, que es al que corresponde este proyecto, estipula que el estudiante debe determinar en las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente pág. 38. Por tal motivo y contrarrestando lo dicho por la docente con el documento legal que nos rige (los estándares), los textos que los muchachos de noveno grado lean deben pertenecer a la literatura latinoamericana.</p>
--	--

Subcategoría: **La lectura como medio para conocer el pasado asociándolo a la realidad actual**

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>Leer textos literarios les beneficia para descubrir, para informarse, para comparar las épocas las pasadas con las actuales, es decir para volver al presente lo pasado.</p> <p>Que ellos se apropien de la lectura a su contexto, a su, es decir, que hagan comparaciones de la lectura con lo que están viviendo para poder que ellos les guste porque si ellos van a ver, por ejemplo, que la lectura es por allá del modernismo de épocas pasadas les parece cansonas sí. Entonces toca es como asociar esa lectura a la actualidad y que vean los cambios, como hacerles un análisis profundo a esa lectura.</p>	<p>La docente manifiesta que en la relación que el estudiante pueda establecer entre el texto que lee y su realidad radica el gusto que pueda sentir por la misma. Además señala la necesidad de los estudiantes hagan comparaciones entre las épocas, pudieran ser las épocas en las que se escribieron los textos o aquellas en las que se hace la ubicación temporal de la historia, en el caso de los textos narrativos; en cualquiera de los dos casos habría gran cantidad de aspectos para analizar a través de las contrastación: las creencias, las formas de gobierno, el vestuario, las costumbres, las opiniones, etc.</p> <p>Los estándares de lengua castellana correspondientes al grado noveno indican que el estudiante debe desarrollar la capacidad de determinar en las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente pág</p>

<b>ANÁLISIS DE DATOS – FASE DIAGNÓSTICA</b>	
<b>Objetivos:</b> Determinar qué conceptos de lectura tienen los maestros de lenguaje. Determinar qué estrategias y actividades para desarrollar la comprensión de lectura implementan los maestros de lenguaje en sus clases. <b>Técnica:</b> Entrevista semi estructurada <b>Instrumentos:</b> Cuestionario (Transcripción de la entrevista) <b>Población:</b> Docente de lenguaje	
	32 estándares. El reconocer estos elementos textuales le facilitará al estudiante el asociar las características mencionadas con las correspondientes a su momento histórico.
<b>CATEGORÍAS: ESTRATEGIAS</b>	
Subcategoría: <b>El vocabulario desconocido dificulta la lectura</b>	
<b>DESCRIPTOR</b>	<b>ANÁLISIS</b>
Durante la lectura que saquen vocabulario.  Ellos a veces no entienden mucho el léxico, no, el lenguaje, el vocabulario.  La comprensión del vocabulario, si, es decir, ellos se enredan mucho en las palabras.	Según David Cooper conocer el vocabulario que emplea el autor en un texto es vital para lograr construir el significado del texto, sobre todo el de aquellas palabras que tiene una relación con los conceptos que son de gran importancia dentro del texto. "Conocer el significado de las palabras es una aspecto significativo de la habilidad comprensiva del lector (Anderson y Freebody, 1979; Beck, Perfetti y McKeown, 1982; Jenkins, Pany y Schreck)" Pág. 42, es por esto que al desconocer el vocabulario, posiblemente, el lector tenga inconvenientes para lograr comprender la lectura, tal como apunta la docente que le sucede con sus estudiantes.  Dentro del Programa de Instrucción en la comprensión Lectora, uno de los componentes es el desarrollo del vocabulario que se incluye dentro de lo que se denomina información previa. Esta componente no se reduce a enseñar al alumno los términos desconocidos que va a encontrar y sus significados, además, está enfocado en desarrollar en él "habilidades que le permitan determinar por cuenta propia el significado de los términos".

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE DIAGNÓSTICA

**Objetivos:**

Determinar qué conceptos de lectura tienen los maestros de lenguaje.

Determinar qué estrategias y actividades para desarrollar la comprensión de lectura implementan los maestros de lenguaje en sus clases.

Técnica: Entrevista semi estructurada

Instrumentos: Cuestionario (Transcripción de la entrevista)

Población: Docente de lenguaje

“Al ayudar a los alumnos a que diriman el significado de las palabras y reflexionen en torno a los términos clave de un texto antes de la lectura, el maestro está contribuyendo a que activen y desarrollen los esquemas pertinentes que es la base para la comprensión exitosa de un texto.” Pág. 44

Subcategoría: **La pregunta antes, durante y después de la lectura**

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>Por ejemplo se le preguntan los personajes si es el caso, o se les preguntan las ideas principales de ese texto</p> <p>Ay, la pregunta es importante, el conversatorio de acuerdo a cada párrafo, si la pregunta es muy interesante.</p> <p>Antes de leer busco hacerles preguntas para conocer que saben de acuerdo al tema. Entonces un conversatorio antes, del tema y ósea, empezar de los conocimientos previos que ellos traen.</p>	<p>La docente muestra que la pregunta juega un papel importante para ella en el proceso de lectura. Las usa antes de la lectura como medio de activación de los presaberes, para inciar un conversatorio con respecto al tema que se ha de tratar en el texto y reconoce lo que los estudiantes saben como un punto de partida para el proceso de lectura. En este sentido David Cooper citando a Tierney y Cunigan (1984) indica que “hay una relación causal entre el desarrollo de información previa y la capacidad de comprensión del lector”, y es por ese motivo que dentro de los componentes del Programa de Instrucción en la Comprensión Lectora hay uno dedicado al desarrollo de dicha información. Entre las estrategias que se plantean para el desarrollo de la información previa están las discusiones, es este procedimiento interactivo entre el docente y sus estudiantes se recomienda que el docente previamente prepare la actividad y formule preguntas abiertas para que sus estudiantes las respondan e incluso los invite a formular las suyas.</p> <p>También muestra que implementa preguntas durante la lectura, pues menciona que después de leer cada párrafo genera un</p>

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE DIAGNÓSTICA

### Objetivos:

Determinar qué conceptos de lectura tienen los maestros de lenguaje.

Determinar qué estrategias y actividades para desarrollar la comprensión de lectura implementan los maestros de lenguaje en sus clases.

Técnica: Entrevista semi estructurada

Instrumentos: Cuestionario (Transcripción de la entrevista)

Población: Docente de lenguaje

conversatorio usándolas. Entre las actividades previas a la lectura se aconseja la formulación de pre interrogantes, “el profesor formula preguntas específicas, los alumnos leen para dar con las respuestas y luego sobreviene una discusión grupal” pág. 82. Al aplicar esta estrategia se puede realizar lectura página por página y párrafo por párrafo. El docente ha de tener cuidado al plantear estos interrogantes pues si se trata de extracción de información literal, al conseguir la respuesta el estudiante dará por terminada su misión y no se centrará en otros aspectos mucho más relevantes del texto. Es por este motivo que se aconseja que las preguntas fuercen al lector a hacer inferencias y a juzgar evaluar los hechos a medida que van leyendo. Pág. 120

Al parecer, la docente implementa también la formulación de las preguntas después de la lectura, cuando menciona que pregunta los personajes y las ideas principales del texto. En el PICL se reconoce la importancia de las preguntas posteriores a la lectura como un elemento para la autorregulación del lector con respecto a la comprensión, dichas preguntas le ayudará al lector a resumir, clarificar, formular interrogantes y predecir. Entre estas preguntas se puede mencionar ¿Qué acabo de leer?, ¿me ha quedado claro?, ¿qué es lo más probable que suceda a continuación? Además, se indica también que el docente plantee preguntas que permitan explicitar el argumento de la historia y generar discusión, un conversatorio como lo llama la docente entrevistada.

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE DIAGNÓSTICA

### Objetivos:

Determinar qué conceptos de lectura tienen los maestros de lenguaje.

Determinar qué estrategias y actividades para desarrollar la comprensión de lectura implementan los maestros de lenguaje en sus clases.

Técnica: Entrevista semi estructurada

Instrumentos: Cuestionario (Transcripción de la entrevista)

Población: Docente de lenguaje

Subcategoría: **La interpretación de las figuras literarias: una barrera para la comprensión**

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>Para comprender los textos literarios ellos presentan dificultades sobre todo en la comprensión de los recursos literarios como decir la hipérbole, la metáfora, todos esos recursos estilísticos a ellos se les dificultan. Toca decir, explicarles muy bien antes lo que es una metáfora, una hipérbole, para que ellos la encuentren en un texto, la busquen en un texto y así puedan comprenderlo y comprender ese lenguaje connotativo no, y subjetivo.</p> <p>Se les dificulta un poquitico lo que es las figuras literarias, comprenderlas, no, como expresar eso, ellos a veces, yo les he recalcado mucho en las figuras literarias porque ellos se les dificulta expresar algo, este texto por eso, ellos dicen “¿Pero por qué dice así? Eso está como...” No les gusta muchas veces por eso porque no comprenden el sentido de la figura.</p>	<p>La docente manifiesta que los estudiantes presentan dificultades para comprender e interpretar los recursos estilísticos, entre ellos la hipérbole y la metáfora. Difícilmente, se puede llegar a interpretar de manera completa un texto pasando por alto los recursos usados por el autor ya que estos, además de embellecer los textos, esconden significados, escalas de importancia, sugerencias de contrastes e incluso sensaciones que se pretenden generar en el lector, para que comprenda mejor a un personaje, una situación o al mismo autor y esa es la respuesta del “¿Pero por qué dice así?” que señala la docente.</p> <p>Al no comprender de manera completa el texto, pues se les dificulta “expresar algo”, lo que según se entiende sería dar razón de lo que dice el texto. Frente a la incapacidad de interpretar estos recursos estilísticos y por tanto comprender el texto surge el desagrado por los textos que presentan estos recursos.</p> <p>Si bien el PICL no contempla específicamente esta problemática específica, si sugiere lo que la docente señala en la entrevista: “Toca decir, explicarles muy bien antes lo que es una metáfora, una hipérbole, para que ellos la encuentren en un texto, la busquen en un texto y así puedan comprenderlo”. En el programa de David Cooper se le llama estrategia para enseñar y modelar las habilidades y procesos de comprensión.</p>

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE DIAGNÓSTICA

### Objetivos:

Determinar qué conceptos de lectura tienen los maestros de lenguaje.

Determinar qué estrategias y actividades para desarrollar la comprensión de lectura implementan los maestros de lenguaje en sus clases.

Técnica: Entrevista semi estructurada

Instrumentos: Cuestionario (Transcripción de la entrevista)

Población: Docente de lenguaje

Básicamente, esta estrategia consiste en que el docente prepare con anterioridad y a partir de los conocimientos previos de los estudiantes un proceso de enseñanza estructurado así: etapa de enseñanza, práctica guiada y resumen. A través de esta estrategia puede enseñarse a las estudiantes la estructura de las figuras literarias y la realización de ejercicio de reconocimiento e interpretación de las mismas, para que puedan aplicar estos conocimientos en lecturas posteriores. Pág. 253

Es necesario recalcar que con respecto a los recursos referidos a lenguaje en el los estándares de nivel octavo a noveno se describe uno de ellos como “Identifico los recursos del lenguaje empleados por autores latinoamericanos de diferentes épocas y los comparo con los empleados por autores de otros contextos temporales y espaciales, cuando sea pertinente” pág. 38 estándares. Por tal motivo, los estudiantes de este nivel deben estudiar, conocer y llegar a identificar dichos recursos, para lograr hacer comparaciones según las épocas.

Subcategoría: **La expresión oral y escrita como medio para mostrar comprensión de lectura**

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>Hacerles un conversatorio</p> <p>Realizar preguntas y que ellos también cuenten en voz alta lo que leyeron sí.</p>	<p>La docente comenta una serie de actividades que denotan expresión oral o escrita por parte del estudiante a través de las cuales él demuestra que ha comprendido el texto leído. Es decir, hay una necesidad de que el estudiante exteriorice lo que ha comprendido y además que use sus competencias en cuanto a lectura y escritura para hacerlo.</p>

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE DIAGNÓSTICA

### Objetivos:

Determinar qué conceptos de lectura tienen los maestros de lenguaje.

Determinar qué estrategias y actividades para desarrollar la comprensión de lectura implementan los maestros de lenguaje en sus clases.

Técnica: Entrevista semi estructurada

Instrumentos: Cuestionario (Transcripción de la entrevista)

Población: Docente de lenguaje

Y en seguida, al final para ellos ya es más fácil dar una idea general de todo párrafo por párrafo.

Es interesante sacar las ideas principales, hacer resumen hacer mapas conceptuales, igual también la charla, conversatorios con ellos acerca de la lectura.

Cuando él comenta, cuando explica cuando recuerda y hace una conclusión de lo leído. Cuando él participa, lee y participa quiere decir que él entendió lo que ha leído. Cuando lo expresa, cuando habla, cuando, esto, interpreta, lo define, lo expone, si, habla sobre él con propiedad.

Sin embargo, hay actividades de las que la docente mencionó que no exigen al estudiante más que un nivel literal de lectura; el resumen e incluso el exponer lo comprendido, no carecen de importancia, pero se requiere proponer otras actividades que lleven al estudiante a niveles superiores, intertextual, crítico textual, que analice el contexto histórico en el que se desarrolla la historia y lo compare con el que vivió el autor del texto, que compare este texto con otros de la misma época, que identifique el propósito del autor, que concluya que se puede inferir del autor a través del texto y otra serie de actividades entre ellas las veintidós que propone Daniel Cassany para el desarrollo de la lectura crítica.

En el PICL, además de incluir las preguntas y las discusiones dentro del proceso de lectura (como se mencionó en el análisis de la subcategoría referente a la pregunta), las cuales permiten al estudiante exteriorizar lo que ha comprendido, también se hace claridad en la estrecha relación que existe entre la lectura y la escritura, las similitudes que presentan estos dos procesos y cómo este último es un proceso que se puede emprender a partir de la comprensión. Se mencionan actividades de escritura basadas en la lectura como la redacción de resúmenes, bosquejos de las historias y la creación escrita que pudiera ser a partir del tema de la lectura, con una estructura parecida a la del texto leído o un texto que incluya un párrafo del texto recién leído.

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE DIAGNÓSTICA

### Objetivos:

Determinar qué conceptos de lectura tienen los maestros de lenguaje.

Determinar qué estrategias y actividades para desarrollar la comprensión de lectura implementan los maestros de lenguaje en sus clases.

Técnica: Entrevista semi estructurada

Instrumentos: Cuestionario (Transcripción de la entrevista)

Población: Docente de lenguaje

Subcategoría: **El docente como responsable del proceso de desarrollo de la comprensión lectora del estudiante**

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>Se desea fomentar el gusto por la lectura, que el estudiante cada día se apropie de los libros, cada vez quiera leer, entonces el gusto por la lectura</p> <p>Explicarles muy bien antes lo que es una metáfora, una hipérbole, para que ellos la encuentren en un texto, la busquen e un texto y así puedan comprenderlo</p> <p>Buscarles lectura, ya de todas formas, ya en bachillerato toca buscarles lecturas de acuerdo al tema que estamos viendo</p> <p>Entonces toca es como asociar esa lectura a la actualidad y que vean los cambios, como hacerles un análisis profundo a esa lectura.</p> <p>Antes pues toca motivarlos que esa lectura, si como decir motivarlos para qué nos va a servir esa lectura</p> <p>Explicarles para que necesitamos esa lectura para qué nos va servir, que vamos a sacar de ahí, hacerles una motivación antes de la lectura.</p>	<p>En las respuestas de la docente entrevistada se percibe que hay además del lector, una persona que también es responsable del desarrollo de la comprensión lectora pues menciona actividades que se deben desarrollar para lograr la comprensión que requieren que alguien más las realice para el estudiante: explicarles, buscarles, hacerles, motivarlos, preguntarles. Este sujeto, se lee entre líneas que es el docente.</p> <p>Efectivamente, el PICL y el libro “Cómo mejorar la comprensión lectora” en que este se expone están diseñados para que los docentes se ilustren y puedan enseñar a leer aún mejor de lo que lo hacen, o por lo menos así lo señala David Cooper en el prólogo. Así mismo, a lo largo del texto en el que se expone el PICL siempre se nombran habilidades y procesos que deben ser enseñados, es decir siempre está la mediación del docente: para decidir qué información previa desarrollar, cual es la estrategia más adecuada para hacerlo, idear las preguntas para generar discusión, guiar al estudiante en la creación de redes y mapas semánticos, elegir el vocabulario que se debe enseñar, modelar para el estudiante habilidades y procesos que debe aprender, un sinnúmero más de compromisos que el profesor asume al momento de comprometerse a ayudar al estudiante en el proceso de desarrollo de su comprensión lectora.</p>

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE DIAGNÓSTICA

### Objetivos:

Determinar qué conceptos de lectura tienen los maestros de lenguaje.

Determinar qué estrategias y actividades para desarrollar la comprensión de lectura implementan los maestros de lenguaje en sus clases.

Técnica: Entrevista semi estructurada

Instrumentos: Cuestionario (Transcripción de la entrevista)

Población: Docente de lenguaje

Antes de leer busco hacerles preguntas para conocer que saben de acuerdo al tema,

Hacerles un conversatorio. Ir leyendo por párrafos es muy bueno, leer por párrafos, realizar preguntas

Después de cada párrafo se les va a haciendo las preguntas sobre comprensión de una vez ahí, por ejemplo se le preguntan los personajes si es el caso, o se les preguntan las ideas principales de ese texto.

En este mismo sentido, con respecto a la lectura crítica y las estrategias que se tendrán en cuenta también en este proyecto, se considera que dichas estrategias son “recursos para fomentar la comprensión crítica” pág. 115 tras las líneas y a pesar de que Daniel Casany redactó estas indicaciones a modo de texto instructivo en segunda persona, alguien debe mediar el acceso del estudiante a esta información y ya que el docente de lenguaje es el encargado de potenciar al estudiante como comunicador, probablemente esta deba ser su tarea. Una más de las responsabilidades con respecto al desarrollo de la comprensión lectora del estudiante.

**Tabla 6. Análisis del grupo focal**

ANÁLISIS DE DATOS – FASE DIAGNÓSTICA	
<p>Objetivo: <b>Determinar qué concepto tienen los jóvenes acerca de la lectura de textos literarios.</b></p> <p>Técnica: <b>Grupo focal</b></p> <p>Instrumentos: <b>Diario de Campo</b></p> <p>Población: <b>Estudiante de noveno grado</b></p>	
CATEGORÍA: CONCEPTOS	
SUBCATEGORÍA: <b>Las obras literarias limitadas al género dramático</b>	
DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>”Ósea que ustedes me están diciendo que una obra literaria es una obra de teatro y a la vez una estudiantes dice “pues no” y la otra “sí”</p> <p>“porque la obra literaria trae, es de guiones, obvio porque sino hay guiones no hay obra literaria”</p> <p>La docente pregunta qué es un guion y ellos responden “que es donde está narrado todo lo que pasa”, “trae cada partesita ósea lo que cada actor le toca decir”, la docente les dice “ósea los diálogos y ellos asienten, la docente dice “¿ósea que todas las obras literarias están escritas en guiones”, se miran y dicen que no.</p> <p>Uno de los integrantes comenta que la otra pareja incluyó a palabra guion pero que a él no le parece porque el guion no tiene nada que ver con la obra literaria “que la obra literarias es escrita para un lector en cambio los guiones son para obras de teatro, las obras literarias son más como una historia, algo narrado”</p>	<p>Los estudiantes muestran que realizan asociación entre la palabra obra y la expresión “obra de teatro” lo que probablemente se derive de que la semana anterior al desarrollo de los grupos focales para diagnóstico, durante la clase de lenguaje se trabajó el teatro, en consecuencia, los estudiantes estuvieron en contacto con guiones teatrales e incluso representaron obras de teatro, además de haber estudiado todos los conceptos correspondientes a este tema. Es necesario señalar también que algunos estudiantes reconocen la diferencia.</p> <p>Sin embargo, no puede acreditarse la confusión solo a este hecho ya que de haber tenido claro a que se refiere la expresión obra de teatro hubieran conseguido determinar la diferencia con mayor facilidad. Incluso la falta de claridad en términos referidos al teatro también se hace evidente pues algunos consideran que el guion es “donde se narra lo que pasa”, si bien es una afirmación que pueden considerar como cierta pues en los guiones hay una secuencia de hechos, desconocen, o por lo menos no expresan que estos hacen parte del género dramático, discriminando así los guiones teatrales de los demás géneros literarios. En otras palabras, la mayoría de los estudiantes no mostraron claridad en la delimitación de los géneros literarios y tampoco manejan el concepto de obra literaria.</p>

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE DIAGNÓSTICA

**Objetivo:** Determinar qué concepto tienen los jóvenes acerca de la lectura de textos literarios.

**Técnica:** Grupo focal

**Instrumentos:** Diario de Campo

**Población:** Estudiante de noveno grado

Y se escucha decir a otros compañeros teatro, montajes.

De setenta y ocho palabras que los estudiantes incluyeron en sus nubes de palabras de términos relacionados con la expresión obra literaria, cincuenta estaba directamente relacionadas con el teatro.

Después de colaborar a algunos grupos la docente comenta: “veo que lo están relacionando con lo que vimos de teatro, se les quedó”, los estudiante ríen y algunos afirman con la cabeza.

Se queda en ese grupo y les dice:” a ver por ejemplo ¿por qué pusieron las palabras comedia y tragedia?” les pregunta a la otra pareja que si la incluyeron y ellos afirma, los cuestiona acerca del porqué y responden que “porque es uno de los tipos de obra”.

Observa que incluyeron la palabra tragedia y es pregunta porque y uno de ellos contesta que porque no sabían más y otra niña dice que porque sí, la docente sigue indagando y entonces los chicos dicen que porque en las obras de teatro pueden haber tragedias y otro

Los estándares correspondientes a lenguaje sugieren que el determinar a qué género pertenece un texto no es lo más importante en proceso de lectura, por el contrario es la consecución de procesos superiores que incluyen la creatividad como es evidente en este apartado:

*“De allí que se propenda por una pedagogía de la literatura centrada básicamente en la apropiación lúdica, crítica y creativa de la obra literaria por parte del estudiante; es decir, se espera que conozca el texto, lo lea, lo disfrute, haga inferencias, predicciones, relaciones y, finalmente, interpretaciones. Pero también se espera que ese contacto con la literatura le permita explorar, enriquecer y expresar la dimensión estética de su propio lenguaje. Para ello, se parte del criterio de leer todo tipo de textos, de cualquier época, región, autor, género y temática, pues lo más importante en este campo es lo que, desde el papel del docente, se pueda hacer con la obra literaria, y no tanto “qué tipo de texto leer”; es decir, se pretende que se lea la obra con una perspectiva de análisis que favorezca el desarrollo de procesos psicológicos superiores como los implicados en el pensamiento, la creatividad y la imaginación.”<sup>134</sup>*

Al hacer un acercamiento a los factores de organización textual definidos en los estándares como literatura y comprensión e interpretación textual algunos de los subprocesos determinados en diferentes grados mencionan los géneros literarios, como podemos ver a continuación:

Sexto a Séptimo:

<sup>134</sup> Estándares pág. 26

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE DIAGNÓSTICA

Objetivo: **Determinar qué concepto tienen los jóvenes acerca de la lectura de textos literarios.**

Técnica: **Grupo focal**

Instrumentos: **Diario de Campo**

Población: **Estudiante de noveno grado**

chico dice que porque en una misma obra pueden haber varios géneros.

“y también escribí drama” y otro integrante dice “porque en la obra hay tristeza y también hay suspenso” y otras integrantes complementan “y también felicidad y alegría”

Una de las parejas señala que también escribieron público y dicen que lo incluyeron porque el público es el que ve la obra.

*“Identifico en la tradición oral el origen de los géneros literarios fundamentales: lírico, narrativo y dramático.”*

*“Leo obras literarias de género narrativo, lírico y dramático, de diversa temática, época y región.”<sup>135</sup>*

Como se puede observar, para este grado no se indica que los estudiantes necesiten reconocer a qué género corresponden las obras literarias que leen, ni tampoco se indica que reconozcan las características de los textos que pueden considerarse como obras literarias. Sin embargo, en los estándares proporcionados para los grados octavo y noveno en el factor de Comprensión e interpretación textual se indica lo siguiente:

*“Caracterizo los textos de acuerdo con la intención comunicativa de quien los produce.*

*Analizo los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que leo.”<sup>136</sup>*

En gran parte una obra literaria puede determinarse como tal a partir de la intención del autor pues dependiendo de esta se establecen los aspectos formales de la escritura que adopta el creativo, en el caso de las obras literarias enfocados a la creación artística. Además, el hecho de analizar los aspectos conceptuales, textuales y formales de un texto incluiría el reconocimiento de estos como un texto de carácter académico (expositivo, argumentativo, instructivo, etc.) o una obra literaria, sin perder de vista que textos que cumple con estructuras académicas pueden escribirse con fines estéticos y por tato ser

<sup>135</sup> Ibid. Pág. 36

<sup>136</sup> Ibid. Pág. 38

<b>ANÁLISIS DE DATOS – FASE DIAGNÓSTICA</b>	
<p>Objetivo: <b>Determinar qué concepto tienen los jóvenes acerca de la lectura de textos literarios.</b></p> <p>Técnica: <b>Grupo focal</b></p> <p>Instrumentos: <b>Diario de Campo</b></p> <p>Población: <b>Estudiante de noveno grado</b></p>	
	<p>consideraros obras literarias de lo que es ejemplo el texto de Julio Cortázar “Instrucciones para cuerda a un reloj”. En consecuencia, es necesario que para el desarrollo de estas habilidades se manejen los conceptos en los que los estudiantes no han mostrados claridad: obra literaria y género dramático.</p> <p>En los estándares dispuestos para décimo y once en el factor Literatura se señala que deben reconocer en las obras las características de los géneros, además de las escuelas, épocas, etc.</p> <p><i>“Identifico en obras de la literatura universal el lenguaje, las características formales, las épocas y escuelas, estilos, tendencias, temáticas, géneros y autores, entre otros aspectos.”<sup>137</sup></i></p> <p>A pesar de que el proyecto se desarrollará con estudiantes de noveno grado, es necesario saber hacia dónde deben orientar sus conocimientos; al finalizar su etapa escolar deberán tener la capacidad de reconocer las características de los géneros literarios en los textos que leen y para tal fin se hace necesario primero que reconozcan cuando un texto es de carácter literario y puede considerarse como una obra, y segundo tenga claridad en las características de cada uno de los géneros para poder así reconocerlas en sus lecturas.</p>
<b>SUBCATEGORÍA: Los textos literarios limitados al género narrativo</b>	
<b>DESCRIPTOR</b>	<b>ANÁLISIS</b>
Un texto literario es un uso del lenguaje narrativo.	Dentro de este diagnóstico se observa también que los estudiantes relacionan los textos literarios con el género narrativo o la narración. Mencionan de manera reiterativa que en estos textos (los literarios) se cuentan historias, sucesos, incluso reconocen elementos propios del

<sup>137</sup> Ibid. Pág. 40

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE DIAGNÓSTICA

Objetivo: **Determinar qué concepto tienen los jóvenes acerca de la lectura de textos literarios.**

Técnica: **Grupo focal**

Instrumentos: **Diario de Campo**

Población: **Estudiante de noveno grado**

un compañero pregunta “¿Cuántas clases de lenguaje narrativo existen?” la chica a la que le preguntan muestra cierta confusión

Un texto literario es la forma de expresar una historia ya sea de ficción o real.

Tratar de entenderla donde hay un inicio, un nudo y un desenlace.

¿O sea que los textos literarios solo expresan historias? Un chico dice que no que también obras, novelas y guiones, entonces la docente pregunta ¿la novela no es una historia? , un chico clarifica y dice “yo creo que se referían a cuentos, historias, mitos” y la docente indaga “¿una noticia puede ser un texto literario?” indican que “casi todo se escribe como una historia, ya sean noticias, novelas, están escritas en forma de historia”.

En el libro literario expresa una historia en diferentes tipos.

“que la obra literarias es escrita para un lector en cambio los guiones son para obras de

género narrativo como lo son el narrador (Y su función dentro del texto) y la estructura básica: inicio, nudo y desenlace. Es decir, las relaciones conceptuales que hacen con los textos literarios a los que nos referimos también como obras literarias se demarcan entre el género dramático y el género narrativo.

Además del análisis hecho a partir de la subcategoría anterior con respecto a lo que mencionan los estándares acerca del conocimiento que deben manejar los estudiantes de los géneros literarios es necesario hacer un acercamiento a este hallazgo desde la teoría de David Cooper que es la base teórica de este proyecto.

En este sentido, Cooper dispone que existen dos tipos básicos de texto: narrativo y expositivo, y que las estructuras de estos son la forma en que el autor organiza sus ideas. Determina que ambos tipos de texto coinciden en la trasmisión de ideas e información pero lo hacen en estilos y formatos divergentes<sup>138</sup>. Reconoce que el lector deben saber acerca de la estructura que el autor utiliza para organizar su texto y estas estructuras deben ser enseñadas para que el lector use estos conocimientos para ayudarse en la comprensión de los texto<sup>139</sup>. Los estudiantes, no obstante, manifiestan poca seguridad en estos conocimientos ya que aunque menciona algunos de los elementos propios de la narración no expresaron otros tantos y nunca mencionaron el género narrativo como tal (como tampoco lo hicieron con género dramático descrito en la subcategoría anterior), lo que alerta acerca de la necesidad de estudiar estas estructuras con mayor profundidad.

<sup>138</sup> COOPER, Op. Cit. Pág. 328

<sup>139</sup> Ibid. Pág. 328

### ANÁLISIS DE DATOS – FASE DIAGNÓSTICA

**Objetivo:** Determinar qué concepto tienen los jóvenes acerca de la lectura de textos literarios.

**Técnica:** Grupo focal

**Instrumentos:** Diario de Campo

**Población:** Estudiante de noveno grado

teatro, las obras literarias son más como una historia, algo narrado”

En otro equipo están conversando sobre la palabra narrador y dicen que la incluyeron porque el narrador es el que relata la historia.

Entonces la docente pregunta “¿Pero cómo están escritos?” y se oyen comentarios como “de forma narrativa” “hay diferentes tipos, en guion, narrativa, cuento”.

Se oyen comentarios como “hay diferentes tipos de lengua” “usar diferentes lenguajes narrativos” y un compañero pregunta “¿Cuántas clases de lenguaje narrativo existen?” la chica a la que le preguntan muestra cierta confusión y dice en forma de defensa “fue Valery la escribió eso”. La docente les aclara que la idea es clarificar lo que quisieron decir para poder entenderlo, no determinar si está mal o bien. Entonces la chica a la que le formuló la pregunta su compañero repite “es para decir lo que está pasando” y otro compañero dice “es la narración de la obra”.

La expresión “tratar de entenderla donde hay un inicio, un nudo y un desenlace” nos indica que hay un cierto reconocimiento de la importancia de la estructura de un texto narrativo al leerlo por parte de los estudiantes. A esta estructura, Cooper adhiere otros elementos básicos: personajes, escenario, problema, acción, resolución del problema que constituyen el argumento de la historia; además del tema de la historia que según su conocimiento puede estar explícito o implícito. Para encontrar la relación entre ellos propone lo que denomina mapa de la historia. Sin embargo, el comprender estas relaciones es más relevante para el profesor que para los estudiantes, o por lo menos debe ser un logro que alcance mucho antes el docente pues es necesario tener la claridad que le puede brindar la construcción del mapa de la historia para plantear preguntas para discusiones o lectura silenciosa, a sus estudiantes.

Entonces, sigue latente la preocupación, desde las dos subcategorías analizadas, porque los estudiantes comprendan y diferencien los géneros literarios entre sí. Además, es evidente durante los grupos focales del diagnóstico que los estudiantes no mencionaron elementos del género lírico lo cual podría ser consecuencia del desconocimiento o de la falta de construcción de relaciones en los conceptos de literatura, obra literaria y géneros literarios, que como se ve al repasar las exigencias expuestas en los estándares es necesaria.

**SUBCATEGORÍA: La lectura de textos literarios como fuente de conocimientos**

**DESCRIPTOR**

**ANÁLISIS**

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE DIAGNÓSTICA

Objetivo: **Determinar qué concepto tienen los jóvenes acerca de la lectura de textos literarios.**

Técnica: **Grupo focal**

Instrumentos: **Diario de Campo**

Población: **Estudiante de noveno grado**

La docente se fija que una de estas parejas puso conocimiento y la otra no, así que les pregunta porque la pusieron y ellos señalan que porque “el autor o el que organiza la obra debe tener conocimiento”.

Los textos literarios son para tener mejor conocimiento sobre lo que es literatura.

entonces la profesora indaga acerca del concepto de texto literario y un chico dice “son como para, uno leyendo se llena de conocimiento, de saber”

“usted lee un libro y lo lee personalmente”, “en la vida personal uno lo lee para tener mejor comprensión lectora”, “para saber más sobre eso”

“para tener mejor conocimiento sobre lo que es literatura”

A través de los comentarios de los estudiantes durante las actividades diagnósticas se evidenció que algunos coinciden en pensar que la literatura y el conocimiento tienen una estrecha relación: por un lado que los textos literarios se leen para llenarse de conocimiento y por otro que quien escribe debe manejar cierto conocimiento para lograr la tarea literaria. A la vista de los diferentes referentes teóricos contemplados para este proyecto es correcto señalar que no se encuentran alejados de la realidad.

Con respecto al conocimiento que adquiere el lector al leer, es necesario revisar el concepto de texto literario que fue lo que se habló con los estudiantes para recoger estas percepciones. Según Umberto Eco la tradición literaria es “ese conjunto de textos que la humanidad ha producido y produce no con finalidades prácticas sino más bien gratia sui, por amor de sí mismos... texto que se leen por deleite, elevación espiritual, ampliación de conocimientos, incluso puro ocio”. Es allí evidente que uno de los propósitos que se puede tener al acceder a un texto literario es el de conocer más, y se pueden llegar a conocer las costumbres de una época; el significado de palabras que no se conocían y se pudo deducir a través de la lectura, incluso, los pensamientos y sentimientos de quien escribe; se puede aprender sobre la estructura del texto y hasta las escuelas, ismos o movimientos que afectaron la literatura al percibir indicios de ellas en las obras que leemos.

En ese sentido, Cooper plantea otra relación del conocimiento con los textos literarios, él afirma que los lectores necesitan tener cierta información previa y deberá recurrir constantemente a ella para ir forjando los significados que la lectura pretende transmitir<sup>140</sup>. Esos

<sup>140</sup> Ibid. Pág. 109

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE DIAGNÓSTICA

Objetivo: **Determinar qué concepto tienen los jóvenes acerca de la lectura de textos literarios.**

Técnica: **Grupo focal**

Instrumentos: **Diario de Campo**

Población: **Estudiante de noveno grado**

significados que la lectura pretende transmitir son los conocimientos o saberes a los que se refieren los estudiantes. Según su teoría, el lector tiene esquemas mentales con información que va activando a medida que lee y las ideas nuevas las va incluyendo en estos o se produce la creación de nuevos esquemas cuando el conocimiento nuevo no se acomoda en los ya existentes.

Desde la perspectiva de los Estándares de Lenguaje “la formación en literatura busca también convertir el goce literario en objeto de comunicación pedagógica para incidir en el desarrollo de competencias relacionadas con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo y lo pragmático”<sup>141</sup>. Es decir, además de conseguir que los estudiantes logren disfrutar la lectura, también se espera que esta funcione como un vehículo de conocimiento que finalmente se evidencia en el actuar.

A partir del análisis descrito, el lector adquiere conocimiento al realizar la tarea que le otorga su nombre, esto por tanto indica que en los textos literarios hay conocimiento, por consecuencia lógica indica que quien escribe el texto debe manejar dicho conocimiento. El comentario de los estudiantes respecto al saber que debe tener el autor también es válido, porque además de modelar conocimientos con respecto a la vida, la cultura de cierto momento histórico, también debe conocer con experticia el oficio de escribir esto incluye las figuras literarias, las estructuras de las diferentes clases de textos, los propósitos a los que cada una corresponde. Sin embargo, se debe tener en cuenta también que esté no es un conocimiento que solo el escritor debe conocer, de hecho con respecto a las estructuras textuales Cooper considera que es una de las informaciones que el docente debe manejar para lograr

---

<sup>141</sup> Estándares. Op. Cit. Pág. 26

<b>ANÁLISIS DE DATOS – FASE DIAGNÓSTICA</b>	
<p>Objetivo: <b>Determinar qué concepto tienen los jóvenes acerca de la lectura de textos literarios.</b></p> <p>Técnica: <b>Grupo focal</b></p> <p>Instrumentos: <b>Diario de Campo</b></p> <p>Población: <b>Estudiante de noveno grado</b></p>	
	<p>guiar de manera adecuada a los estudiantes en la lectura; no obstante, no es solo tener el conocimiento de las estructuras sino el reconocer los elementos técnicos de la estructura del texto del que se realiza la lectura<sup>142</sup>, para formular las preguntas adecuadas y facilitar a los estudiantes alcanza un proceso de lectura exitoso.</p>
<p>SUBCATEGORÍA: <b>El texto literario como medio para informarse</b></p>	
DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>Un texto literario es que informa, tiene intención comunicativa.</p> <p>La diferencia entre un texto literario y uno académico es que el literario es el que nos informa</p> <p>la profesora escucha que están diciendo que son los textos que informa lo que pasa, así que se acerca e indaga “¿lo que pasa de qué?” Ellos responden que son noticias, entonces la docente dice “osea que todos los textos literarios son noticias” y ellos responden de forma negativa</p> <p>Al pasar a la respuesta del otro grupo que es “un texto literario es la forma de expresar una historia ya sea de ficción o real” la profesora les pregunta ¿osea que los textos literarios solo expresan historias”</p>	<p>Los estudiantes mostraron a través de sus respuestas que los textos literarios se informa acerca de personajes, no excluyen totalmente los hechos imaginarios pues a pesar de que se infiere que de expresiones como “informa lo que pasa”, “lo que pasa en nuestro país” están vinculadas a la realidad, también se indican que “un texto literario es la forma de expresar una historia ya sea de ficción o real”. Además, los estudiantes clasifican la lectura como un proceso de comunicación debido a la emisión de una información, incluso reconocen algunos de los elementos del modelo de comunicación de la pragmática propuesto por Jacobson en un acto de lectura.</p> <p>En este punto es necesario mostrar como diversos autores han calificado la literatura en general como una manera de dejar registro histórico del mundo (sin hablar específicamente de la novela histórica) pues eso que pasa –a lo que se refieren los estudiantes que es sobre lo que se informa- es lo que se convierte en historia. Leocadio Garasa indicó que “los creadores literarios por su parte suelen abreviar la fuente de la historia y la obra literaria puede ser utilizada por el historiador como un testimonio más<sup>143</sup>. La historia y la literatura se usan y se necesitan mutuamente pues la literatura habla de lo que sucede y lo que sucedió y para ellos recurre a la historia, como es</p>

<sup>142</sup> COOPER, Op. Cit. Pág. 130

<sup>143</sup> GARASA, Op. Cit. Pág. 19

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE DIAGNÓSTICA

Objetivo: **Determinar qué concepto tienen los jóvenes acerca de la lectura de textos literarios.**

Técnica: **Grupo focal**

Instrumentos: **Diario de Campo**

Población: **Estudiante de noveno grado**

Al puntualizar en la respuesta del otro grupo que dice que un texto literario el que nos informa noticias, lo que pasa en nuestro país, cosas de aprendizaje, inmediatamente se oye el comentario de un estudiante que dice que esos son los periódicos. Algunos se muestran actitud de burla por la respuesta que dieron

Entonces una integrante del grupo que propuso esta respuesta dice “es como la manera de uno informase de lo que está pasando, no tanto las noticias, sino que uno puede leer lo que pasa en obras, en libros” y un compañero completa “también un libro puede narrar lo que pasó en el país, lo que sucedió, más no lo que está pasando...”; algunos compañeros dice que “también lo que está pasando” entonces la docente interviene y explica que tal vez lo que quiere decir que no puede ser lo que está pasando en ese momento inmediato porque se deben tomar el tiempo para escribirlo, entonces los estudiantes indican que en este caso su compañero tiene razón.

La última respuesta dice “un texto literario es que informa, tiene intención comunicativa” y los estudiantes ante las preguntas de la

posible detectar a partir de la literatura características sociales y culturales de épocas específicas y hasta puede lograrse reconstruir hechos reales a partir de los textos literarios. En palabras de este mismo autor, “La vida y la literatura no solo se complementan sino que se necesitan”<sup>144</sup>.

Como se dijo al principio del texto los estudiantes hablaron de hechos reales y ficticios, sin embargo, los hechos ficticios nunca se desatan de la realidad pues son creados a partir de ella, “cualquier mundo inventado, por muy fantástico que sea, no pierde nunca totalmente la vinculación con el existente, porque de otra forma sería incomprendible”. Siempre el lector se estará informando directa o indirectamente acerca de una realidad pasada.

Se sabe que por excelencia la responsabilidad de “informar” se la otorgamos a los textos noticiosos, pero estos se limitan a la información de novedades y -teóricamente- con un código ético que no permite que los hechos, nombres, fechas, ect. sean modificados. Los textos literarios pueden informar de estos mismos hechos aunque esta no sea la finalidad con la que fueron escritos pero con una naturaleza mayormente estética pues “el escritor tiene el deber moral de expresar la época en que su vida se consume”<sup>145</sup> y “la literatura es un arte verbal”<sup>146</sup>.

Ahora, con respecto a las afirmaciones de que “un texto literario es que informa, tiene intención comunicativa”, “el autor es el que está enviando el mensaje y los lectores descifran el mensaje”, “un texto literario tiene una intención comunicativa”, lo primero que hay por

<sup>144</sup> Ibid. Pág. 86

<sup>145</sup> Ibid. Pág. 70

<sup>146</sup> SPANG, Op. Cit. Pág. 21

### ANÁLISIS DE DATOS – FASE DIAGNÓSTICA

**Objetivo:** Determinar qué concepto tienen los jóvenes acerca de la lectura de textos literarios.

**Técnica:** Grupo focal

**Instrumentos:** Diario de Campo

**Población:** Estudiante de noveno grado

docente para profundizar concluyen “nos da comunicación”, “se comunica el personaje” “el autor es el que está enviando el mensaje y los lectores descifran el mensaje”.

aclarar es que la intención la dispone el autor y efectivamente como lo indicaron los estudiantes el autor es el emisor del mensaje que en este caso materialmente sería el texto, el receptor es el lector y también interviene el contexto. Consecuentemente, Frida Díaz afirma el proceso de comprensión de un texto es una construcción entre el lector, el texto -(en el que se ve representado el autor)- y el contexto, refiriéndose este tanto el contexto histórico temporal de la obra en sí, como al contexto histórico y cultural del momento en que fue escrito y en el que es leído. Cada lector dispone de experiencias y conocimientos diferentes, se mueve en un contexto diferente al de los otros lectores y por tanto cada lector interpreta de manera única el mensaje que el autor construyó.

En lo que atañe a esta categoría podemos anotar que los estudiantes tienen nociones acertadas acerca de la función informativa del lenguaje, sin embargo, es necesario que consigan delimitar las funciones de cada uno de los textos (literarios o no) y puedan determinar de esta manera los alcances de ellos. Es decir, hasta donde puede informar un texto literario y de qué manera lo hace, diferenciándolo de otras maneras de informar como la que es propia de la noticia.

#### CATEGORÍA: COMPETENCIA

**Subcategoría: La concentración, la atención y la autorregulación en la lectura como factores determinantes para la comprensión**

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
Un libro se lee teniendo una gran concentración, comprensión lectora y disponibilidad.	Se pudo percibir que los estudiantes consideran factores influyentes en la comprensión, la concentración y la atención. Ahora bien, ya que no existe dentro del registro mayor claridad de los conceptos que tienen los estudiantes de concentración, se pudiera asociar esta con el hecho de estar entregado solo a la tarea de leer, pues, ellos dicen

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE DIAGNÓSTICA

Objetivo: **Determinar qué concepto tienen los jóvenes acerca de la lectura de textos literarios.**

Técnica: **Grupo focal**

Instrumentos: **Diario de Campo**

Población: **Estudiante de noveno grado**

Estar concentrado en lo que estamos leyendo y leer detenidamente dependiendo de cómo estemos entendiendo (lo que estamos leyendo) el libro.

Una chica dice “estar concentrado en eso para entenderlo mejor, estar solo en eso concentrada. La docente se inmiscuye en la conversación y dice “ósea estar haciendo solo eso, no escuchando música ni nada” y la chica asiente.

“¿qué pasa si uno no está concentrado?” Y en coro varios dicen “no entiende nada” un niño dice “está frito”.

Cuando se quedan sin la presencia de la docente concluyen que debe leerse detenidamente para entenderlo mejor.

La docente plantea “¿y uno que hace para poder tener comprensión lectora? Los chicos comentan “Poner atención”, “tratar de entender”, la docente dice “y si yo estoy leyendo y no entendí nada ¿qué hago?” ellos responden “volver a leer”, “copiar el pedacito en un hojita y lo analiza”

“estar solo en eso concentrada”, “estar concentrado en lo que estamos leyendo” y acompañan la palabras concentración del término “disponibilidad” y prestar atención sería una consecuencia de ello.

Cooper no registra dentro de su libro “Como mejorar la comprensión lectora” la concentración como un factor influyente en la consecución de la comprensión. Sin embargo, tanto él, como Danniell Casany, Ken Goodman, Frida Díaz, entre otros, reconocen la lectura como un proceso complejo y que requiere de la sinergia de diferentes procesos cerebrales, por lo cual se podría pensar que requiere de que la atención este centrada en la lectura para cumplir de forma *efectiva y eficiente*<sup>147</sup> cada una de las tareas que nuestro cerebro desarrolla para esta empresa entre las que podemos nombrar la construcción de imágenes perceptivas, asignar estructuras superficiales y profundas al texto, asimilación y acomodación de nueva información en esquemas mentales, creación de nuevos esquemas mentales que son solo algunas.

Hay que decir también, que se percibe cierta relación entre el hecho de estar concentrado y realizar un proceso de autorregulación en la lectura. Los muchachos indican que se debe leer detenidamente dependiendo de cómo estén entendiendo, es decir, si hay falta de concentración y como consecuencia el lector percibe que no ha logrado comprender alguna información de la que leyó, debe leer detenidamente o volver a leer, incluso proponen escribir y analizar lo que leyó.

En este sentido, Cooper pone a disposición de los lectores una serie de estrategias de regulación que debe aplicar el lector mismo,

<sup>147</sup> GOODMAN, Op. Cit. Pág. 53

<b>ANÁLISIS DE DATOS – FASE DIAGNÓSTICA</b>	
<p>Objetivo: <b>Determinar qué concepto tienen los jóvenes acerca de la lectura de textos literarios.</b></p> <p>Técnica: <b>Grupo focal</b></p> <p>Instrumentos: <b>Diario de Campo</b></p> <p>Población: <b>Estudiante de noveno grado</b></p>	
	<p>considera que este tiene la capacidad de evaluar su comprensión y determinar que ha llegado a comprender a través de cuatro actividades: Resumir, clarificar, preguntar y predecir<sup>148</sup> (estas se exponen con mayor amplitud en el marco teórico del proyecto) . En la clarificación, El estudiante debe preguntarse si lo que ha leído le ha quedado claro y en caso de encontrar vacíos, debe releer la información, solución que los estudiantes mencionaron en el grupo focal.</p> <p>Frida Díaz, reconoce también, como Cooper y los estudiantes, que el lector debe poner en prácticas estrategias autorreguladoras durante los tres momentos en los que ella considera sucede la comprensión de los texto. Antes de la lectura el lector debe establecer el propósito y determinar un plan, durante la lectura debe realizar monitoreo y supervisión para después de la lectura realizar la evaluación. Dentro del monitoreo y la supervisión se incluye el tomar nota, escribir; sin embargo, difiere de lo que los estudiantes expusieron porque ellos se refieren a la transcripción del texto, mientras que Díaz propone que el estudiantes reconozca las ideas más importantes y las redecodifique en sus propias palabras a través de la escritura<sup>149</sup> . Esta autora también incluye en esta clase de estrategias releer de manera parcial o global el texto, tal como lo indicaron los estudiantes según el diario de campo.</p>
<p>Subcategoría: <b>Poca experiencia y percepción de desconocimiento acerca de la literatura, obras literarias y actividades que acompañan la lectura</b></p>	
DESCRIPTOR	ANÁLISIS

<sup>148</sup> COOPER, Op. Cit. Pág. 315

<sup>149</sup> FRIDA DIAZ, Op. Cit. Pág. 294

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE DIAGNÓSTICA

Objetivo: **Determinar qué concepto tienen los jóvenes acerca de la lectura de textos literarios.**

Técnica: **Grupo focal**

Instrumentos: **Diario de Campo**

Población: **Estudiante de noveno grado**

De nuevo la docente enfatiza en que no les va a evaluar si saben o no saben que lo que quiere saber es qué saben, una niña afirma “y no sabemos nada” y todos ríen.

Observa que incluyeron la palabra tragedia y les pregunta porque y uno de ellos contesta que porque no sabían más y otra niña dice que porque sí.

Una niña de un grupo que responde esta pregunta dice “la verdad profesora yo no me he leído ninguna”.

Un grupo muestra dudas con respecto a las diferencias entre un texto literario y uno académico

Como respuesta a la pregunta ¿Qué textos literarios han leído? Solo hemos leído el principito, y por ahora estamos leyendo el libro María de Jorge Isaacs.

Uno de nosotros leyó Crónicas de una muerte, otro leyó María y El canero.

Cien años de soledad, el soldadito de plomo, María.

La docente responde “que yo haya hecho no, que ustedes actividades en lo que recuerden

Al indagar acerca de los textos que los estudiantes se han leído señalan pocos generalmente dos o menos y algunos títulos de los nombrados corresponden a cuentos infantiles que generalmente se leen en primaria, incluso algunos señalan que no han leído ninguno (lo cual puede ser causa de que no recuerden los títulos). Este hecho es preocupante ya que los estudiantes cursan noveno grado; según los estándares se espera que los estudiantes al terminar séptimo hayan conseguido leer obras literarias de género narrativo, lírico y dramático, de diversa temática, época y región (pág. 37 estándares). Para haber logrado alcanzar el anterior estándar debieron haber leído al menos tres obras literarias, una correspondiente a cada género, de lo cual se puede deducir que es posible que no lo hayan logrado o que lo consiguieran solo parcialmente.

El panorama no es muy alentador al preguntarles respecto a las actividades que han realizado para acompañar la lectura. El impulso que prima es el de decir que no han hecho nada, de hecho es bastante difícil que diligencien la tabla que se les entregó para que escriban tres actividades que hayan realizado para acompañar la lectura, la mayoría solo escribe dos, incluso hubo grupos que solo escribieron una. Esto es lamentable ya que aunque uno de los propósitos de acercar a la literatura a los estudiantes es que aprendan a disfrutar la lectura también lo es que estén en capacidad de formular hipótesis de comprensión, comprender los elementos constitutivos de las obras, “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.(pág. 25)” Para conseguir esta serie de propósitos es

**ANÁLISIS DE DATOS – FASE DIAGNÓSTICA**

**Objetivo:** Determinar qué concepto tienen los jóvenes acerca de la lectura de textos literarios.

**Técnica:** Grupo focal

**Instrumentos:** Diario de Campo

**Población:** Estudiante de noveno grado

de vida que hayan hecho para acompañar la lectura así sea un texto largo o uno cortico” al fondo de escucha estudiantes que dicen “nada” y una niña dice en voz alta “¿y si no hemos hecho nada?”

La docente termina de explicar que en la otra columna deben ubicar los aspectos que ellos crean que pudieran mejorar de la actividad que incluyeron, empieza a entregar la tabla a cada grupo y una niña al recibirla dice “¿y qué pongo sino he hecho nada?”

Al escuchar expresiones como “nosotros no hemos hecho nada”, “nosotros tampoco”. Entonces, la profesora dice “¿no han visto una película, no les han hecho preguntas, nada? ¿Nunca jamás?” un estudiante dice “si nos dan preguntas pero ninguno las hace”

Luego una estudiante dice que no ha leído nada pero después de algunas preguntas de la profesora manifiesta haber leído “El principito” y “Caperucita roja”.

necesario acompañar la lectura con actividades, antes, durante y después de la lectura.

Lo expuesto por David Cooper a través de su programa para mejorar la comprensión lectora supone la aplicación de diversas actividades referidas al desarrollo de vocabulario, la información previa, la configuración de ciertos procesos y habilidades (necesarios para la lectura) y la correlación de la lectura con la escritura. Es posible que la docente haya planteado actividades pero entre los comentarios de los estudiantes está “si nos dan preguntas pero ninguno las hace”, es decir, hay una falta de interés por el desarrollo de estas que puede radicar en diversos factores como la monotonía y repetición de actividades, la falta del hábito lector (pues para responder las preguntas puede necesitar haber leído) o simplemente el desconocimiento de la importancia de las preguntas dentro del proceso de lectura.

**Subcategoría: Actividades que acompañan la lectura como promotoras de aprendizaje**

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
Al preguntar los aspectos positivos de las actividades que han realizado para acompañar la lectura:	A través de los comentarios de los estudiantes se pudo detectar que ellos reconocen que el desarrollo de actividades que acompaña la lectura ayuda a que comprendan mejor los textos. Específicamente, encuentran estas características en los cuestionarios y en la redacción

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE DIAGNÓSTICA

**Objetivo:** Determinar qué concepto tienen los jóvenes acerca de la lectura de textos literarios.

**Técnica:** Grupo focal

**Instrumentos:** Diario de Campo

**Población:** Estudiante de noveno grado

- Saque varias preguntas de diferentes capítulo

ASPECTO POSITIVO: Aprendí los aspectos que el libro expresaba en cada capítulo

- “el gatos con botas que nos pusieron a hacer un dibujo

ASPECTO POSITIVO: Que aprendemos a dibujar animadamente

- Sherk, nos colocaron a actuar esa historia
- ASPECTO POSITIVO: Que aprendemos a que no nos dé pena en público

- Leímos el libro “María” e hicimos un cuestionario sobre él

ASPECTO POSITIVO: Evaluar nuestros conocimientos sobre él, conocer más sobre él y entenderlo

- Se hizo un dibujo con respecto a una historia de artística

ASPECTO POSITIVO: Aprender a dibujar, aprender más sobre la historia

- Hacer una historia y crear una leyenda de los mitos colombianos más famosos

ASPECTO POSITIVO: Creatividad, aprendí a crear, dibujar, aprendí los mitos colombianos.

- Leer el libro “El principito” y responder las preguntas del cuaderno

de resúmenes. Es posible que esto suceda porque, como se puede observar en las próximas dos categorías, las actividades que han predominado en sus prácticas de lectura son los resúmenes y las preguntas; entonces, por la falta de experiencia con otro tipo de actividades no las incluyen dentro de lo que han realizado y por tanto no pueden encontrar en ellas las virtudes que encuentras en las actividades que han realizado repetitivamente.

Por supuesto, la posición de David Cooper y la de Frida Diaz (otro referente para este proyecto, corresponde a la visión de los ustedes con respecto a las virtudes de las actividades complementarias a las lecturas. En ambos casos los autores plantean actividades para tres momentos, aunque Cooper no las clasifica según estos momentos, antes, durante y después de la lectura. Sin embargo, estas están lejos de limitarse a preguntas y resúmenes, sin desconocer que las preguntas como se indicó en una de las categorías anteriores son de gran importancia.

A propósito de los estándares, es imperioso anotar que estas actividades específicas no se nombran en los estándares lo cual se debe a que allí se “exponen un *saber específico* y una *finalidad* inmediata y/o remota de ese saber, lo que a su vez constituye el proceso que se espera lleve a cabo el estudiante una vez se hayan dado las condiciones pedagógicas necesarias para su consolidación”<sup>150</sup>. Las actividades que acompañan la lectura son parte de esas “condiciones pedagógicas necesarias” que requieren los estudiantes para lograr ese “saber específico”. Para que sea más claro, uno de los subprocesos indicados por los estándares para octavo y noveno indica: “Leo con sentido crítico obras literarias de

<sup>150</sup> Estándares. Op. Cit. Pág. 30

### ANÁLISIS DE DATOS – FASE DIAGNÓSTICA

Objetivo: **Determinar qué concepto tienen los jóvenes acerca de la lectura de textos literarios.**

Técnica: **Grupo focal**

Instrumentos: **Diario de Campo**

Población: **Estudiante de noveno grado**

ASPECTO POSITIVO: Responder preguntas, participación, aprender a leer bien y aprender a comprender mediante gráficas.

autores latinoamericanos”. Este es la finalidad del proceso pedagógico, sin embargo, para lograr leer críticamente el estudiante debe:

Reconocer el género discursivo utilizado.

Distinguir la diversidad de voces convocadas y silenciadas.

Evaluar la solidez, la fiabilidad y a validez de los argumentos.

Adivinar u obtener datos sobre el lugar, el momento y las circunstancias de la producción del discurso; el perfil del lector al que va dirigido, la identidad del autor<sup>151</sup>.

Y para lograr cada uno de estos pequeños objetivos (solo por nombrar algunos) se requiere acudir a interrogantes, construcción de mapas de la historia para señalar sucesos importantes, buscar información en el texto y fuera de él, actividades como ya se dijo que deben acompañar la lectura. Es por este motivo que consecuentemente con los estudiantes y la posición de los teóricos nombrado, es necesario generar las condiciones pedagógicas necesarias través de las actividades complementarias para que los estudiantes alcancen los estándares referentes a literatura (y se ayude a alcanzar otros clasificados en otros factores.

Subcategoría: **Experiencia en redacción de resúmenes luego de la lectura**

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>Se hizo un resumen sobre el libro del carnero El cuento de los Grimm “Caperucita roja” y nos colocaron a hacer un resumen</p> <p>Saque un resumen de cada uno de los capítulos del libro “El tren de las cuatro, cincuenta”</p>	<p>Al indagar a los estudiantes acerca de las actividades que han realizado para acompañar sus lecturas se observa gran recurrencia de la redacción de resúmenes. Como ya se ha comentado las actividades que se han realizado son muy limitadas, sin embargo no por esto se debe catalogar la escritura de resúmenes de una forma negativa. Por el contrario, es una actividad válida y que produce bastantes beneficios con lo que respecta a la comprensión.</p>

<sup>151</sup> Tras las líneas. Op. Cit. Pág. 86-88

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE DIAGNÓSTICA

Objetivo: **Determinar qué concepto tienen los jóvenes acerca de la lectura de textos literarios.**

Técnica: **Grupo focal**

Instrumentos: **Diario de Campo**

Población: **Estudiante de noveno grado**

“El carnero” hicimos una actividad, dibujamos sobre el libro y también hicimos resumen

Nos colocaron a hacer un resumen.

Sacar las ideas principales o resumen.

“El resumen constituye una estrategia potente porque quien lo elabora con el deseo de mejorar el aprendizaje significativo del texto, se obliga a profundizar y reflexionar de manera consciente sobre la macroestructura y la superestructura del texto, a emplear conocimiento previo temático y a reformular con los códigos y el vocabulario personales, aquello que el autor nos quiso decir por medio del texto”<sup>152</sup>. Requiere un trabajo complejo porque incluye en reconocer que se puede y que no suprimir del texto, además de encontrar una manera personal de trasponer el texto en una extensión menor a la original. Es por ello que Frida Díaz lo propone como una actividad para después de la lectura, ya que el estudiante debe disponer de la información del texto para lograr descifrar las macro y microestructuras.

No solo Díaz incluye los resúmenes entre las actividades pertinentes, sino también David Cooper. Él clasifica esta actividad dentro de uno de los componentes del programa de instrucción en la comprensión lectora: correlación de la lectura y la escritura. Sus indicaciones al respecto se basan en investigaciones de Brown y Day, e indica un proceso para lograr éxito en esta actividad, además de señalar que se debe modelar el proceso, antes de pedir a los estudiantes que redacten un resumen.

Dado lo aquí expuesto, se deben seguir proponiendo la actividad de redacción de resúmenes a los estudiantes, sin embargo, no es correcto esperar que ellos logran realizarlo antes de que se les muestre el proceso adecuado para hacerlos. Por consiguiente, se

---

<sup>152</sup> FRIDA DÍAZ. Op. Cit. Pág. 226

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE DIAGNÓSTICA

Objetivo: **Determinar qué concepto tienen los jóvenes acerca de la lectura de textos literarios.**

Técnica: **Grupo focal**

Instrumentos: **Diario de Campo**

Población: **Estudiante de noveno grado**

requiere que el docente muestre a los estudiantes el proceso a seguir y se realicen prácticas antes de que se aventuren a escribirlos por su cuenta. Además, es **trascendental que** los estudiantes conozcan los beneficios de dicho proceso y conozcan los objetivos que deben proponerse para conseguir éxito en esta empresa.

Subcategoría: **Experiencia en actividades centradas en las preguntas luego de la lectura**

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>Una niña dice “profesora, leímos María, aspecto positivo...” la profesora la interrumpe y le dice que no, que esa fue la lectura, no la actividad que acompañó la lectura, la estudiante concluye entonces que la actividad era contestar preguntas y la docente le muestra aprobación.</p> <p>Saque varias preguntas de diferentes capítulos</p> <p>Leímos el cuento “El reino sin errores” y luego nos preguntaron sobre ello</p> <p>Leímos el libro de “María” y nos hicieron un cuestionario”</p> <p>Leímos el libro “María” e hicimos un cuestionario sobre él</p> <p>Leer el libro “El principito” y responder las preguntas del cuaderno</p>	<p>Gran parte de las actividades que los estudiantes señalaron han realizado para acompañar la lectura consisten en responder preguntas. En varias de las expresiones de los estudiantes se puede detectar que las preguntas fueron planteadas para responder luego de la lectura.</p> <p>Justo es decir al respecto que las preguntas tienen un gran valor en el proceso de comprensión, contrario a lo que se ha realizado con los estudiantes según lo expresaron, las preguntas no se usan solamente después de la lectura se requieren antes durante e incluso después para diferentes fines. En algunos casos el docente es el encargado de plantearlas, al menos de enseñar a los estudiantes a plantearse las o invitarlos a arriesgarse a preguntar.</p> <p>David Cooper, muy de acuerdo con lo anotado en el párrafo anterior, valora la pregunta y la incluye dentro de su programa para mejorar la comprensión lectora. En primera medida las requiere para el desarrollo de la información previa a través de discusiones donde las preguntas bien pensadas por el docente, de manera previa, permiten generar un buen diálogo; de igual forma los estudiantes deben ser motivados a preguntar.</p>

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE DIAGNÓSTICA

Objetivo: **Determinar qué concepto tienen los jóvenes acerca de la lectura de textos literarios.**

Técnica: **Grupo focal**

Instrumentos: **Diario de Campo**

Población: **Estudiante de noveno grado**

Leímos una parte del libro “María” y nos hicieron unas preguntas

Aprendí mucho del libro, me gustó el libro por todas las preguntas que nos pusieron y por lo que dice el libro

Luego, también las emplea en el desarrollo de habilidades y procesos comprensivos, en este caso con un carácter mayormente evaluativo pues se plantean las preguntas de opción múltiple con la finalidad de detectar si el estudiante logró adquirir la habilidad enseñada. Además, una de las actividades propuesta en el programa es la lectura guiada en la que el estudiante previamente a la lectura se le entrega una serie de preguntas al estudiante que contestará a medida que lee.

Cercana a las actividades nombradas por los estudiantes, es la implementación de las preguntas luego de la lectura con propósito de explicitar el argumento de la historia ¿dónde se desarrolló la historia? ¿Cuál era el propósito de tal personaje? Y otras tantas refiriéndose a sucesos particulares de la historia, junto con otras preguntas que permitan al estudiante reflexionar acerca de la historia, compararla con su vida, valorar de forma crítica, relacionar experiencias.

Los estudiantes, por su parte, deben aprender a preguntarse para autorregular su comprensión, en primera medida preguntarse si esto o aquello le ha quedado claro y releer lo que sea necesario para luego evaluarse a sí mismo a través de preguntas que podría plantearle el docente.

Es así, como se puede detectar que para desarrollar una propuesta basada en el programa de instrucción en la comprensión lectora de Cooper han de usarse las preguntas antes, durante y después de la lectura, siempre con un propósito claro. Difiere entonces, de lo que manifiestan los estudiantes han hecho hasta que es solo usar las preguntas después de la lectura para evaluar su comprensión o tan solo si leyeron o no.

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE DIAGNÓSTICA

### Objetivo:

Determinar las preferencias de los estudiantes para tenerlas en cuenta en la construcción de la propuesta. (No es un objetivo de la investigación como tal).

Técnica: Grupo focal

Instrumentos: Diario de Campo

Subcategoría:

### El aburrimiento, un factor presente en las actividades que acompañan la lectura

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>Evaluación del libro María, un aspecto por mejorar el aburrimiento.</p> <p>Sacar un resumen de cada uno de los capítulos del libro, un aspecto por mejorar es que era muy aburrida debería ser más divertido.</p> <p>Leímos una parte del libro María y nos hicieron unas preguntas, un aspecto por mejorar es que podía hacerlo más llamativo.</p> <p>Al preguntarles que se podría mejorar de nuevo otra estudiante de un grupo diferente dice todo porque estaba muy aburrido ese libro y los compañeros se ríen, los del grupo en cuestión comentan que ellos pusieron que era muy aburrida esa actividad.</p> <p>Leímos el libro María y nos hicieron un cuestionario, un aspecto por mejorar es que nos pongan a leer libros para jóvenes no libros aburridos.</p>	<p>Era necesario detectar los gustos y preferencias de los estudiantes para tenerlos en cuenta en la creación de la propuesta de lectura. Para tal fin se les preguntaron los aspectos por mejorar de las actividades que han realizado y las actividades que les gustaría realizar en torno a la lectura</p> <p>Dentro de los aspectos por mejorar de las actividades que los estudiantes indicaron han hecho para acompañar la lectura está el aburrimiento; los estudiantes manifestaron oralmente como por escrito de manera repetitiva este aspecto.</p> <p>Entre las actividades que los estudiantes relacionan de manera explícita con el aburrimiento están las evaluaciones y sacar resúmenes; sin embargo, también hay otras expresiones que denotan aburrimiento en las actividades por ejemplo los estudiantes dijeron “sería mejor que lo hicieran en un juego”, “hacerlo más llamativo” y junto a estas expresiones aparecen de nuevo actividades con preguntas.</p> <p>Además de indicar que el aburrimiento está presente en las actividades que acompañan la lectura, también manifestaron que los libros que los ponen a leer son aburridos, no son para jóvenes; específicamente dijeron de esto del libro María publicada en 1867 y ambientada en esta misma época, que relata un amor donde se representa el modestia y la mesura propia de ese tiempo, realidad bastante alejada de la actual,</p>

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE DIAGNÓSTICA

### Objetivo:

Determinar las preferencias de los estudiantes para tenerlas en cuenta en la construcción de la propuesta. (No es un objetivo de la investigación como tal).

Técnica: Grupo focal

Instrumentos: Diario de Campo

en la que los estudiantes se encuentran inmersos. A pesar de tratar de un noviazgo, es posible que los estudiantes no sientan cercana esta obra por la diferencia de costumbres, además de que el ritmo de la secuencia de los acontecimientos es lento y eso puede hacer que pierda el entusiasmo en la lectura.

Tanto el aburrimiento en las actividades como en las lecturas pueden anular el interés de los estudiantes por leer y por desarrollar las actividades. En ambos casos los estudiantes encuentran con responsable de ellos al docente pues se encuentran expresiones como “los libros que nos ponen a leer” y “podía hacerlo más llamativo” señalando al profesor.

Subcategoría: **Los juegos como solución al aburrimiento**

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>Me gustaría que nos pusieran un juego sobre la lectura.</p> <p>Hubiera un juego que se pudiera descargar para celular, computador, etc.</p> <p>Juegos para recordar las ideas principales del libro.</p> <p>Juegos con preguntas.</p> <p>Al señalar los aspectos por mejorar indica que hacer juegos.</p>	<p>Se encontró que los chicos muestran deseo de que se les planteen juegos a partir de las lecturas. En relación con lo mencionado se percibió que uno de los aspectos que ellos indicaron debía mejorar fue el aburrimiento y comentan que sería mejor si se hicieran juegos, es decir, encuentran una relación entre el juego y aburrimiento; plantea el juego como un antídoto para este último. Sin embargo, no desconocen que el juego debe tener un finalidad además de divertirse y el propósito que enuncian de manera repetitiva para este tipo de actividades es el de recordar las ideas principales del libro.</p> <p>Además, los estudiantes catalogan las actividades que se les plantean dentro de lo “tradicional”, lo que puede ser un índice</p>

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE DIAGNÓSTICA

### Objetivo:

Determinar las preferencias de los estudiantes para tenerlas en cuenta en la construcción de la propuesta. (No es un objetivo de la investigación como tal).

Técnica: Grupo focal

Instrumentos: Diario de Campo

Por último una niña dice que realizar un juego con las imágenes del libro para recordarlo.

Una niña se levanta y le dice a la profesora que un juego para recordar las ideas principales del libro

La niña que nombró el juego dice que el propósito es recordar las ideas principales del libro.

Sería mejor si no las hicieran en juegos.

Que no siempre nos hagan lo tradicional sino cosas con juegos, rifas y así podemos aprender más.

Que la debimos haber hecho mediante un juego.

Hacer juegos y responder las preguntas mediante los juegos.

de que perciben las actividades que se les han pasado como propias del pasado y por lo tanto requieren de una renovación, esto se sustenta también con una de las categorías próximas donde se evidencia de forma recurrente la necesidad de incluir medios tecnológico, audiovisuales e informáticos en las actividades, e incluso en esta categoría donde uno de los descriptores citados que sea un juego que se pudiera descargar para celular y computador.

Subcategoría: **La tecnología y los medios audiovisuales como recurso en las actividades que acompañan la lectura**

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>Respuestas de los estudiantes al conversar y/o pedirles que escribieran las actividades que les gustaría hacer para acompañar la lectura:</p> <p>Me gustaría que nos pusieran a hacer unas diapositivas.</p>	<p>Los estudiantes proponen dentro de las actividades que desean realizar para acompañar la lectura, actividades relacionadas con los medios tecnológicos y audiovisuales, tales como computadores, celulares proyectores y podría decirse que incluso pantallas de TV. Es propio de esta época el uso de aparatos tecnológicos y es evidente el gusto que los estudiantes muestran por hacer uso de las posibilidades que estos les brindan.</p>

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE DIAGNÓSTICA

### Objetivo:

Determinar las preferencias de los estudiantes para tenerlas en cuenta en la construcción de la propuesta. (No es un objetivo de la investigación como tal).

Técnica: Grupo focal

Instrumentos: Diario de Campo

Ver la película de Romeo y Julieta y hacer una dramatización.

Ver la película “Se nos armó la gorda” y hacer una obra de teatro sobre esta película.

Hacer un video o ver la película de María

Ver película basada en el libro con el propósito de recordar la esencia y entender mejor los personajes.

Un juego que se pudiera descargar para celular, computador, etc.

Una estudiante dice que una actividad que le gustaría hacer es un libro con el género romántico, la docente la recuerda que debe ser de acuerdo a una lectura, entonces la estudiante cambia de parecer y dice que mejor ver la película del libro, al indagar el propósito una estudiante dice que así se reduce más lo que tuvieron que leer en el libro, otra chica dice que el propósito es recordar la lectura y aprender más de los personajes.

Es reiterativa la propuesta de que se visualicen producciones audiovisuales basadas en las lecturas, el propósito descrito por los estudiantes en general (construido por el grupo) es el de “recordar la esencia y entender mejor los personajes”. El hecho de que usen la palabra recordar, presupone que ya se ha leído el libro y por tanto esta sería una actividad posterior a la lectura. Incluso, los estudiantes también proponen hacer ellos mismo un vídeo con respecto al libro leído, lo cual indica que ellos creen tener las capacidades necesarias para realizar este tipo de producción.

Ahora bien, lo propuesto por los estudiantes no se limita solamente a películas y videos. Mencionaron también la construcción por parte de ellos de diapositivas. Ya se han mencionado dos casos (la producción del video y esta última) en los que los estudiantes quieren ser los que ejecuten las acciones y así muestren un producto. Debido a esto se puede detectar cómo se reconocen a ellos mismos como participantes activos de estos procesos y no simplemente esperan ser receptores de información.

Subcategoría: **Actividades de creación, una alternativa para acompañar la lectura**

### DESCRIPTOR

### ANÁLISIS

Un dibujo para representar lo que imaginamos.

Una obra: representar lo que imaginamos.

Los estudiantes señalaron en cantidades significativas actividades creativas, artísticas para acompañar la lectura de un libro, sin indicarles que debieran ser de este tipo, entre ellas: escribir una canción, hacer un mural, un dibujo o una

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE DIAGNÓSTICA

### Objetivo:

Determinar las preferencias de los estudiantes para tenerlas en cuenta en la construcción de la propuesta. (No es un objetivo de la investigación como tal).

Técnica: Grupo focal

Instrumentos: Diario de Campo

Una canción para crear una historia corta y hacerla de una forma divertida.

Un mural en la comunidad para que lo vieran todos.

Hacer una obra.

Hacer un dibujo.

Hacer un dibujo

A mí me gustaría hacer un mural del cuento.

Hacer un dibujo respecto al libro.

Hacer un dibujo.

Inventar obras de teatro.

Hacer una obra de teatro.

Hacer varios dibujos sobre la lectura.

Hacer una canción sobre el texto.

Hacer un dibujo con respecto a la lectura.

Con respecto a la actividad del dibujo la docente pregunta cuál sería el propósito y una niña dice que mejorar el pulso al dibujar y otra la corrige y dice "no, para ver lo que uno imaginó cuando leía la lectura", otro chico dice que el propósito es abrir la imaginación.

Dice que no los evaluarán con una evaluación sino en forma de una obra de teatro

obra de teatro. Los propósitos que indicaron para estas actividades están expresados en la historia de una forma corta y divertida, representar lo que se imaginaron cuando leyeron e incluso mejorar sus habilidades en el dibujo.

Ocho de las propuestas rescatadas en esta categoría están relacionadas con la creación gráfica de imágenes, seis de ellas referidas a un dibujo y dos indican que un mural, implícitamente también se refieren a un dibujo pues hace parte de los murales. Por otro lado, cuatro de las propuestas coinciden en representaciones teatrales (en caso de que el video de haya referido al de una representación teatral debe incluirse en este conteo); las otras dos indican la composición de canciones.

Subcategoría: **Compartir las producciones construidas a partir de lecturas con otras personas**

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE DIAGNÓSTICA

### Objetivo:

Determinar las preferencias de los estudiantes para tenerlas en cuenta en la construcción de la propuesta. (No es un objetivo de la investigación como tal).

Técnica: Grupo focal

Instrumentos: Diario de Campo

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>Hacer una reunión y hablar acerca del libro con nuestros compañeros</p> <p>Leímos “El gato con botas, nos pusieron a hacer un dibujo , el aspecto por mejorar es que debemos compartir el dibujo con nuestro entorno</p> <p>Otro grupo dice que una de las actividades que pusieron fue escribir un resumen del libro “El carnero”, indican que el aspecto positivo es conocer más rápidamente sobre la historia que narra el libro y lo que se pudiera mejorar es compartir el resumen con lo demás para perfeccionar el resumen.</p> <p>Se hizo un resumen sobre el libro del carnero, un aspecto por mejorar es compartir el resumen con los demás para perfeccionarlo entre todos.</p>	<p>Los estudiantes también mostraron interés en compartir el trabajo con sus compañeros, tanto las responsabilidades en el proceso de creación como el resultado final. Con respecto al proceso indican que los demás compañeros pueden ayudarlos a “perfeccionar” el trabajo (específicamente nombran el resumen), es decir, está abiertos a escuchar las sugerencias de los demás y tener en cuenta sus puntos de vista para generar mejoras.</p>

### 7.3.2 Análisis de los talleres investigativos

**Tabla 7. Análisis de los talleres investigativos**

ANÁLISIS DE DATOS – INMERSIÓN- FUSIÓN: TEXTO, LECTOR Y CONTEXTO	
<p><b>Objetivos:</b></p> <p>Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.</p> <p>Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.</p> <p><b>Técnica:</b> Observación participante / Taller investigativo</p> <p><b>Instrumentos:</b> Diario de campo</p> <p><b>Sesiones analizadas:</b> uno, dos, tres, cuatro, cinco y trece</p> <p><b>DESARROLLO DE INFORMACIÓN PREVIA Y VOCABULARIO</b></p>	
<p><b>CATEGORÍA: PREDICCIONES A PARTIR DE LA PORTADA DEL LIBRO</b></p> <p>Subcategoría: Relación directa entre las imágenes y las predicciones</p>	
DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>RDIP1: Una chica dice que la muchacha se está imaginando y por eso la escena de atrás, otra chica afirma que está triste porque está recordando todo lo que pasó con él.</p> <p>RDIP3: Otra chica dice que la imagen de enfrente es de cuando está triste y la del fondo es de cuando se encontró con el muchacho.</p> <p>RDIP4: Como la proyección es la del bosquejo para que lo copien una niña que ya empezó a hacerlo dice “¿profesora, pero por qué no coloca la imagen?”</p> <p>RDIP6: Un chico se acerca y pregunta que si él puede predecir lo que él quiera y la docente le dice que sí siempre y cuando esté relacionado con esta imagen, entonces él chico le dice que si él puede predecir que el muchacho está huyendo de algo y la docente le dice que sí.</p> <p>RDIP9: ella indica que la historia trata de un niño que está solo en el mundo viajando, la docente le pregunta que porqué deduce eso y ella dice que porque tiene unas maletas, la</p>	<p>Las predicciones que hacen los estudiantes con respecto al contenido de los libros con los que se trabajó están basada en las imágenes de las portadas como se espera que sea, aunque, en pocas ocasiones algunos no se fijan en detalles o agregan elementos que no se visualizan en la imagen. Sus expresiones permiten determinar que es importante para ellos tener las imágenes a la vista para poder generar ideas. Además, expresan la relación de sus predicciones con lo que muestran las imágenes pues así se lo sugiere los bosquejos que deben completar.</p>

## ANÁLISIS DE DATOS – INMERSIÓN- FUSIÓN: TEXTO, LECTOR Y CONTEXTO

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** uno, dos, tres, cuatro, cinco y trece

### DESARROLLO DE INFORMACIÓN PREVIA Y VOCABULARIO

docente le muestra la imagen para que vea que no hay ningunas maletas, y una compañera dice que las tiene escondidas;

RDIP11: lee una chica, dice que Faciolince lo están persiguiendo para hacerle daño o que puede ser que están haciendo una carrera por las calles angostas, el personaje principal es Faciolince y se debe enfrentar a los que lo persiguen o debe ganar la carrera y se acaba cuando enfrenta a los malos con ayuda o gana la carrera y lo dedujo porque el niño es un niño pobre

RDIP12: Con preguntas y guía de la docente concluyen que debido a que la imagen es una fotografía es probable que la historia esté basada en la realidad.

Subcategoría: Generación de discusiones a partir de las predicciones de los compañeros

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>DP1: el chico empieza a explicarle que tiene razón porque la imagen de en frente es cuando él se va y ella se pone triste...</p> <p>DP2: la docente dice que recuerden la cara de María y ellos dicen que entonces tristeza, sufrimiento, un joven comenta que no necesariamente pues podría simplemente estar pensando pero la docente le dice que si pensara en algo agradable no haría esa cara de tragedia.</p> <p>DP3: La docente comenta que si el final de la historia fuera tan feliz probablemente la imagen de la portada no sería de tristeza</p>	<p>Los estudiantes expresan sus posiciones frente a las predicciones de sus compañeros y los análisis con respecto a la imagen que estos indican. Se cumple entonces con lo que señala Cooper con respecto al aprovechamiento de las ilustraciones pues propone que estas deben usarse para discutir <sup>153</sup>, sin embargo, la discusión debe estar enfocada en el tema del que trata el texto seleccionado y en este</p>

<sup>153</sup> COOPER. Op. Cit. Pág. 130

## ANÁLISIS DE DATOS – INMERSIÓN- FUSIÓN: TEXTO, LECTOR Y CONTEXTO

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** uno, dos, tres, cuatro, cinco y trece

### DESARROLLO DE INFORMACIÓN PREVIA Y VOCABULARIO

y lo discute con los estudiantes la misma chica concluye que seguramente es que “entonces ella se queda sola y él se encuentra a otra”.

DP4: comenta que la historia trata de un muchacho que estaba robando porque tenía hambre y no tenía para comer, los compañeros dicen que en la imagen el niño no lleva nada en la mano y él refuta que lo llevo escondido.

DP5: discuten acerca de si es una niña o un niño pero concluyen que es la primera opción debido a la ropa, a las facciones de su cara, a su “facha”.

DP6: una chica lo relaciona con el pasado, un chico dice que ese título está diciendo que nunca nos van a olvidar; una compañera lo contradice y afirma que lo que dice es que todos vamos a ser olvidados cuando seamos grandes, otra dice que el olvido de una cosa que estuvo mal.

caso prima determinar si las predicciones de los compañeros son válidas o no.

Subcategoría: Intervenciones de la docente

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
IIDP1: Señalan que olvidarse es no recordar, que todos podemos olvidar y con ayuda de la docente llegan a conclusión que para olvidar se debe conocer, recordar lo que se olvida.	El proceso de desarrollo de información previa según indica Cooper supone “un todo interactivo que incluya interacciones alumno-profesor y alumno-alumno” <sup>154</sup> . En la categoría anterior se observó que se genera discusión en la que estudiantes se refutan
IIDP2: Los estudiantes participan bastantes guiados siempre por preguntas de la docente	

<sup>154</sup> COOPER. Op. Cit. Pág. 113

## ANÁLISIS DE DATOS – INMERSIÓN- FUSIÓN: TEXTO, LECTOR Y CONTEXTO

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** uno, dos, tres, cuatro, cinco y trece

### DESARROLLO DE INFORMACIÓN PREVIA Y VOCABULARIO

IIDP3: Les pregunta qué clase de imagen era la que había en la portada y los estudiantes indican que un dibujo y les pregunta que eso que puede señalar; los chicos responden que fue hecho a mano, que en ese tiempo no habían cámaras, que es un cuento y la docente pregunta si al decir que es un cuento se refiere a que no es verdad y el estudiante señala que sí; con la ayuda de la docente concluyen que se fuera una fotografía tal vez sería verdad.

IIDP4: Indican además que la historia gira en torno a María y al preguntar a qué más un chico dice a lo que sufrió, una chica a una historia de amor, la docente dice que recuerden la cara de María y ellos dicen que entonces tristeza, sufrimiento

IIDP5: Una niña dice ¿Usted nos va a ayudar? La docente le responde que no, que el otro fue entre todos y este deben hacerlo solos, que la estructura de la clase es “yo les digo que vamos a hacer, lo hago yo para ustedes vean como se hace, después lo hacemos juntos, después lo hacen solos y después lo aplican a la lectura”.

IIDP6: Les recomienda contemplar la posibilidad de que Angosta no sea un nombre y les comenta que de pronto piensa que es un nombre debido a que María es un nombre, una niña dice, se llama Angosta porque el andén es angosto.

IIDP7: Los estudiantes se muestran interesados en que la docente les revise, la llaman y le piden que lea o ellos mismos le comentan lo que escribieron.

unos a otros sus predicciones. En esta categoría se observa como las intervenciones que realiza la docente son determinantes para llegar a las conclusiones que se espera. Incluso los estudiantes al pedir su ayuda o su aprobación muestran que requieren de sus intervenciones en el proceso.

## ANÁLISIS DE DATOS – INMERSIÓN- FUSIÓN: TEXTO, LECTOR Y CONTEXTO

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** uno, dos, tres, cuatro, cinco y trece

### DESARROLLO DE INFORMACIÓN PREVIA Y VOCABULARIO

Subcategoría: Relación de palabras e imágenes de la portada

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>RIPP1: Continúa su intervención diciendo que el personaje principal él puso Angosta, que se tiene que enfrentar a los temores de la calle y que la historia acaba cuando encuentra una familia y que lo dedujo porque en la portada hay un niño de bajos recursos que parece estar huyendo.</p> <p>RIPP2: lee una chica, dice que Faceolince lo están persiguiendo para hacerle daño o que puede ser que están haciendo una carrera por las calles angostas, el personaje principal es Faciolince y se debe enfrentar a los que lo persiguen o debe ganar la carrera y se acaba cuando enfrenta a los malos con ayuda o gana la carrera y lo dedujo porque el niño es un niño pobre</p> <p>RIPP3: Al mostrar el título, inmediatamente una estudiante dice que entonces a historia la está contando la niña cuando ya es grande.</p>	<p>Al realizar el análisis de la imagen de portada que incluye el título de la misma y el nombre del autor se observa que los estudiantes relacionan la imagen con el texto, de inmediato asumen que el nombre del libro o el del autor (pues no tienes elementos suficientes para determinar cuál es cual) corresponde a una persona de las que aparecen en la portada probablemente porque tienen el precedente del libro María que según el diagnóstico trabajaron el año pasado y con la que se realizó un ejercicio en esta sesión. Se atreven a determinar que quien aparece en portada es el narrador.</p>

Subcategoría: Inclínación por el uso de medios tecnológicos

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>PPUT1: Algunos estudiantes optan por tomar fotos al tablero y no copiar, una chica le dice a uno de ellos “me lo manda por whatsapp”.</p>	<p>Como se registró en el diagnóstico, los estudiantes muestran gusto por el manejo de elementos tecnológicos dentro de la clase. Se observó como ellos, sin que la docente lo proponga usan elementos tecnológicos para propósitos propios de clase como</p>

## ANÁLISIS DE DATOS – INMERSIÓN- FUSIÓN: TEXTO, LECTOR Y CONTEXTO

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** uno, dos, tres, cuatro, cinco y trece

### DESARROLLO DE INFORMACIÓN PREVIA Y VOCABULARIO

PPUT2: También una chica pregunta “¿profesora no vamos a utilizar los computadores? ¿Ahora si nos queda tiempo nos deja meter a facebook?”

PPUT3: La docente les pide que escriban el bosquejo y que ella ya les vuele a proyectar la imagen de la portada para que lo completen, un chico pregunta que si lo puede hacer en el celular

PPUT4 La docente escucha a unos chicos diciendo “busquemos por internet”, les dice que no hagan eso que la gracias es que el cerebro trabaje y que si no pueden entonces va a tocar quitar los celulares y tablets.

lo es consignar información. Sin embargo, también proponen el uso de estos medios para actividades ajenas o para evitarse trabajo como en el caso de quienes desean buscar en internet información que deben expresar desde sus conocimientos.

Subcategoría: Relación del vocabulario y las situaciones con su realidad y conocimiento

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>VSRR1: La docente se tropieza con un baúl y se cae, los chicos ríen y una niña dice “profe creo que se trompezó” y otra dice “eso es una predicción” y la docente indica que no porque es algo que ya sucedió y alguien dice son predicciones porque yo ya había dicho la profesora se va a caer.</p> <p>VSRR2: Se escuchan comentarios como que está huyendo de algo, y una niña dice que ese es Aladín (tal vez porque este personaje de Disney roba para comer en un mercado y huye).</p> <p>VSRR3: Una niña comenta con otras que lo que pasa en la historia es que él va a comprar droga y otra estudiante insiste en que puede ser una carrera.</p>	<p>Se hace evidente que los estudiantes relacionan las situaciones y palabras de las que la docente ha explicado el significado con su realidad. Encuentran similitudes entre los lugares, características de las personas y acciones mencionadas con las que perciben en su entorno. Esto surge de manera espontánea en la mayoría de las ocasiones aunque en una de ellas la docente indica que el lugar que muestra la portada de un libro se parece a las comunas de Medellín o a Morrórico en Bucaramanga y ellos lo acercan aún más a su contexto y dicen que es como el barrio en el que está ubicado el colegio.</p>

## ANÁLISIS DE DATOS – INMERSIÓN- FUSIÓN: TEXTO, LECTOR Y CONTEXTO

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** uno, dos, tres, cuatro, cinco y trece

### DESARROLLO DE INFORMACIÓN PREVIA Y VOCABULARIO

VSRR4: Un chico comenta que el lugar de la imagen parece Regaderos (que es un barrio marginado de Bucaramanga)

VSRR5: La docente entonces comenta que el barrio se ve pobre, en condiciones precarias, como las comunas de Medellín o en Bucaramanga en Morrónico y una niña dice “en el Gaitán también”.

VSRR6: Luego, se centran en la ropa, dicen que es de un colegio, un uniforme que es de gala o de presentación, que es el uniforme de la comuneros (un colegio de Bucaramanga),

VSRR7: Hablan del lugar en el que se encuentra la niña en la fotografía, dicen que en un parque, en la entrada del colegio, en un pasaje, donde cosechan arroz, en un patio y en todo caso se incluyen flores y hay una posible relación con un jardín, una niña dice que estaba en el mirador de Morrónico

Esto es una muestra de todo lo que incluye el concepto de lector: presaberes, experiencias, conocimientos del sujeto. Además, si se analiza desde lo propuesto por Díaz esta sería una manifestación de uno de los tres componentes que ella reconoce en la lectura, el contexto, en esta caso el del lector.

Subcategoría: Desconocimiento de vocabulario y/o pronunciación de palabras nuevas

#### DESCRIPTOR

#### ANÁLISIS

DVP1: La docente procede a pedir a una estudiante que lea el propósito señalado para esta sesión y ella lo lee con bastante inseguridad en palabras como previa y bosquejos, en lugar de bosquejos dice bosques

DVP2: Al leerlo una estudiante pregunta inmediatamente que son predicciones por lo cual la docente empieza a interrogarlos al respecto.

A pesar de que aún no se inicia la lectura del libro, aparece ya vocabulario desconocido para los estudiantes (dentro de los objetivos de la sesión), entre los términos desconocidos algunos que se espera conozcan. Debido a que en el diagnóstico se detectó que uno de los inconvenientes para comprender de la población estudiada radicada en el

## ANÁLISIS DE DATOS – INMERSIÓN- FUSIÓN: TEXTO, LECTOR Y CONTEXTO

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** uno, dos, tres, cuatro, cinco y trece

### DESARROLLO DE INFORMACIÓN PREVIA Y VOCABULARIO

DVP3: pregunta qué significa previo y como los estudiantes no contestan la docente procede a explicar

DVP4: una chica comenta que “cuando ellos vuelven y se encuentran los dos y son felices y tiene hijo y un compañero la contradice señalando que ellos no se encuentra pero su compañera le recuerda “estamos presupuestando” queriendo señalar que estamos presuponiendo

vocabulario limitado de los chicos la docente explicó los conceptos clave contenidos en los objetivos de las sesiones.

Además, presentan dificultades para leer correctamente algunas palabras, para evitar este inconveniente Cooper proponer que se les enseñe a los estudiantes a “pronunciar cualquier concepto clave que pueda causarles dificultades a través de la lectura”<sup>155</sup>, sin embargo, esto no se tuvo en cuenta pues los estudiantes eran de un grado superior y se esperaba que la pronunciación de palabras no fuera un traba.

### CATEGORÍA: CONOCIMIENTO DEL AUTOR A TRAVÉS DE UN VIDEO

Subcategoría: Regresiones para captar la información

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>RTPC11: La docente pausa el video porque ya en el video se ha dado respuesta a varias preguntas pero ha visto algunos que aún no escriben nada por tanto les dice que si escribieron ya todas las respuestas que han dicho en el video, ellos indican que no, entonces dice que lo va a devolver.</p> <p>RTPC12: Luego de haber devuelto el video, la docente lo vuelve a parar y les dice “ahí les acabaron de dar una respuesta” y</p>	<p>Durante la visualización de los videos lo estudiantes requirieron que la docente devolviera el video varias ocasiones, sin embargo, las regresiones no se hicieron por iniciativa de ellos en la mayoría de ocasiones pues ellos no tenían conocimiento acerca de cuáles preguntas debían haber contestado ya. Por tanto, las intervenciones de la docente</p>

<sup>155</sup> COOPER. Op. Cit. Pág. 171

## ANÁLISIS DE DATOS – INMERSIÓN- FUSIÓN: TEXTO, LECTOR Y CONTEXTO

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** uno, dos, tres, cuatro, cinco y trece

### DESARROLLO DE INFORMACIÓN PREVIA Y VOCABULARIO

algunos dicen que ya la escribieron, otros dicen que no que cual que espere. Entonces ella lo devuelve de nuevo.

RTPCI3: Luego, les dice que hay una pregunta acerca de sus libros y que ya dijeron la respuesta, al ver que los estudiantes no la captaron devuelve el video de nuevo hasta que ellos captan y alcanzan a copiar pues es el nombre de varios libros.

RTPCI4: También una chica trata de rectificar con la docente la fecha de la muerte del papá de Héctor que ya la dijeron en el video, así que pregunta ¿es 1953 cierto? Y un compañero le dice que 1993, y discuten con otra compañera que si es la fecha en la que escribió el libro o en la murió su padre, y la docente devuelve el video y al escuchar la información otra compañera dice ¡si ve!

preguntando si ya habían contestado tal o cual pregunta eran determinantes para optar por regresar el video. Es necesario comentar que tanto Cooper como Goodman y Díaz exponen como solución a la falta de comprensión el releer, devolverse en el texto como producto de un proceso de metacognición que en este caso hizo la docente en lugar de los lectores, comprendiendo que el texto en este caso es el video.

Subcategoría: Conocimiento de datos del autor

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>MREV1: Los tres primeros concursantes contestan bien, la tercera es una niña y dice que no conoce la respuesta. Un chico que estuvo durmiendo no sabe la respuesta tampoco.</p> <p>MREV2: Una niña que ha mostrado saber las respuestas de todas las preguntas que se han hecho no responde la que se le hace a ella que es acerca de la fruta que le iban a llevar a su padre Héctor y su hermana el día que lo mataron.</p> <p>MREV3: El chico negativo, que estuvo molesto en la clase supo la respuesta a su pregunta en la primera ronda.</p>	<p>Algunos de los estudiantes logran conocer las respuestas a las preguntas que propuso la docente para conocer el autor a través de la visualización del video. Otros desconocen las respuestas a algunas preguntas, sin embargo a través del desarrollo del juego que sirve como socialización las conocen y se permite así que empiecen a cumplir con parte de las veintidós técnicas propuestas por Cassany para leer</p>

## ANÁLISIS DE DATOS – INMERSIÓN- FUSIÓN: TEXTO, LECTOR Y CONTEXTO

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** uno, dos, tres, cuatro, cinco y trece

### DESARROLLO DE INFORMACIÓN PREVIA Y VOCABULARIO

MREV4: Algunos estudiantes muestran saber respuestas a preguntas que no son los de ellos incluso dicen si las respuestas de sus compañeros están mal o bien.

de forma crítica que giran en torno a conocer el autor.

### CATEGORÍA: DESARROLLO DE INFORMACIÓN PREVIA – CONCEPTOS CLAVES

Subcategoría: La práctica como factor determinante en el desempeño

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>MDAP1: La docente empezó a explicar y una de las chicas pasa a pegar la imagen que corresponde pero sus compañeros le dicen que esa no es y ella la quita y se sienta.</p> <p>MDAP2: luego una chica se levanta y pega su imagen y la docente le dice que esa no es y lo mismo sucede con otra estudiante, en fin los mismos estudiantes resuelven que la que agregaron primero sí es la que corresponde a lo que está hablando.</p> <p>MDAP4: La docente sigue hablando y al principio debe estar recordándoles que miren la imagen o que ya es hora de pegar otra y nadie ha pasado.</p> <p>MDAP4: Para este momento la dinámica de las imágenes es mucho más clara para los estudiantes y están más pendientes y generalmente pasan sin que la docente tengas que decirles.</p>	<p>Una actividad aparentemente simple como captar la información para determinar si deben pasar a pegar la imagen que les correspondió les cuesta trabajo a los estudiantes. A medida que prestan atención a la práctica de los demás compañeros se observa una mejora de la habilidad para determinar en el momento en el que deben pasar a pegar la imagen. Según la teoría de David Cooper y su propuesta de la instrucción directa los estudiantes deberían hacer una práctica guiada, luego una independiente y luego la fase de aplicación, sin embargo como la finalidad de la actividad no era la enseñanza de esta habilidad no se puntualizó en estas fases. No obstante, hay un mejoramiento progresivo a partir de la práctica aunque esta no sea realizada por los mismos individuos que muestran la mejora.</p>

Subcategoría: Inconformidad con su realidad

## ANÁLISIS DE DATOS – INMERSIÓN- FUSIÓN: TEXTO, LECTOR Y CONTEXTO

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** uno, dos, tres, cuatro, cinco y trece

### DESARROLLO DE INFORMACIÓN PREVIA Y VOCABULARIO

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>CICR1: Explica entonces el principio de igualdad que profesa la izquierda y una chica dice para que hablamos de eso si la igualdad no existe</p> <p>CICR2: al respecto la profesora comenta que a su consideración esa es una manera de comprar el pueblo y los chicos dicen que eso mismo hacen los políticos pero que al menos Pablo Escobar si les cumplía, no como los políticos que se roban la plata.</p>	<p>Garaza expone que “el mundo circundante es para el autor un punto de partida y de llegada; él debe mirar como dechado su conformidad o, en caso contrario, arremeter su protesta”, en otras palabras su obra es una manera de mostrar conformidades o desacuerdos con su realidad. Vemos que esta oportunidad no es únicamente para el autor y que aun sin haber empezado a leer el texto, con las actividades previas los lectores tienen la oportunidad de expresar sus concepciones del mundo que los circunda, en esta cado visiones negativas de su realidad.</p>
Subcategoría: Influencia de la información que expresa la docente	
DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>RSIID1: relaciona a Jorge Eliécer Gaitán con las muertes por los partidos conservador y liberal</p> <p>RSIID2: La docente al hacer monitoreo por lo equipo se percata de que varios lo están haciendo acerca de la muerte de Jorge Eliécer Gaitán.</p> <p>RSIID3: que hay personas a las que les quitan la vida por pensar diferente y ser humilde no es fácil</p> <p>RSIID4: que a Jorge Eliécer Gaitán lo mataron por pensar diferente y querer la igualdad</p>	<p>Se observa que los estudiantes se apegan a los comentarios de la docente pues esta relacionó el tema de la muerte con el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán, y al pedirles que escriban una idea con respecto a la muerte, una instrucción muy poco limitante varios equipos optan por hablar de la muerte de Jorge Eliécer Gaitán o aspectos relacionados con la misma. Esto puede indicar que los chicos sienten seguridad de conseguir éxitos en</p>

## ANÁLISIS DE DATOS – INMERSIÓN- FUSIÓN: TEXTO, LECTOR Y CONTEXTO

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** uno, dos, tres, cuatro, cinco y trece

### DESARROLLO DE INFORMACIÓN PREVIA Y VOCABULARIO

la tarea propuesta al apegarse a ideas que expresa la docente.

Categoría: Desarrollo de vocabulario

Subcategoría: Relación del vocabulario y las situaciones con su realidad y conocimiento

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>VSRR8: Al mostrar la palabra famélico una niña dice que eso es ella, y empiezan a decirse entre ellos famélicos;</p> <p>VSRR9: una de la imágenes que aparece con el contexto es una propaganda en redes sociales de una señora dándole de tomar a un niño africano y se comenta la historia que algunos muestran conocer.</p> <p>VSRR10: Comentan experiencias de ellos a partir de los conceptos y las imágenes por ejemplo con la palabra higiene se muestra una señor sentada correctamente y una mal sentada y una chica dice que ella una vez en ciencias dijo que si una señora embarazada cruzaba las piernas el bebé no podía respirar.</p> <p>VSRR11: De igual manera en la explicación de estas palabras se muestran participativos y relacionan los significados con su realidad y sus conocimientos, por ejemplo al nombrar el zurriago que es un látigo lo relacionan con Indiana Jones.</p> <p>VSRR12: La docente explica todas las relaciones entre los términos que eligió y una chica dice que el colegio se relaciona</p>	<p>Cooper citando a Beck indica que “cuando un alumno determinado percibe cómo se relaciona una palabra con la información previa que dispone desarrolla un sentimiento de posesión o propiedad sobre esa palabra”<sup>156</sup>. En la actividad se observó cómo los estudiantes relacionan las palabras con las experiencias previas, elementos de su realidad e incluso relacionan unas palabras con otras a partir de lo que ven en su contexto.</p>

<sup>156</sup> COOPER. Op. Cit. Pág 162

## ANÁLISIS DE DATOS – INMERSIÓN- FUSIÓN: TEXTO, LECTOR Y CONTEXTO

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** uno, dos, tres, cuatro, cinco y trece

### DESARROLLO DE INFORMACIÓN PREVIA Y VOCABULARIO

con la palabra drogas porque en el colegio hay drogas, tanto la elección de incluir la palabra drogas como por parte de la docente como los comentarios hechos por los estudiantes son el reflejo de la situación que se vive en el colegio y que es más latente en los últimos días, el consumo de drogas por parte de los estudiantes, incluso, en la institución.

Subcategoría: Desarrollo de habilidades para construir significados

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>DHPUDYCS1: A los estudiantes le cuesta un poco de trabajo determinar los significados de las palabras porque algunas aparecen como “acción y efecto de _____” o “persona que sigue el agnosticismo” y entonces desconocen esta palabra también, así que quedan sin saber el significado, la docente les dice a todos que entonces deben buscar el significado de dicha palabra y así poder determinar el significado de la palabra que estaban buscando en un principio.</p> <p>DHPUDYCS2: La docente nombra al primer grupo, y la chica que pasa dice “profe, lo que pasa es que el significado de esta palabra adiestramiento, la que les correspondió a ellos) era acción y efecto de adiestrar” entonces la docente le explica que en ese caso ellos debían buscar que era adiestrar para poder entender, entonces otra chica de otro grupo lee el significado de adiestramiento como ellos lo completaron la buscar adiestrar también.</p>	<p>Entre las actividades que propone David Cooper en el componente de Desarrollo del Vocabulario de su PICL indica que además de enseñar cierto vocabulario específico se debe enseñar ciertas habilidades para determinar el significado de las palabras entre ellas el uso del diccionario y el análisis estructural de las palabras (prefijos y sufijos).</p> <p>En las sesiones de desarrollo de vocabulario se observó que aunque el objetivo de las sesiones no era aprender el uso del diccionario, sino conocer las palabras, su significado y apropiarse de ellas, también fue una oportunidad para que los estudiantes aprendieron elementos que les ayudan a determinar el significado de una palabra, tales</p>

## ANÁLISIS DE DATOS – INMERSIÓN- FUSIÓN: TEXTO, LECTOR Y CONTEXTO

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** uno, dos, tres, cuatro, cinco y trece

### DESARROLLO DE INFORMACIÓN PREVIA Y VOCABULARIO

DHPUDYCS3: los compañeros corrigen a sus compañeros cuando pasan si el significado no es correcto o no fue el que ellos encontraron

DHPUDYCS4: un chico se acerca a preguntar por la página donde se buscan los significados de las palabras pues la profesora siempre les insiste en que los significados más confiables están en el diccionario de la Real Academia Española

DHPUDYCS5: incluso, se observa que algunos han adquirido la capacidad de resumir significados largos o de complementar un significado con otro, cuando por ejemplo deben buscar una palabra y esta dice acción y efecto de \_\_\_\_\_ y deben buscar esta última palabra también

DHPUDYCS6: La docente se fija en que los estudiante no manejan muy bien el significado de prefijos (o por lo menos no el del prefijo a) pues un grupo no logra encontrar la palabra acrítico en el diccionario y ella les dicen que busquen crítico y acrítico es lo contrario.

como la fuente más confiable a la que pueden acudir para buscar un significado, como construir un significado que requiere de la búsqueda de varias palabras, incluso cómo resumir un significado para que no se torne tedioso comprenderlos.

Subcategoría: Relaciona entre las palabras para construir redes conceptuales

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
RAPSS1: Después de determinar que la palabra res se ubica en el la red campo una chica dice que también se puede poner en medicina y la docente le dice que sí pero si estuviéramos hablando de medicina veterinaria.	Las redes conceptuales se usan para que los estudiantes visualicen las relaciones entre las palabras y desarrollen un sentimiento de posesión

## ANÁLISIS DE DATOS – INMERSIÓN- FUSIÓN: TEXTO, LECTOR Y CONTEXTO

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** uno, dos, tres, cuatro, cinco y trece

### DESARROLLO DE INFORMACIÓN PREVIA Y VOCABULARIO

RAPSS2: Concluyen también que la palabra emanaciones también se puede poner en medicina y en campo, en medicina porque en el campo hay volcanes que emanan, mientras que en medicina se ayuda a los pacientes a que sus heridas emanen pus.

RAPSS3: Finalmente, terminan las dos redes, y se observó una mejora en la habilidad de los estudiantes para proponer discutir y determinar relaciones.

RAPSS4: Un estudiante le muestra a la docente una red que construyó con todas las palabras, es decir, no separó educación y religión,

RAPSS5: Cuando termina, los invita a que alguno se atreva a explicar toda la red. Tres estudiantes se acercan y entre ellos la van explicando, incluso alguno de los que están sentados intervienen.

sobre ellas<sup>157</sup>. Las redes se construyeron en este caso sobre todo para que los estudiantes comprendieran los significados de las palabras y logaran relacionarlas con otras porque esto demostraría apropiación de las mismas. Se logró que los estudiantes construyeran estas relaciones y se evidenció que tienen claridad en que las relaciones se basan en lo que significan las palabras.

Las explicará basándose en los significados unos con mayor apropiación que otros, la capacidad de relacionarlas en algunos es mayor que en otros, se hace evidente pues algunos son capaces de relacionar la totalidad del vocabulario dado en una sola red cuando se les pidió que la dividieran en dos para más facilidad, lo que denota mayor comprensión y sentido de posesión de las palabras.

Subcategoría: Apropiación de los significados

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
DNAVE1: el primer significado al que hace referencia es el de beata y lo hace de manera equivocada	Con respecto a la apropiación del significado de las palabras los chicos muestran diferentes niveles.
DNAVE2: Mientras la docente les dice esto a los chicos el compañero de la expositora aprovecha para recordarle algunos	Esto se acrecentó debido a que la explicación de la redes no las hicieron el mismo día de la construcción

<sup>157</sup> Ibid. Pág. 234

## ANÁLISIS DE DATOS – INMERSIÓN- FUSIÓN: TEXTO, LECTOR Y CONTEXTO

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** uno, dos, tres, cuatro, cinco y trece

### DESARROLLO DE INFORMACIÓN PREVIA Y VOCABULARIO

de los significados; incluso, cuando la estudiante empieza a exponer el chico ve que su compañera se equivoca exponiendo él la corrige.

DNAVE2: Se percibe que la expositora tiene idea de los significados y el compañero a quien no le correspondió exponer los maneja mucho mejor.

DNAVE3: así que la docente le dice que la estudiante que vino de ese equipo debe pasar, entonces ella dice que no sabe, que tenía la mente muy ocupada esta semana, así que la docente le pregunta que si entonces no va a pasar y ella dice “pues no porque si no me acuerdo”.

DNAVE4: El expositor sigue con la palabra casta y entonces dice de esto si me acuerdo y comenta bien el significado y la relación con la religión.

DNAVE5: El expositor empieza, la docente le va haciendo preguntas y en general el chico muestra bastante manejo de los significados y las relaciones entre ellas.

DNAVE6: Explican bien tres de los significados y las relaciones con las palabras, pero la palabra burocrático dice que se refiere a las decisiones públicas, lo cual si bien es afín con el término no es exactamente lo que significa.

DNAVE7: En el siguiente grupo está la palabra ineludible y una chica de otro grupo a la que le correspondió ineluctable lee el significado de este término y le pregunta a la docente que si son lo mismo, a lo que la docente responde que sí.

debido a cuestiones tiempo, por lo tanto algunos estudiantes olvidaron los significados aunque podían sacarle ventaja al tiempo que tuvieron y usarlo para aprenderlos mejor en casa. Esto muestra que quienes no recordaron los significados no se apropiaron de ellos que era la finalidad de la actividad, en cambio aquellos que estuvieron en capacidad de explicar la relaciones de las redes con los significados a pesar del paso de los días los han retenido.

Por otra parte, en cuanto a la actividad del juego mural los estudiantes muestran mayor manejo de los vocablos, esta actividad se realizó el mismo día en el que conocieron los significados; es evidente que los chicos que explicaron los significados a sus compañeros tienen mejor apropiación de los términos y manejan mejor las palabras que explicaron que aquellas de las que escucharon la explicación.

## ANÁLISIS DE DATOS – INMERSIÓN- FUSIÓN: TEXTO, LECTOR Y CONTEXTO

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** uno, dos, tres, cuatro, cinco y trece

### DESARROLLO DE INFORMACIÓN PREVIA Y VOCABULARIO

DNAVE8: en el caso de la palabra hito solo lee el significado y mira la imagen pero al parecer no encuentra ninguna relación.

DNAVE9: Los estudiantes aciertan en la mayoría de ocasiones y en un inicio casi siempre el grupo al que le correspondió el término es el que completa la oración a la que le hace falta dicho vocablo.

DNAVE10: la que participa y dice que sabe cuál es la palabra es la chica que más expuso de su grupo en el momento de explicarles los significados a los compañeros.

Subcategoría: Pronunciación de palabras del vocabulario a aprender

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>DPPLPV1: Se ve a unos estudiantes que están sentados cerca del puesto de la docente, tomando unas ficha con palabras con las que ellos construirán una red, un muchacho se las muestra a la compañera y ella las va diciendo con dificultad en la pronunciación de algunas lo que puede deberse a que las desconoce.</p> <p>DPPLPV2: En el programa de David Cooper habla sobre que la docente debe también enseñar a pronunciar las palabras pero debido a que son chicos grandes se consideró que eso no era necesario, sin embargo, se observa que a pesar de que las palabras que recogieron tienen las tildes marcadas donde corresponde los estudiantes no las dicen bien y colocan acentos</p>	<p>En esta categoría se observa de nuevo la dificultad de los estudiantes para pronunciar las palabras desconocidas. Ante su inseguridad acerca de dónde ponerle el acento en ocasiones recurren a la docente para que ella les indique si lo están haciendo bien o mal.</p> <p>En el caso de la ubicación del acento, los estudiantes podrían adquirir la habilidad para pronunciarlas bien a partir de conocimientos ortográficos sobre cuando tildar las palabras cuando son agudas, graves, esdrújulas o sobre esdrújulas, lo cual les permitiría determinar cómo acentuar aquellas que no tienen</p>

## ANÁLISIS DE DATOS – INMERSIÓN- FUSIÓN: TEXTO, LECTOR Y CONTEXTO

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** uno, dos, tres, cuatro, cinco y trece

### DESARROLLO DE INFORMACIÓN PREVIA Y VOCABULARIO

donde no corresponde, por lo cual la docente cuando los escucha se acerca y los corrige.

DPPLPV3: Pasa el siguiente grupo, ellos pasan todos y se turnan para explicar, algunos términos no saben cómo pronunciarlos no saben dónde ponerles el acento.

DPPLPV4: En el cuarto equipo una de las chicas al pasar, dice uno de los términos y voltea a ver a la docente y le pregunta si así es como se dice.

DPPLPV5: Otra de las chicas del mismo equipo dice mal la palabra que a ella le corresponde explicar y sus compañeros la corrigen.

tilde. Este conocimiento ya deberían manejarlo pues según los estándares corresponden al nivel de primero a tercero y se refuerza en cuarto y quinto, sin embargo, se hace evidente que requieren refuerzo al respecto.

Subcategoría: El juego como motivación

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
EMAVJ1: La docente termina de explicar el juego y se escuchan expresiones de aprobación como “uy tan chévere” y sus expresiones faciales y lenguaje corporal demuestran emoción.	Los estudiantes demuestran agrado por las actividades que se plantean a través de juegos. Su empeño por realizar las actividades propuestas dentro de los juegos es mayor que en aquellas que no se incluyen competencia y recreo. Incluso se muestran muy concentrados en las actividades que son mayormente de carácter académico dentro de los juegos como leer significados o buscarlos.
EMAVJ2: La docente reparte los abecedario encriptados y las pistas y los estudiantes de inmediato comienzan a trabajar todos, sin excepción se ven trabajando para descifrar las pistas.	
EMAVJ3: Mientras tanto, los equipos corren por el colegio y se escuchan expresiones de “esto está muy chévere” y se les nota emocionados y sonrientes aun.	

## ANÁLISIS DE DATOS – INMERSIÓN- FUSIÓN: TEXTO, LECTOR Y CONTEXTO

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** uno, dos, tres, cuatro, cinco y trece

### DESARROLLO DE INFORMACIÓN PREVIA Y VOCABULARIO

EMAVJ4: Los chicos se ven concentrados y emocionados armando el rompecabezas y leen una y otra vez las palabras y los significados.

EMAVJ5: Todos están pendientes y revisando las hojas de los significados que les dio la docente donde estar todas las palabras que se trabajaron ese día para poder ganar el juego.

Subcategoría: Uso de vocabulario nuevo para completar oraciones

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>UPVNCOP1: Los estudiantes aciertan en la mayoría de ocasiones y en un inicio casi siempre el grupo al que le correspondió el término es el que completa la oración a la que le hace falta dicho vocablo</p> <p>UPVNCOP2: Hay una oración que no son capaces de completar y es en la que hacía falta la palabra abominable, aunque una chica la completó con otro término que también podría ser y se le dio el punto</p> <p>UPVNCOP3: Sigue la oración que se completa con ineludible, que antes una chica dijo que es lo mismo que ineluctable, y de nuevo (pero ahora varios chicos) dicen que se puede completar con cualquiera de las dos.</p> <p>UPVNCOP4: Se percibe también que cuando las palabras pertenecen a la misma categoría gramatical algunos creen que pueden poner cualquiera sin tener en cuenta el contexto de la oración.</p>	<p>Luego de leer y explicar a sus demás compañeros el significado de las palabras los chicos las usan para completar oraciones prefabricadas por la docente. Su capacidad para hacerlo es buena, sin embargo, a veces no tienen en cuenta las claves contextuales que les ayudan a determinar que palabra falta y simplemente desean ubicar una que corresponde a la categoría gramatical que corresponde según la estructura de la oración.</p> <p>Algunos estudiantes alcanzaron al capacidad de reconocer palabras que eran sinónimos e identificar oraciones en las que podían usarse cualquier de las dos, también en ocasiones completaron oraciones con palabras que no tenía prevista la docente pero</p>

## ANÁLISIS DE DATOS – INMERSIÓN- FUSIÓN: TEXTO, LECTOR Y CONTEXTO

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** uno, dos, tres, cuatro, cinco y trece

### DESARROLLO DE INFORMACIÓN PREVIA Y VOCABULARIO

que también tanto por su categoría gramatical como el contexto eran adecuadas.

Subcategoría: Utilidad del vocabulario aprendido

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
RPAVN1: la docente pregunta que de qué es el vocabulario de la actividad y los chicos responden que del libro	En el PICL se indica que “el desarrollo del vocabulario debe ir, en todo momento, relacionado con un tema en particular, un área de contenidos específicos o un texto determinado, de modo que los alumnos dispongan de un marco de referencia para prender y retener lo nuevos términos” <sup>158</sup> . Se pudo observar que los chicos reconocen el marco de referencia de los términos y de este modo la utilidad pues encuentran que el conocer estos términos les ayudará a mejorar su comprensión del texto, indican que los que han empezado a leer a encontrado en el libro los vocablos aprendidos.
RPAVN2: la docente de nuevo pregunta que para qué les sirve y responden que para leer, para entender el libro, la palabra que está ahí, palabras raras.	
RPAVN3: Pregunta también si en lo que han leído han encontrado muchas palabras desconocidas y una chica dice que más o menos que las que la docente les había enseñado, dicen que aparte de esas palabras no han sido muchas que desconocen.	

<sup>158</sup> Ibid. Pág. 223

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** seis, siete, ocho, nueve, diez, once y doce

### DESARROLLO DE HABILIDADES Y PROCESOS

#### CATEGORÍA: Desarrollo de habilidades propias de la comprensión

Subcategoría: Interés por la lectura del texto

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
ELLALC1: En ese momento, un chico dice que él ya leyó que él va acá, señalando en el libro pero la docente le dice que él leyó sin buscar información relevante y que por eso los que van adelantados se van a devolver	Algunos estudiantes, demostraron haber empezado a leer el texto en casa por iniciativa propia sin haberles indicado que debían hacerlo. Es posible que se vieran incentivados a hacerlo a partir de las actividades realizadas en la primera fase de la propuesta didáctica “antesala lectora”, en la que se hicieron ejercicios de vocabulario predicciones y acercamiento al autor.
ELLALC2: Al nombrar a la monja como personajes, dos chicos empiezan a decir información sobre ella que aún no se ha leído, lo que muestra que efectivamente ellos han adelantado la lectura y recuerda información de la misma.	
ELLALC3: Una chica quiere comentar otra vez sobre hechos que aún no se han leído y la docente le dice que no, que eso no lo han leído, que más tarde.	
ELLALC4: Una chica dice que ella leyó un capítulo en el que decía que algunos estudiantes le pedían dinero no para comer sino para otras cosas.	
ELLALC5: Empieza a dar un ejemplo pero un estudiante la interrumpe y dice por ejemplo que Héctor escribía garabatos y su papá lo felicitaba, lo cual efectivamente se encuentra en el tercer capítulo	
ELLALC6: En otras ocasiones otros han expresado que han adelantado la lectura, la docente no les ha indicado que pueden hacerlo y ellos aun así lo hacen	

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** seis, siete, ocho, nueve, diez, once y doce

### DESARROLLO DE HABILIDADES Y PROCESOS

Subcategoría: Uso de vocabulario aprendido en sesiones anteriores

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>UVAAC1: la docente les pregunta que qué tipo de creencias tenía y ellos indican lo que la docente espera, religiosas, un chico dice que tenía fanatismo (fanatismo es una de las palabras de vocabulario que se trabajaron</p> <p>UVAAC2: “era hospitalidad” dice otro muchacho (otra palabra trabajada en el desarrollo de vocabulario).</p> <p>UVAAC3: Una chica se fija en que hay una palabra de las que buscaron para construir una red y lo comenta en voz alta, entonces, la docente que hay muchas y nombra varias que están en la página que tiene proyectada.</p> <p>UVAAC4: La misma chica pregunta que es escarnio y la docente dice que lo vieron en las redes conceptuales y entonces un chico le dice que significa una burla o humillación.</p> <p>UVAAC5: La docentes dice que si ella supiera que son muy juiciosos no tendrían que responderlas por escrito pero como sabe que si no lo hacen por escrito no las van a responder lo harán por escrito, una niña dice “uishh profe, ese poco de trabajo para vacaciones, usted no se autorregula”.</p>	<p>Cooper subraya que la meta del profesor en cuanto al vocabulario debe centrarse en la habilidad de reconocer al instante las palabras durante la lectura espontánea en un texto <sup>159</sup>. Se pudo observar durante las sesiones correspondientes a la segunda etapa de la propuesta didáctica que algunos estudiantes no solo conocen el significado de palabras trabajadas en el desarrollo de vocabulario sino que son capaces de usarlas correctamente lo que demuestra que las han adoptado. Si bien el fin principal del desarrollo de vocabulario debe ser que reconozcan las palabras al instante, los estándares de lengua en el factor de producción textual para el grado noveno se indica la producción de textos orales para lo cual manejar un vocabulario extenso aportará de manera positiva.</p>

<sup>159</sup> COOPER, Op. Cit. Pág. 159

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** seis, siete, ocho, nueve, diez, once y doce

### DESARROLLO DE HABILIDADES Y PROCESOS

Subcategoría: Relación de eventos del libro con su realidad

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>ICPS1: Sin que la docente haya planteado ninguna pregunta al respecto, una chica comenta que ella se identifica con él.</p> <p>ICPS2: Los estudiantes nombran que el papá de Héctor era pulcro y comentan que en el salón solo hay un niño que es así y lo nombran</p> <p>ICPS3: Ellos responden que era derrochador, y un chico dice que como él</p> <p>Se ha observado que siempre hacen comparaciones con aspectos de su vida, de ellos mismos (los estudiantes)</p> <p>ICPS4: Un chico dice que había mucho niñas y un compañero comenta que en su casa solamente hay un hombre y el chico que hizo el comentario habla acerca de cuantas mujeres hay en su casa.</p> <p>ICPS5: Se escucha a una estudiante diciendo “tan bonito, se preocupaba porque los estudiantes no perdieran la plata del pasaje, yo quisiera un profesor así”.</p> <p>ICPS6: Se acerca otro muchacho dice que en el libro cuentan que cuando hacían alguna estupidez en la mesa el papá la golpeaba que si él fuera el hijo del señor ya no habría mesa</p>	<p>“La vida y la literatura no solo se complemente sino que se necesitan”<sup>160</sup> sugirió Garassa y se ha hecho evidente tanto en la primera etapa como en esta que los estudiantes relacionan lo que leen con su realidad. Algunos estudiantes se sienten identificados con los personajes o relacionan personas de su entorno con estos, realizan comparaciones e incluso expresan deseos basados en lo que leyeron.</p> <p>El factor de “Comprensión e interpretación textual” en los estándares indica que el estudiante al terminar noveno debe comprender e interpretar textos teniendo en cuenta el contexto y otros elementos<sup>161</sup>. En este caso la comprensión está influenciada por el contexto del lector, su realidad y el hecho de que a partir de la lectura expresen deseos suscitados a partir de las realidades descritas en la lectura, obedece a uno de los principios de la escuela de Frankfurt que según Cassany fue un referente para</p>

<sup>160</sup> GARASA, Op. Cit. Pág. 86

<sup>161</sup> Estándares. Op. Cit. Pág. 38

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** seis, siete, ocho, nueve, diez, once y doce

### DESARROLLO DE HABILIDADES Y PROCESOS

la construcción del concepto de lectura crítica, rechazar la aceptación abnegada del mundo.

Subcategoría: Desconocimiento de vocabulario

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>DDV1: Al respecto un chico pregunta que si ser pulcro y vanidoso es lo mismo, y la docente le dice que uno puede ser vanidoso y no pulcro.</p> <p>DDV3: En el fragmento que lee este estudiante dice que el mayordomo prometía higos mediterráneos, al escuchar esta expresión una estudiante interrumpe y dice “pere, pere, pere ¿qué es eso?” dirigiéndose a la docente.</p> <p>DDV4: Al preguntarles que es Amalfi, solo un estudiante es capaz de reconocer que se refiere al nombre de un lugar.</p> <p>DDV5: La docente continúa la lectura y aparece la palabra peregrinación y una estudiante interrumpe para preguntar eso que significa, lo mismo sucede cuando aparece la palabra enjambre</p> <p>DDV6: la docente les pregunta a los chicos si saben que significa relevante; algunos dan ideas como “que releva”, “más información”, otro dice un antónimo “irrelevante”</p> <p>DDV7: En el texto dice la palabra paradoja y la docente les pregunta qué es eso y por los gestos y silencio de los estudiantes la docente detecta que no lo saben.</p>	<p>Los estudiantes constantemente tuvieron que preguntar por el significado de palabras que encontraron dentro del texto y que no se trabajaron en el desarrollo de vocabulario en la “antesala lectora”, no muestran la capacidad de determinar el significado de una palabra a partir de su contexto, por ejemplo, en el caso de la palabra Amalfi el texto decía “su padres eran de Amalfi” y por tanto era fácil determinar que era un nombre propio posiblemente de un lugar.</p> <p>Al indagar por términos que están en los objetivos de los estudiante y estos tampoco dan razón y tanto en el caso de las palabras del texto como por las que la docente pregunta los estudiantes tienen a hacer relaciones de antonimia o sinonimia al intentar definir las.</p> <p>Cooper aconseja que además de las lecciones de desarrollo de vocabulario se entrene a los lectores en la utilización de claves contextuales para deducir</p>

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** seis, siete, ocho, nueve, diez, once y doce

### DESARROLLO DE HABILIDADES Y PROCESOS

DDV8: Como aparece la palabra bronco, una chica pregunta que significa y la docente le dice que áspero y la chica pregunta que qué es áspero y el chico que está a su lado le dice seco

DDV9: Otra chica interrumpe para preguntar qué es iracundo y la docente se lo explica, después otra chica pregunta por la palabra antisemita

el significado y la pronunciación de palabras que desconoce; sin embargo indica que esta es una habilidad de un lector maduro. También propone la enseñanza de relaciones de sinonimia y antonimia en pro de extender el vocabulario de los estudiantes.

Subcategoría: Nivel de comprensión

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>FCL1: Un chico mira la hoja de otro compañero y le dice a la docente “profe ese no es otro personaje, es que este lo puso como si fuera el padre”</p> <p>FCL2: La docente está diciendo que deben marcar la información que no les quedó clara y una chica dice que todo el libro.</p> <p>FCL1:3 Cuando lo termina de leer les pregunta en que van a centrar la atención y dicen que en conocer los personajes y al preguntar en qué más no saben qué decir, entonces la docente les dicen “si ven que leen tres renglones y no saben que leyeron”</p> <p>FCL4: La docente le pide a un estudiante que le explique qué estaban preguntando en el pre interrogante cinco sin leerla, y no es capaz, simplemente la lee en voz alta.</p>	<p>Según dilucida el MEN en los lineamientos curriculares de lengua castellana que existen tres categorías para analizar la comprensión lectora: el primero de ellos es el nivel textual, el segundo el inferencial y por el último nivel crítico-intertextual.</p> <p>En el caso de los estudiantes durante estas sesiones, se observa que algunos no logran ni siquiera el nivel textual al pedirles que den cuenta de lo que leyeron ni aun parafraseando. Otros, deducen haciendo inferencias los sentimientos que produce el padre en el hijo y esto demuestra que logran alcanzar el nivel inferencial. Pues logran establecer relaciones y asociaciones entre los diferentes significados del texto. <sup>162</sup></p>

<sup>162</sup> Lineamientos. Op. Cit. Pág. 112

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.  
 Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** seis, siete, ocho, nueve, diez, once y doce

### DESARROLLO DE HABILIDADES Y PROCESOS

FCL5: Una chica dice que ella pero no entiende y la docente le responde que ella explicó que debía hacer cuando no entendían.

FCL6: Una chica pregunta que si en el primer pre interrogante se refiere al papá o al hijo (debido a que los dos se llaman igual), la docente le dice que al padre que se llama Héctor Abad Gómez y un chico dice y el hijo se llama Héctor Abad Faciolince,

FCL7: Un chico llama a la docente porque no entiende la pregunta.

CTL1: Rápidamente se comenta en el texto que mueren y que son reemplazados por otros mayordomos y Juliana (una estudiante) dice que entonces no los hubieran puesto en la tabla en la que están consignando la información

CTL2: La docente les explica y una chica que está con él dice que “ese hecho muestra que lo quería mucho” y la docente asiente

CTL4: algunos estudiante con ella explican que es que sentía el hijo por el papá, entonces dicen que amor, respeto

Subcategoría: Releer como opción para comprender

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
RSPC1: La docente sigue comentando que a partir de proceso de regulación determinan si entendieron o no entendieron y que van a hacer para entender, y de inmediato varios estudiantes dicen que volver a leer.	Parte de la actividad autorreguladora que aconseja Díaz comprende el reconocer los fallos en el proceso y buscar soluciones para ellos. Como ya se mencionó en una categoría anterior tanto Cooper como Días proponer regresarse en el texto para

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** seis, siete, ocho, nueve, diez, once y doce

### DESARROLLO DE HABILIDADES Y PROCESOS

RSPC2: Algunos entonces vuelven a leer en su guía y los otros están distraídos y no lo hacen. Quienes miraron en la guía responden cuando la docente les vuelve a preguntar.

RSPC3: La docente les dice que qué pasa si uno no entiende la pregunta y varios responden que la releen

clarificar la información. Los estudiantes muestran que tienen claro, por lo menos en teoría, la estrategia que deben aplicar al percibir que no han comprendido.

Subcategoría: Hacer inferencias a partir de la lectura

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>DPHI1: La docente hace monitoreo del trabajo puesto por puesto y la mayoría ha indicado bien las actividades que Héctor realizaba, se les ha dificultado un poco más explicar la forma en que su papá influía.</p> <p>IAL2: La docente les indica que es en cuanto la forma de ser y ellos dicen que no le gustaba que le vieran el pelo porque era una maldición, que era amargada, la docente les pregunta que qué tipo de creencias tenía y ellos indican lo que la docente espera, religiosas, un chico dice que tenía fanatismo</p> <p>IAL3: La profesora pregunta que qué pueden deducir acerca del niño y Juliana dice que le daba miedo por la noche, otro comentan lo que la docente tiene en mente, que era muy apegado al papá</p> <p>IAL4: La docente sigue leyendo, y una chica dice “ah, ósea que era profesor” y la docente le comenta que muy bien, que esa es otra características.</p>	<p>Se detectó que los estudiantes muestran mayor facilidad cuando la docente guía el proceso de construcción de inferencias a través de preguntas, es decir en el espacio que según el modelado de David Cooper sería la práctica guiada. Sin embargo, se observó dificultad en ocasiones al diferenciar la información textual del libro (la cual parafraseaban) y lo que en realidad era una inferencia, sobre todo cuando la docente no guía el proceso y hacen práctica individual.</p>

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** seis, siete, ocho, nueve, diez, once y doce

### DESARROLLO DE HABILIDADES Y PROCESOS

IAL9: Además indica que se puede deducir “que a Héctor le gustaría qué...” y un chico de inmediato dice que el papá leyera el libro

IAL11: Ella repite que debía ser distantes y sin ser cariñosos, entre machos “ósea que eran qué” y una chica dice que machista, así la docente sigue haciendo preguntas y diciendo frases para que completen y entonces concluyen que en la casa de Héctor era lo opuesto y por tanto no había machismo

APHI1: Una chica se acerca y dice que ella no es capaz de sacar eso, la docente le dice que claro que es capaz que venga y le explica, entonces, empieza a leerle un fragmento y la ayuda a sacar una inferencia haciéndole preguntas.

IAL14: un chico interrumpe para decir que de ahí se puede inferir que cuando el papá estaba vivo Héctor le pedía la opinión para tomar decisiones y lo mismo en otras palabras dice una niña

DPHI2: se percibe una línea muy delgada entre lo que dice el texto y lo que se puede inferir pues esta fue la mayor dificultad que se vio con los chicos en la sesión.

Subcategoría: Concepto de inferencia

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
MCI1: una chica se ríe y dice uuuuy tomando lo de vibrar en doble sentido y su compañero le dice “uy no, no, no, no, no lo que infiere”.	Los chicos incluyen la palabra inferencia en oraciones usándola de manera adecuada. Los que la emplean han demostrado que la incluyeron como parte de su vocabulario, no se puede determinar a

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** seis, siete, ocho, nueve, diez, once y doce

### DESARROLLO DE HABILIDADES Y PROCESOS

MCI2: Como algunos están hablando la docente dice que parece que ya leyeron y un estudiante le dice que está infiriendo que ya leyeron pero que no.

MCI3: el estudiante le dice que es que no entendió que es una inferencia y un compañero le dice que es deducir lo que no está escrito ahí.

MCI4: la docente le dice que las inferencias se hacen con la información del libro no es hacer comparaciones con la de la vida del lector, es decir, que esa no puede ser una.

MCI5: Se detecta que algunos chicos no participan en absoluto, además en esta actividad a comparación de las otras los estudiantes han tenido muchas dudas.

MCI6: “profe, por favor explíquenos otra vez un poco de todo esto (señalando el espacio que la docente le dejó para registrar), algunos compañero se ríen y le dicen que en la hoja está explicado que es cada cosa, pero la docente le dice a uno de los estudiantes que se burló que si ella sabe que es cada cosa y ella dice “es que ahí dice”

MCI7: La docente pregunta que si la respuesta del segundo pre interrogante estaba textual y ellos dicen que no, pregunta “¿qué era entonces?” y una chica dice que era una inferencia.

qué tan largo plazo, pues lo hicieron en la sesión en las que se les entreno en la habilidad de hacer inferencias. Algunos muestran la comprensión del concepto explicándoles a los compañeros que lo requieren que es una inferencia, mientras estos últimos presentan dudas para lograr inferir.

Subcategoría: Reconocer información relevante orientados por un objetivo

**DESCRIPTOR**

**ANÁLISIS**

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** seis, siete, ocho, nueve, diez, once y doce

### DESARROLLO DE HABILIDADES Y PROCESOS

EIIO1: Les pide entregar las carpetas donde la mayoría de los estudiantes terminaron el trabajo y lo hicieron de manera satisfactoria

EIIO2: Algunos chicos dicen que la dirección, saber coger un taxi, un chico dice que debe saber usar el celular (probablemente para buscar la dirección en un mapa), otro chico afirma que el nombre del colegio.

EIIO3: Una chica dice “ahí ya hay dos personajes un niño y su padre”

EIIO4: Sin haber leído aun en voz alta, un chico que está leyendo de la proyección empieza a nombrar personajes “Ema, Teresa, Martha...”

EIIO5: Entonces pregunta quien fue la primera que nombraron, los estudiantes señalan que Tata

EIIO6: siempre les guía con preguntas para que identifiquen la información que deben poner en el cuadro en el que están escribiendo la información importante, ellos siempre responden a estas preguntas

EIIO7: le muestra la hoja, la chica puso que la actividad era salir a dar una vuelta en el carro, la docente le dice que va bien

Al aplicar la sugerencia de Cooper de plantear un objetivo a los lectores antes de iniciar la lectura para centrar la atención en información determinante para comprensión del texto se observa que los estudiantes orientan de manera adecuada su lectura, aunque en ocasiones requieren de preguntas de la docente pero no con la misma intensidad que se han requerido para cumplir con deberes como el de inferir. Se detecta que hay que tener cuidado al construir el objetivo ya que su atención se centra específicamente en la información que se les ha pedido y por tanto su desempeño es satisfactorio, sin embargo, no se le pidió cuenta de información a la que no se hayan enfocado por tanto no se puede determinar qué sucedería en este caso.

Subcategoría: Búsqueda de respuestas textuales

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
BRTT1: Un chico la llama y le muestra como respuesta un fragmento textual les libro (que tiene información que le sirve para construir la respuesta) y ella le dice que no.	Al trabajar con los estudiantes el entrenamiento para la autorregulación con la guía que contiene el objetivo y pre interrogantes para los primeros

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** seis, siete, ocho, nueve, diez, once y doce

### DESARROLLO DE HABILIDADES Y PROCESOS

BRTT2: En ese mismo instante se acerca una estudiante a preguntar por el mismo pre interrogante y a mostrar también un fragmento como respuesta entonces la docente dice para todos que la respuesta a esa pregunta no está no el texto.

BRTT3: aunque tiene la percepción según se ha visto hoy, que las respuestas a las preguntas deben estar textuales en lo que leen.

BRTT4: Algunos muestran necesidad de que les expliquen las preguntas ya que siguen intentando responder todo con fragmentos textuales.

capítulos es evidente que los estudiantes esperan encontrar las respuestas a las preguntas de manera textual en el libro, ni siquiera intentan parafrasear, decirlo en tercera persona, por el contrario consideran que fragmentos del libro son las respuestas y señalan de un punto determinado a otro para mostrar a la docente que esa es la respuesta. Los fragmentos que muestran si están relacionados con la información que requieren para responder pero no son la respuesta. Esto muestra, según los niveles de análisis descritos en los lineamientos para medir la comprensión que los chicos difícilmente alcanzan el nivel literal en este caso pues en dicho estadio se espera que estén en capacidad de “hacer una traducción semántica en donde palabras semejantes a las del texto leído ayuden a retener el sentido”<sup>163</sup>.

Subcategoría: Inclinación por el uso de medios tecnológicos

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
PPUT5: otra chica dice que si no tiene el libro que hace (ella no lo ha comprado), que si lo va a leer en internet como hace para marcar, pero la docente le dice que ese libro no está online.	En la primera etapa de la propuesta didáctica, al igual que en el diagnostico se manifestó un gusto y preferencia de los recursos tecnológicos que sigue vigente en esta etapa Inmersión- fusión: texto, lector y contexto. Los usos de nuevos son variados desde

<sup>163</sup> Lineamientos. Op. Cit. Pág. 112

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** seis, siete, ocho, nueve, diez, once y doce

### DESARROLLO DE HABILIDADES Y PROCESOS

PPUT6: En lugar de tomar apuntes de la diapositiva con la que la docente explicó la autorregulación se acercan a tomar fotos y algunos le dicen a los otros que se la envíen.

PPUT7: Un chico dice que en vacaciones él va a ingresar al sitio web rincón del vago a buscar lo que tienen que hacer.

actividades propias del proceso de lectura y la consignación de información dada por docente hasta la búsqueda de las actividades que se les proponen en internet para horrarse trabajo.

### CATEGORÍA: DESARROLLO DE HABILIDADES PROPIAS DE LA LECTURA CRÍTICA

Subcategoría: Concepto de lectura crítica

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>CLC1: un estudiante interrumpe para decir que no cae en cuenta porque no lee críticamente un chico grita “era su forma de pensar”</p> <p>CLC2: La docente les pregunta que porqué es importante reconocer la propaganda para leer de manera crítica y una chica responde que “porque se analiza bien lo que está leyendo y no leer por leer sin tener en cuenta la relación de lo que se leyó antes con lo otro, porque yo muchas veces no me pongo a pensar en eso cuando leo un libro”</p> <p>CLC3: Una chica menciona que desde el punto crítico algunos pueden pensar que es bueno y otros malo por ser tan permisivo”</p>	<p>Teniendo como referente a Cooper se encuentra que la lectura crítica es el evaluar contenidos y emitir juicios a medida que se realiza la lectura<sup>164</sup>. No muy alejado está el nivel crítico intertextual que propone le MEN en los lineamientos. Los estudiantes demuestran haber comprendido a que hace referencia la expresión lectura crítica o leer críticamente pues lo relaciona con la emisión de juicios y las maneras de pensar, además de que algunos reconocen que para leer críticamente deben relacionarse datos leídos antes con los de la lectura actual, lo cual se conoce como intertextualidad.</p>
Subcategoría: Reconocimiento de hechos	
DESCRIPTOR	ANÁLISIS

<sup>164</sup> COOPER, Op. Cit. Pág. 29

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** seis, siete, ocho, nueve, diez, once y doce

### DESARROLLO DE HABILIDADES Y PROCESOS

RHDO1: Entonces, dicen que el hecho es que la mamá y las hermanas habían estudiado ahí, que le primer colegio fue la presentación, que era un colegio de monjas; la docente les dice que efectivamente todos esos son hechos

RHDO2: Cuando aún la docente no ha empezado a leer una chica comenta que ahí dice “solo en el bus me tocaba al lado de otro niño” y que eso es un hecho.

RHDO3: Otra estudiante dice que “donde dice que se jalaba el pipí y todo eso” y un compañero le dice “eso es un hecho” y ella responde “por eso”.

Los chicos muestran bastante certeza al señalar hechos. No se equivocan al indicar que un hecho es un hecho, mientras si yerran al indicar hechos como opiniones como se expondrá en la próxima categoría. Se detienen poco en reconocer hechos y por el contrario centran su atención en reconocer opiniones lo que al parecer consideran es más complicado.

Subcategoría: Reconocimiento de opiniones

#### DESCRIPTOR

#### ANÁLISIS

RHDO4: les dice que ahí ya se puede detectar otra. Inmediatamente una estudiante empieza a decir que “en el colegio solo había mujeres, mujeres y más mujeres”, la docente les dice que lean bien otra vez y piensen.

RHDO6: mientras lee un chico señala en el tablero cual es la opinión y dice que esa es la opinión y ella pregunta que porque es una opinión unos dice que porque era lo que él pensaba

RHDO7: Cuando terminan de leer la docente les indica que busquen el prejuicio u opinión en lo que se acabó de leer, inmediatamente varios indican que es del papá cuando decía que “el mejor método de educación es la felicidad”.

RHDO12: Una chica se acerca a mostrarle y tiene bien señalada una opinión pero la docente sospecha que es porque vio en el

Al entrenar a los estudiantes en la habilidad de reconocer los hechos de las opiniones a través del modelado se observa que tienen mejor desempeño en la práctica guiada, pues cuando leen solos para hacerlo de forma individual pues suelen confundir los hechos con las opiniones o señalar fragmentos largos en los que hay hechos y opiniones. En ocasiones aunque reconozcan las opiniones no están en capacidad de explicar por qué los son. Asocian, sin que la docente lo haya indicado así, los conectores adversativos y los adverbios de posibilidad con la presencia de las opiniones, lo usan

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** seis, siete, ocho, nueve, diez, once y doce

### DESARROLLO DE HABILIDADES Y PROCESOS

libro de ella, le pregunta que le explique porque esa es una opinión y ella no sabe explicarlo

RHDO13: le pregunta que si esa que señaló ella no es una opinión la docente le dice que le explique de nuevo porque y tampoco sabe dar razón

RHDO14: Una compañera de esta última chica le muestra un fragmento largo subrayado, la docente le dice que ahí si hay una opinión pero que dentro de todo lo que subrayó cual es, la chica dice que las hermanas eran grandes bailarinas y la docente asiente.

RHDO16: Otra niña también le muestra la opinión que señaló y sucede lo mismo que antes con otra estudiante, señaló un fragmento muy largo dentro del cual hay una opinión pero también hay hechos.

RHDO17: Al preguntarle cual es exactamente la opinión la chica señala incorrectamente, una compañera que está cerca también interviene y sucede lo mismo, luego de volver a leer la chica le dice que es que sus hermanas decían las cosas mejor que él y la docente le muestra aprobación.

RHDO18: Una chica le muestra como opinión un fragmento que inicia con el adverbio tal vez y dice que esa es una opinión porque empieza con la palabra tal vez porque es que no sabe si sí o sino no, la docente le dice que no necesariamente eso muestra que sea una opinión, la chica vuelve a leer.

RHDO23: Al preguntar que otra opinión descubrieron un chico comenta que "creo que mi papá descubrió pronto que había una

como un indicador pero de forma errada ya que su aparición no determina la presencia de una opinión.

Es evidente también que no se hizo énfasis en que los estudiantes expresaran sus acuerdos o desacuerdos y expresará si compartían o no os puntos de vista del autor. Esto según Cooper es necesario para la lectura crítica.

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** seis, siete, ocho, nueve, diez, once y doce

### DESARROLLO DE HABILIDADES Y PROCESOS

manera de impedirme hacer una cosas definitivamente”, la docente pregunta que porqué esta es una opinión y ella misma responde que es una percepción personal y el chico completa que por ejemplo las hermanas de él podrían pensar diferente al papá.

RHDO24: Otro estudiante dice que hay otra y la señala pero un compañero inmediatamente le dice que esa no y la docente dice que efectivamente ese es un hecho no una opinión.

RHD28: un chico dice que en la parte donde señala que la única persona que extrañaba hasta hacerlo llorar era su papá, los compañeros dicen que no, unos dicen que es un hecho, la docente dice que es prejuicio porque está asociado a sus sentimientos.

Subcategoría: Reconocimiento de propaganda

#### DESCRIPTOR

#### ANÁLISIS

RPLC1: Procede entonces a explicar con un ejemplo del libro, le pide a una chica que lea, le dice que pare e indica que ahí ya hay propaganda y que es de una persona, ellos indican que es el doctor (lo cual es acertado), la docente pregunta que cómo le están haciendo propaganda y ellos indican que diciendo que es encantador, bonachón, alto , una chica interrumpe y dice que no, que esa es una descripción y la docente le da la razón pero señala que precisamente a través de la descripción están haciendo propaganda

Para que logran leer críticamente se entrenó a los estudiantes en el reconocimiento de propaganda. En dicha sesión se hizo evidente que algunos pocos muestran facilidad de encontrar propaganda en el texto, a la mayoría se le dificulta pero son capaces de indicar cómo se está haciendo la propaganda si la docente les indica a qué se le está haciendo propaganda.

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** seis, siete, ocho, nueve, diez, once y doce

### DESARROLLO DE HABILIDADES Y PROCESOS

RPLC2: una niña dice que además ella cree que está haciendo propaganda negativa al himno de Colombia pues ahí el autor dice que ese himno era más feo que los otros que estaban en el disco que él reproducía cuando venía el doctor y efectivamente así lo es.

RPLC3: Entonces la docente le pide a otra chica que lea, hace una pausa y les dice que ahí hay una propaganda, y los chicos empiezan a decir ideas, relacionadas pero no totalmente acertadas,

RPLC4: a decir ideas acertadas pero muy enfocadas a la situación específica de los personajes por ejemplo “que a él no le gustaba la mazamorra y nunca le gustó”, “que la mazamorra es fea”, requieren muchos comentarios de la docente para lograr captar la idea general, incluso la docente la dice a fin de cuentas ya que ve que ellos no la enuncian claramente, a pesar de que algunos logran ideas bastante cercanas.

RPLC5: una chica dice “por ejemplo profe cuando uno piensa lo contrario a lo que dice ahí en la propaganda”, y la docente le dice que entonces es una oportunidad para contrarrestar y ejemplificar

RPLC6: sin volver a leer empiezan a dar ideas “es lo mismo, que no hay que obligar a los niños a hacer cosas sino dejarlos hacer lo que quieran”, otra niña dice “no, es que no siempre que un niño no lo manden a estudiar un año hay que pensar que ya se quedó atrasado y que le va a ir mal y ahora va a querer hacer

Además, se complica la identificación de propaganda porque esta suele hacerse de manera global en los textos y determinar en capítulos o fragmentos propaganda es más complicado por lo cual tal vez el entrenamiento de los estudiantes debiera hacerse con textos completos, más cortos.

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** seis, siete, ocho, nueve, diez, once y doce

### DESARROLLO DE HABILIDADES Y PROCESOS

lo que él quiera, sino que el próximo año puede que él niño va a ir a estudiar con más ganas porque tuvo esa satisfacción”.

RPLC7: Entonces la docente les pregunta que como están tratando de hacerlos pensar eso y ellos dicen que a través del texto, ella les indica que en el texto no dice “a los niños no hay que mandarlos al colegio sino quiere...” y entonces los chicos indican que es a través de un testimonio.

RPLC8: La docente indaga a quien le está haciendo propaganda el autor y dicen que al papá y les pregunta que a través de qué y una chica dice “del amor que le tenía”, “de cómo el papá lo trataba a él”

Subcategoría: Reconocimiento de voces

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>RVLC1: Un chico dice que las voces son las personas que hablan en el texto aparte de Faciolince, la docente le pregunta que porque sabe eso y un chico dice que porque la profesora lo comentó en otra clase.</p> <p>RVLC2: La docente explica el concepto y un chico dice “por ejemplo cuando dice él dijo”</p> <p>RVLC3: y ellos fácilmente indican un fragmento que es una voz</p> <p>RVLC4: una de las estudiantes dice que hasta donde cierra comillas, sin embargo está equivocada porque ese fragmento no tiene comillas</p>	<p>Entre las habilidades que se buscaron desarrollar en los estudiantes para lograr leer críticamente la que lograron alcanzar con mayor facilidad fue el reconocimiento de voces dentro de los textos. Reconocen indicadores en el texto que los alertan acerca de la presencia de las voces como “por ejemplo cuando dice él dijo” y el uso de comillas. Tiene una mayor dificultad cuando no están estos indicadores y en ocasiones algunos confunden lo que dice Héctor, el autor, con voces. Para determinar la finalidad del uso de las voces requieren que la docente les haga preguntas.</p>

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.  
Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** seis, siete, ocho, nueve, diez, once y doce

### DESARROLLO DE HABILIDADES Y PROCESOS

RVLC5: muestran luego varias palabras y fragmento que son voces y al parecer les es fácil indicarlo porque está entre comillas.

RVLC6: una chica interrumpe cuando percibe que hay una voz e indica que ahí hay una voz porque el autor dice que eso es lo que Maryluz, su hermana recuerda

RVLC7: Después de que lee, la docente le pregunta cuales son voces y por qué, ella inicia un fragmento y la docente le dice que porqué y ella dice que porque eso lo dijo el médico pero algunos dicen que no, que eso es voz de la hermana porque aun eso es parte de lo que ella le contó a Héctor.

RVLC8: una chica voluntariamente dice otro fragmento que es una voz dentro del relato de lo que le contó y mientras ella está leyendo un fragmento un chico dice que casi todo el párrafo es una voz del padre de Héctor.

RVLC9: La docente indicaba cual es la finalidad del uso de esas voces y ellos dicen que para explicar la situación, ella lo lee de nuevo con entonación de desesperación y les vuelve a preguntar, ellos entonces dicen que para mostrar suspenso, desesperación, exaltación y concluyen que usas las palabras del padre para que el lector sienta la desesperación.

RVLC10: Uno de los chicos se acerca a la docente a mostrar un fragmento que señaló como voz, al docente le pregunta que según él quien dijo eso y él dice que Héctor Faciolince, la docente le hace caer en cuenta que este es el autor, es él el que narra y por tanto no es una voz.

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** seis, siete, ocho, nueve, diez, once y doce

### DESARROLLO DE HABILIDADES Y PROCESOS

RVLC11: otra chica se acerca y le muestra a la docente que le parece que hay una voz en un fragmento que empieza con la palabra decía e indica que es porque dice “decía”.

RVLC12: Otra estudiante se acerca pero muestra como una voz un fragmento de texto que narra el autor

RVLC13: Algunos se acercan y muestran dificultades en determinar exactamente donde empieza y donde termina la voz, aunque si perciben donde está, no la ubican específicamente.

Cuando llega a una parte de un texto es una voz ellos interrumpen y dicen que ahí hay una voz

RVLC14: La docente sigue leyendo y los chicos siguen indicando cuando hay una voz, incluso cuando no son tan evidentes y se usan como testimonio (“según recuerda mi mamá...”) cuando en la práctica se detectó la voz de Maryluz.

RVLC15: La docente termina de leer y entonces pregunta que cual fue la finalidad del autor con el uso de la mayoría de las voces del capítulo que trabajaron, los chicos indican que para resaltar la muerte del papá, salir de un contexto narrativo consecutivo; la docente les ayuda un poco preguntándoles que las voces se usan para decir lo que pensaba ¿Quién? Y ellos indican que el papá, “¿Quién más?” ellos dicen que las demás personas que odiaban al papá, la docente concluye que era mostrar como pensaba el papá y cómo esto hacia que mucha gente no lo quisiera.

Subcategoría: Reconocimiento de suposiciones

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** seis, siete, ocho, nueve, diez, once y doce

### DESARROLLO DE HABILIDADES Y PROCESOS

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>RSLC1: una chica interrumpe para preguntar que si lo que acabo de leer que el abuelo quería decir que los niños no pueden escoger, una compañera le dice que no, que es un hecho y la docente apoya que está no corresponde a una suposición porque efectivamente el abuelo decía eso con la intención de dar a entender que era el que tocaba</p> <p>RSLC2: Los estudiante leen, uno de ellos se acerca a decirle a la docente que no ha entendido muy bien que es una suposición y ella le explica de nuevo</p> <p>RSLC3: en ese mismo instante se acerca una chica a mostrarle en el libro una suposición que marcó, la docente le pide que le explique porqué es una suposición y la chica no lo hace por lo cual la docente vuelve y le explica lo que es una suposición</p> <p>RSLC4: Entonces, un chico se acerca a mostrarle una suposición que marcó y le explica por qué lo es, la docente le dice que está bien pero que esa es una suposición del papá, no del autor</p> <p>RSLC5: la docente les lee el fragmento y les pregunta cuál es y el muchacho dice que es que el himno más feo es el de Colombia, un alumno más se acerca y dice que eso es una opinión y la docente le dice que es una opinión pero está planteado como si fuera una verdad y el chico que estaba ahí completa diciendo “que alguien que sea bobito lo lee y se lo cree”.</p>	<p>Al entrenarlos para detectar suposiciones se pudo averiguar que se les dificultó comprender lo que es una suposición. En el texto se encuentran pocas y parece que al igual que las propagandas es mejor tratar de detectarlas en textos completo y no como en fragmentos como se hizo pues cuando un autor está enfocada a vender una idea la vende a través de todo el texto por lo cual detectar en capítulos o párrafos solo fragmenta el sentido. A fin de cuentas los estudiantes ayudándose uno a otros señalan las suposiciones que la docente espera sin embargo faltó que los estudiantes expresaran su opinión respecto al tema como se dispone según Cooper debe realizarse.</p>

## ANÁLISIS DE DATOS – FASE

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** seis, siete, ocho, nueve, diez, once y doce

### DESARROLLO DE HABILIDADES Y PROCESOS

RSLC6: Una chica se acerca a mostrar una suposición y concluyen que si lo es pero la plantea el papá de Héctor, aunque le costó mucho trabajo descubrir quien lo había dicho a pesar de que estaba entre comillas.

RSLC7: Esta estudiante sigue leyendo y le plantea a la docente que todo el libro puede ser una suposición porque puede ser todo mentira y nosotros estar creyéndolo.

RSLC8: una chica dice que ella no las señaló porque la docente había dicho que eso era otra cosa que era una voz.

RSLC9: Por último llega una chica, muestra una suposición, la docente le dice que está bien y se pone muy contenta “ay, encontré una”

RSLC10: Los chicos indican suposiciones que ya le han ido a mostrar a la docente antes, por tanto todas están bien, al pedir explicaciones de por qué son suposiciones y ellos dicen que porque son planteadas como una verdad, porque alguien que lo lee lo puede creer sin que sea cierto.

Subcategoría: Manejo de vocabulario

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
DDV10: él lee la palabra destete, no sabe bien como pronunciarla y la docente le indica pues sus compañeros al parecer también la desconocen y pregunta que quiere decir.	De nuevo aparece el conocimiento y desconocimiento de vocabulario que ha sido un factor reiterativo en el desarrollo de la propuesta didáctica. Se observa que algunos estudiantes tiene claridad en los significados de las palabras que se trabajaron en las sesiones vocabulario mientras
DDV11: Aparece luego la palabra ominoso, y aunque el lector la pronuncia bien una estudiante pregunta que significa y sus compañeros muestran también incertidumbre	

### ANÁLISIS DE DATOS – FASE

**Objetivos:**

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.  
 Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** seis, siete, ocho, nueve, diez, once y doce

**DESARROLLO DE HABILIDADES Y PROCESOS**

Una chica pregunta que qué es amena y la docente le explica.

UVAAC6: Sigue leyendo una estudiante, entre lo que leen dice “el juicio quedaba implícito” y la docente pregunta qué significa implícito dice que ella ya se los explico en otra ocasión, entonces una chica dice que es como quedar en shock, otro chico dice que quedar quietos

UVAAC7: aparecen varias palabras de las trabajadas en las sesiones de vocabulario y al preguntar el significado los chicos indican ideas adecuadas de sus significados.

UVAAC8: Una chica dice que en el libro está escrito “que todos estaban cefálicos” que si eso es que estaban flacos y los compañeros le dicen que dice eso que dice es famélicos (ambas palabras se trabajaron en las sesiones de vocabulario).

siguen apareciendo en el texto términos desconocidos de los cuales los estudiantes indagan el significado.

### ANÁLISIS DE DATOS – FACE LECREATICA

**Objetivos:**

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.  
 Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** catorce, quince, dieciséis y diecisiete

**CATEGORÍA: DAR CUENTA DE LO LEÍDO**

Subcategoría: Desagrado por ocupar su tiempo libre en lectura y actividades relacionadas

**DESCRIPTOR**

**ANÁLISIS**

## ANÁLISIS DE DATOS – FACE LECREATICA

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** catorce, quince, dieciséis y diecisiete

DDAL1: Los estudiantes empiezan a hacer comentarios como que no tuvieron vacaciones por culpa de ese trabajo, que a la profesora le pagan más por hacer tarea. La docente descubre que de la totalidad de estudiantes solo cuatro tiene medianamente el trabajo completo, y un chico más se lo copio a otro.

DDAL2: “empecé el trabajo pero luego me dio pereza seguir”, “es que estábamos en vacaciones”.

Al decirles que se ampliaba el plazo para hacerlo algunos dijeron que mejor les pusiera el uno y ya.

DDAL3: Una de las chicas sin aun revisarlo le dice a la docente que ya se leyó el libro pero que qué pereza hacer lo de las guías, otro chico hace un comentario similar “eso es profe, nosotros ya leímos el libro pero para hacer eso...”.

Ante el hecho de que los estudiantes llegaron sin haber terminado de leer el libro durante las vacaciones argumentan que no las desarrollaron porque les dio pereza o estaban en su tiempo libre. Cooper señala que las actitudes son un factor influyente en la comprensión de un texto pues “un alumno que ha desarrollado una actitud negativa hacia el fenómeno no llevará a cabo las tareas que la lectura requiere, de manera tan eficaz que un alumno cuy actitud sea positiva”<sup>165</sup>

### Subcategoría: Dificultades para aplicar habilidades aprendidas

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
RPRT1: Me faltan preguntas y no he traído el libro, es muy difícil sacar las inferencias, voces, etc.	Los estudiantes mostraron como obstáculo para desarrollar las guías de lectura propuestas la dificultad pasar sacar inferencias, reconocer voces, propaganda suposiciones y opiniones. A pesar que se tomaron medidas y después de escuchar sus razones la docente les volvió a hacer modelado y práctica guiada (lo que Cooper denomina como re enseñanza) los chicos siguieron mostrando dificultades para hacerlo solos. Parece ser que es necesario hacer práctica guiada de manera amplia
RPRT2: No lo hice porque no lo entendí y en las vacaciones no estaba.	
RPRT3: Se me complicó porque no sabía sobre inferencias etc.	
RPRT4: Las inferencias, las voces, eran muy difíciles y casi no las entendí.	
RPRT5: Me faltaron trece preguntas, las inferencias, opiniones, suposiciones, propaganda, voces, las que me faltaron fueron	

<sup>165</sup> COOPER, Op. Cit. Pág. 32

## ANÁLISIS DE DATOS – FACE LECREATICA

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** catorce, quince, dieciséis y diecisiete

porque no las entendí o no encontraba, los cuadros porque no los entendía y se me olvidó como se hacía.

RPRT6: Me faltaron unas preguntas por responder y me faltaron las inferencias, opiniones, etc. Son muy difíciles de sacar.

RPRT7: Un chico dice que es que eso se demora mucho porque en los cuadritos (donde deben consignar suposiciones, inferencias, voces...) para llenarlos hay que estar devolviéndose y buscando.

RPRT8: Es evidente que la práctica realizada en clase no fue suficiente y se corrobora como en otras ocasiones que lo que más se les facilita detectar son las voces, mientras en lo que se les hace más complicado encontrar está las suposiciones.

RPRT9: De nuevo al tratar de hacerlo solos muestran muchas dudas y requieren de la comprobación de la docente. Esto parece ser señal de que requieren mucha practica guiada antes de esperar que ellos realicen estas búsquedas solos.

con diversos textos antes de esperar que ellos lo hagan solos.

Subcategoría: Capacidad para responder cuestionamientos con respecto a la lectura

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
RPPDL1: Entonces, la docente al azar lanza preguntas a los estudiantes. La docente hace preguntas de tipo literal como por ejemplo ¿Qué denuncias hizo Héctor Abad? y la chica a la que pregunta no contesta, pero un chico que levantó la mano da razón junto con otros chicos más.	Los pre interrogantes entregados a los estudiantes en las guías de lectura incluían preguntas de tipo literal e inferencial. Al pedir cuenta oralmente de ella se evidencia que se les facilita mayormente responder aquellas preguntas que obedecen a información textual del libro que deben parafrasear, en cambio cuando se indaga acerca de respuestas para las que debían inferir no contestan de manera acertada y la docente debe guiarlos con más
RPPDL2: Le pregunta a un chico sobre la vida de la mamá de Héctor antes de casarse y da cuenta de manera satisfactoria.	
RPPDL3: Luego, le pregunta a una chica cómo influyó el tío de la madre de Héctor en la vida de su familia y esta pregunta que	

## ANÁLISIS DE DATOS – FACE LECREATICA

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** catorce, quince, dieciséis y diecisiete

no corresponde a información literal del libro les cuesta más trabajo y la docente debe guiarlos con preguntas, analizar cómo era el tío, como era la mamá y que le inculcaba a sus hijos.

RPPDL4: Siguen otras preguntas de nivel inferencial y aún siguen costándoles más trabajo que las que se refieren a contenido literal del texto.

RPPDL5: Generalmente la docente escucha aportes de los estudiantes que son útiles pero ella termina por construir la respuesta para que quede clara, cuando se trata de inferencias.

RPPDL6: Intentan responder preguntas que obedecen a inferencias con hechos narrados en el texto.

RPPDL7: Algunos chicos que tienen manejo de la información y han comentado que se leyeron el libro completo muestran mucho entusiasmo por participar tanto para responder preguntas literales como inferenciales.

preguntas para que lleguen a la respuesta que se esperaba. Es evidente como seguramente se corroborará en la encuesta final que algunos no conocen el texto en su totalidad y aquellos quienes los leyeron participan activamente.

Subcategoría: Dar cuenta de lo leído oralmente

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>EOL1: La primera chica empieza a narrar los hechos en el orden en el que el libro los presenta. Indica información no solo del texto sino que incluye información de la producción cinematográfica vista como por ejemplo señala que el motivo de que Héctor escribiera este libro es para que sus hijos conocieran mejor a su padre.</p> <p>EOL3: La segunda chica comenta el autor, y centra todos los datos en el padre de Héctor y trata de hacer un retrato de él con las características que percibió en el libro.</p>	<p>Además de permitir identificar los estudiantes que leyeron el texto, esta actividad permitió reconocer que tanto comprendieron el texto a nivel literal los estudiantes y también percepciones de los chicos con respecto al libro. Se evidenció que una minoría de los estudiantes no leyó el texto en su totalidad porque luego de que se hubiera mencionado los sucesos de los capítulos leídos en clase no pudieron relatar nada al respecto. También se evidencia la dificultad de algunos de relatar información literal</p>

## ANÁLISIS DE DATOS – FACE LECREATICA

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** catorce, quince, dieciséis y diecisiete

EOL4: Algunos chicos comentan con detalle episodios específicos del libro. La mayoría comenta sucesos de los capítulos que se leyeron en clase y no se hace mucha alusión a los capítulos posteriores que deberían haber leído en vacaciones y luego en el tiempo extra que la docente optó por darles en clase.

EOL5: Tres estudiantes no logran hablar durante cincuenta segundos de lo que leyeron y por tanto pierda.

EOL6: Una chica empieza a dar información pero dice datos errados, por ejemplo que le papá de Héctor lo dejaba comer tierra, cuando en el libro dice específicamente que los dejaba hacer cualquier cosa menos comer tierra.

EOL7: Se ve a varios estudiantes recurriendo al libro antes de que llegue su turno para releer o quien sabe leer por primera vez algunos apartes para lograr dar cuenta del libro durante treinta segundos.

EOL8: Un chico comenta acerca del número de ediciones y explica lo que representa la portada cuando llega su turno de dar cuenta del libro.

EOL9: Un chico trata de narrar una anécdota que se narra en el libro pero no la recuerda bien y sus compañeros le ayudan. Al final decide comentar otro suceso.

aun habiendo leído como el caso de la chica que comenta que Héctor dejaba comer tierra a sus hijos cuando es todo lo contrario.

Subcategoría: Reconocimiento de la estructura del texto

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
ICG1: Cuando la docente les pide nombrar un suceso que parte la historia del libro, una chica indica que la muerte del padre de Héctor y otra chica dice que la muerte de Martha.	Los estudiantes muestran facilidad para reconocer los escenarios y los personajes, sobre todos los que corresponden a los episodios que se leyeron en

## ANÁLISIS DE DATOS – FACE LECREATICA

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** catorce, quince, dieciséis y diecisiete

ICG2: La docente se vale de preguntas para que los estudiantes expresen sus ideas con respecto a los sucesos y los puedan consignar en el gráfico.

ICG3: Muestran facilidad para nombrar los personajes y lugares del primer episodio, estos capítulos se leyeron en clase.

ICG4: Un estudiante nombra que el conductor del bus es un personaje pero como la docente dijo que debían ser los que eran determinantes le pregunta si este personaje lo es.

ICG5: Se les dificulta reconocer el problema y la docente tiene que llevarlos a advertirlo con preguntas.

ICG6: A veces cuando comentan sucesos olvidan detalles importantes o los resumen de manera muy general y la docente debe hacerles preguntas o completar sus ideas y así ellos recuerdan otros detalles.

ICG7: Los chicos que participan son casi siempre los mismos, a ellos se les nota que leyeron el libro en su totalidad y se interesan por aportar, tienen elementos para comentar, en cambio otros a los que no se les ve agrado por la lectura durante todo el proceso han participado muy poco.

clase. Estructurar la historia en episodios no se les facilita tanto igual que el reconocimiento de los problemas. Al indicar el problema lo chicos señalan las acciones que surgieron a partir de esta situación e indican la resolución aunque en un principio creen que esta siempre debe ser positiva. Cooper afirma que la claridad con respecto a la estructura del texto (el que se lee en particular) es más importante para el profesor que para los estudiantes, a ellos se les facilitará la lectura si poseen el conocimiento suficiente en cuanto los elementos estructurales (que se encuentran en cualquier texto del género al que corresponde el que leen)<sup>166</sup>. Díaz comenta que este conocimiento esquemático con respecto a las estructuras textuales se adquieren de forma progresiva y que la estructura narrativa es la que se aprende de manera más temprana, como se pudo observar los chicos reconocen elementos que no obedecen a la secuencialidad del texto, los personajes y los lugares, sin embargo les es más difícil reconocer los episodios porque como se vio en el diagnóstico ellos aun manejan la estructura básica de inicio nudo y desenlace.

### PRODUCCIÓN TEXTUAL

Subcategoría: Identificación de temas tratados en el texto

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
------------	----------

<sup>166</sup> Ibid. Pág. 330

## ANÁLISIS DE DATOS – FACE LECREATICA

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** catorce, quince, dieciséis y diecisiete

ITTT1: Una chica propone como tema del texto la revolución, la docente le pregunta que porqué y ella dice que porque el protagonista era revolucionario.

ITTT2: Otra niña propone la igualdad social.

ITTT3: La docente empieza guiarlos con preguntas ¿de quién se trata el libro? ¿Cómo era Héctor Gómez? ¿Qué le pasó por ser así? Los estudiantes tienen claridad y contestan bien a ello. Al final les pregunta que quiere reflejar el autor con eso y ellos dice que la injusticia, que la muerte injusta del papá.

Una niña dice que reconocer el tema del libro es como decir que hay que definir el libro en una palabra la docente le dice que por ejemplo uno podría definir el libro en una palabra con interesante y ese no es un tema. Entonces una chica dice que con una frase.

ITTT4: Al principio proponen como temas hechos del libro, como “la muerte del papá”.

ITTT5: Una chica insiste en que ella cree que el libro trata de injusticias y sustenta su posición diciendo que a la hermana le dio esa enfermedad y no era justo, al papá lo mataron injustamente.

ITTT6: Determinan que no solo hay un tema. Los chicos siguen proponiendo temas y explican porque lo consideran un tema y como este se ve reflejado en libro. Se generan discusiones al respecto y en medio de sus explicaciones ellos expresan acuerdos y desacuerdos por ejemplo indican que el papá de Héctor obraba bien y que no debieron haberlo matado.

Cooper sugiere le tema como parte de la estructura gramatical de la historia, mientras Díaz lo considera como una parte de la macroestructura y la considera fundamental para determinar la idea principal del texto. Sucede que algunos estudiantes proponen como tema acontecimientos del texto lo cual no corresponde al tema desde ninguna de las dos concepciones. Sin embargo otros chicos logran hacer propuestas solidas acerca de los temas que trata el libro, el hecho de entrenarse en reconocer temas en los textos de manera continua puede ayudarlos a posteriormente reconocer ideas principales lo cual se complica a lectores poco frecuente y es menos embarazoso para los buenos lectores.

Subcategoría: Posicionamiento frente a los temas tratados en el texto

## ANÁLISIS DE DATOS – FACE LECREATICA

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** catorce, quince, dieciséis y diecisiete

DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>IPEFTT1: Unas chicas eligen el tema de la desigualdad social y exponen que la lucha contra la desigualdad social no debería existir porque la desigualdad no debería darse en la sociedad.</p> <p>IPEFTT2: Otro grupo elige hablar sobre el tema del amor de una hijo hacia su padre, ellos hablan de como el tema se ve representado en el libro por que la docente les dice que ellos deben expresar su posición frente al tema y no explicar cómo se expone el tema en el libro pues de eso ya se habló.</p> <p>IPEFTT3: La mayoría de los grupos escriben las frases que debían ser sobre el tema con respecto a lo que sucede en el libro, sin embargo, expresan sus posicionamientos y opiniones pero siempre arraigados a los hechos del libro. Por ejemplo un grupo dice que es injusto que matarán la padre de Héctor porque el luchaba porque las cosas fueran más equitativas”. Al decirle que no debe depender del texto dice es que eso le puede suceder a cualquier persona que luche por la igualdad.</p> <p>IPEFTT4: Los grupos que construyeron la clase nombrando hechos del libro corrigen. Vuelven a pasar. Uno de los grupos elige el tema de la religión y comentan que las creencias religiosas deben ser buscadas por cada persona y no creer en lo que le digan los demás, una niña dice que no debe ser así que a veces uno necesita de alguien que conozca más que uno para que le explique. A partir de ahí discuten el tema ampliamente.</p>	<p>Los chicos muestran afinidad con las ideas expuestas en el texto, algunos las aterrizan a su realidad, por ejemplo la chica que se refiere a las creencias religiosas y dice “a veces uno necesita de alguien que conozca más que uno para que le explique”. Justifican su afinidad con las ideas en sucesos expuestos en el libro y comentan que situaciones como estas les suceden a otras personas no solo al padre de Héctor. Siempre usan como referencia el texto, así sea solo para ejemplificar las ideas que exponen y a pesar de que se discutió con respectó a que la imagen que presentaba Héctor del padre era muy buena y podría no ser objetiva porque él mismo reitera en el texto que lo ama, ellos deciden conservar esa imagen y probablemente también sea influencia de la información auditiva y visual que extrajeron del documental visto pues allí de alguna manera se muestran pruebas de cómo era Héctor Abad.</p>
Subcategoría: Producción textual a partir del texto leído	
DESCRIPTOR	ANÁLISIS

## ANÁLISIS DE DATOS – FACE LECREATICA

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

### Técnica: Observación participante / Taller investigativo

### Instrumentos: Diario de campo

### Sesiones analizadas: catorce, quince, dieciséis y diecisiete

PTALC1: Trajeron varias ideas para el mural. Unas chicas se encargan de redactar frases que acompañen el mural y se acercan paulatinamente a mostrárselas a la profesora. Una chica trae una frase que dice “las personas justas no callas las injusticias” y le pregunta a la docente si está bien ella le dice que si pero que se puede hacer sonar más bonito y la ayuda a arreglarla.

PTALC2: La docente se sienta a trabajar con el grupo de estudiantes a los que les corresponde el video y empiezan a construir el guion que tendrán en cuenta para hacer las grabaciones. Hace una lluvia de ideas y entre todos empiezan a redactarlo, sacar los personajes, la docente va corrigiendo y dando ideas y una chica va copiando.

PTALC3: Las ideas para el video son orientadas a la injusticias que presentan en la realidad de ellos, incluyen hechos como un robo de uno monitores que sucedió hace poco en el colegio, cuando les deja de dar refrigerios, y el bullyng.

PTALC4: Una chica se lleva el borrador del guion y queda en pasarlo para enviárselo a la docente y hacer las correcciones pertinentes.

PTALC5: Se han propuesto hacer dos opciones para la canción. Los chicos se reúnen con la profesora y ella les explica que debe tener al menos tres estrofas y un coro, que es como hacer un poema pero que el profe de música luego les ayudará a montar la canción.

En esta etapa de producción textual se evidenció aún más que los estudiantes orientan lo que aprendieron a las situaciones de su contexto y son críticos son su propia realidad tal como lo propone la escuela de Frankfurt que fundó algunos de los pilares de la lectura crítica. En este caso se detienen a analizar cuáles son las injusticias sociales que se presentan en su entorno y buscan representarlas a través de sus producciones. Si bien sus producciones no aventuramos a catalogar como textos literarios si corresponden a los propósitos que Garasa propone para esto textos: “El mundo circundante es para el autor un punto de partida y de llegada. A él debe mirar como dechado su conformidad o, en caso contrario, arremeter su protesta.”<sup>167</sup>

Estas producciones obedecen también a lo propuesto en el factor de producción textual de los estándares de los estándares para el grado noveno con el enunciado identificador “produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual”<sup>168</sup>. Esto debido a

<sup>167</sup> GARASA. Op. Cit.

<sup>168</sup> Estándare. Op. Cit. Pág. 38

## ANÁLISIS DE DATOS – FACE LECREATICA

### Objetivos:

Determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado.

Determinar de qué manera el programa de instrucción de la comprensión de David Cooper favorece a la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

**Técnica:** Observación participante / Taller investigativo

**Instrumentos:** Diario de campo

**Sesiones analizadas:** catorce, quince, dieciséis y diecisiete

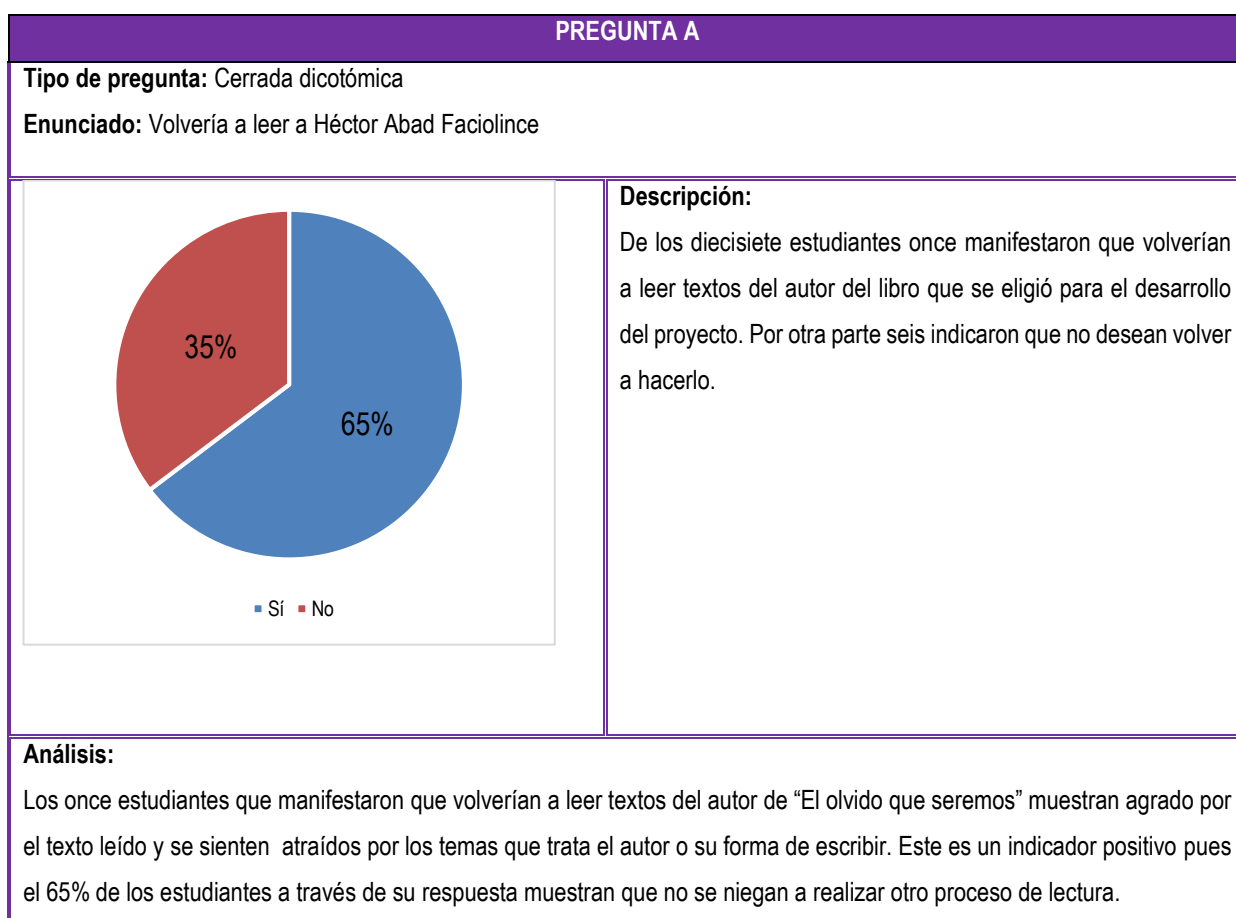
PTALC6: Una de las canciones invita a que cambiemos la realidad y las injusticias de la sociedad.

que los estudiantes reconocieron sus receptores, el contexto en el que presentarían sus textos, trabajaron en borradores para finalmente construir una versión final con las correcciones de la docente.

## 8. FASE DE EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

La encuesta (Anexo tres) fue aplicada a diecisiete estudiantes del grado noveno que fueron partícipes de las actividades que se desarrollaron en el proyecto. Se buscó a través de ella evaluar el proyecto y generar reflexión en los estudiantes respecto al proceso. Además, los datos permitirán la construcción de recomendaciones para próximos procesos investigativos referidos a las mismas problemáticas abordadas aquí y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas de docente-investigador.

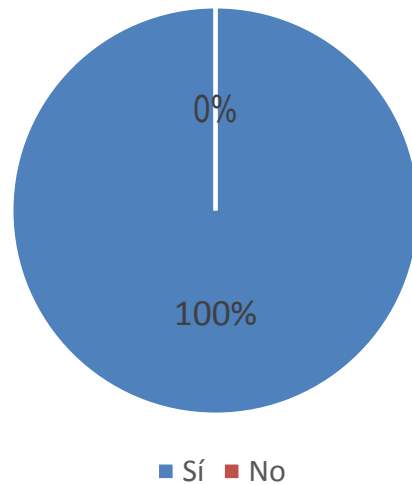
**Gráfico 7. Sección 1: Con respecto al libro**



## PREGUNTA B

**Tipo de pregunta:** Cerrada dicotómica

**Enunciado:** Recomendaría el libro "El olvido que seremos".



### Descripción:

La totalidad de los estudiantes manifestó que recomendaría el libro que se les propuso leyeran durante el desarrollo del proyecto, "El olvido que seremos" de la autoría de Héctor Abad Faciolince.

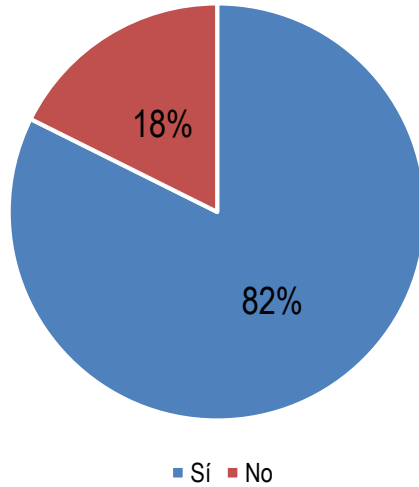
### Análisis:

Los estudiantes manifestaron en su totalidad recomendar el libro leído, sin embargo en la pregunta anterior el 35% de los estudiantes no muestra deseos de leer otros textos del mismo autor. Esto puede deberse a la apatía por la lectura de algunos que explica porque no volverían a leer este autor pues implicaría el trabajo de leer.

### PREGUNTA C

**Tipo de pregunta:** Cerrada dicotómica

**Enunciado:** El texto cumplió con sus expectativas (estas pudieron ser positivas o negativas).



**Descripción:**

Catorce de los diecisiete estudiantes, un porcentaje significativamente mayor a la mitad indicó que el libro "El olvido que seremos" cumplió con las expectativas que les generó sin especificar si estas fueron positivas o negativas.

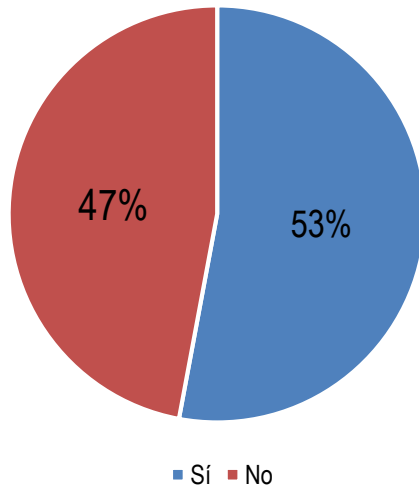
**Análisis:**

Catorce estudiantes indicaron que las expectativas que les generó el libro posiblemente alimentada en el proceso de análisis de la portada y el título del texto fueron satisfechas con la lectura del texto. Si se tiene en cuenta que en las respuestas a la pregunta D una de las justificaciones para no haber leído el libro completo es que no les pareció interesante y en esta pregunta se indica que cumplió con sus expectativas entonces estas no eran positivas.

**PREGUNTA D**

**Tipo de pregunta:** Cerrada dicotómica con justificación

**Enunciado:** Leyó el libro en su totalidad

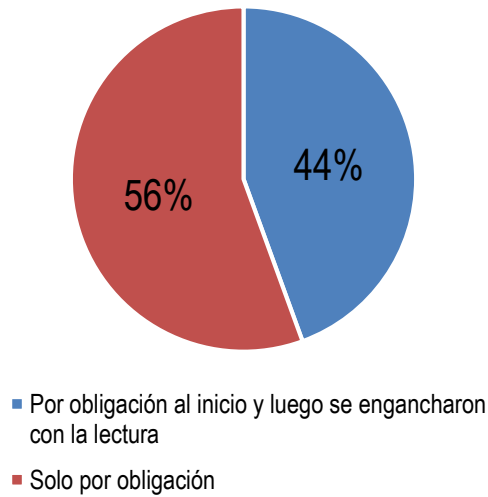


**Descripción:**

La mitad más uno de los estudiantes marcó en la encuesta que leyó el texto "El olvido que seremos" de Héctor Abad Faciolince completo, mientras que ocho estudiantes no leyeron el texto en su totalidad.

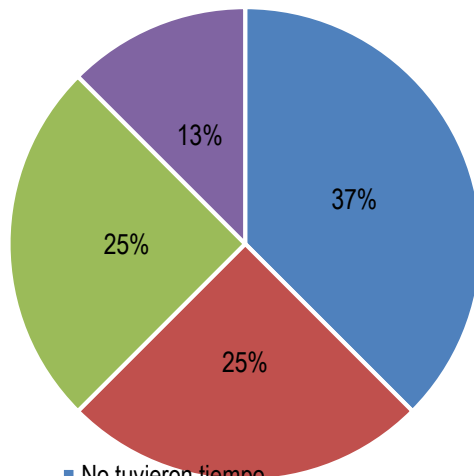
**JUSTIFICACIÓN**

Quienes contestaron sí



**Descripción:** Los estudiantes que manifestaron haber leído el libro completo indicaron que fue por obligación aunque a cuatro de ellos la lectura los enganchó después de haber empezado.

Quienes contestaron no



**Descripción:** La mayoría de los estudiantes que revelaron no haber leído el libro completo debido a que no tuvieron tiempo, dos más por falta de interés, otros dos por falta de dedicación y uno por falta de los dos factores.

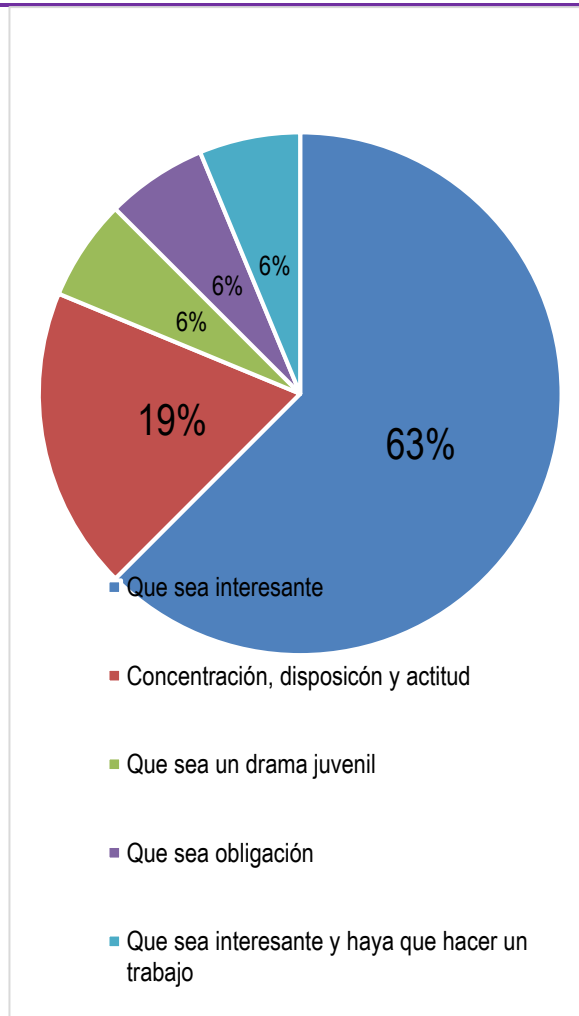
**Análisis:**

La cantidad de estudiantes que leyó el libro completo parece no ser muy alentadora, no obstante si se tienen en cuenta los resultados percibidos en el diagnóstico en el que se encontró “que los estudiantes se han leído señalan pocos generalmente dos o menos y algunos títulos de los nombrados corresponden a cuentos infantiles que generalmente se leen en primaria”. Además, la extensión del libro era representativa y en comparación con los textos que ellos mencionaron que han leído triplica o cuatruplica la extensión, pues ellos nombraron texto como “María” y “El principito”. Entre las justificaciones de los que leyeron está siempre presente el deber académico, no leen por gusto. Quienes no leyeron señalan justificaciones que recaen en ellos, incluso nombran que el libro “no les pareció interesante” no que el libro no lo fuera.

## PREGUNTA E

**Tipo de pregunta:** Abierta

**Enunciado:** ¿Qué condiciones se requieren para que usted lea un libro completo?



### Descripción:

La mayoría de los estudiantes, diez de ellos, relacionaron su decisión de leer un libro completo con el interés que este les produce. Un porcentaje menor indicó que requieren de disposición, concentración y actitud. El resto se divide en partes iguales entre que sea un drama juvenil, que sea interesante y deban hacer un trabajo, y que sea una obligación.

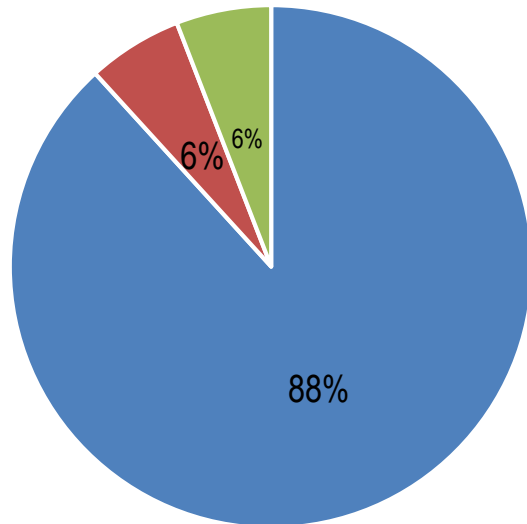
### Análisis:

En contraste con las respuestas del numeral anterior, acá muestran que el factor que influye mayormente en su decisión de leer un libro completo es que sea interesante mientras que en el numeral anterior manifestaron que no habían leído por falta de tiempo. En todo caso el interés debe considerarse un componente determinante por el porcentaje representativo en esta pregunta y porque fue la segunda justificación con más porcentaje para quienes justificaron el no haber leído en la pregunta anterior.

## PREGUNTA F

**Tipo de pregunta:** Abierta

**Enunciado:** ¿Qué razones tendría para no leer un libro completo sino solo algunas partes?



- Que no sea interesante y les parezca aburrido
- Que su contenido no sea afín a mis pensamientos
- Que haya partes que no sean necesarias para entender el libro.

### Descripción:

La razón que la mayor parte de los estudiantes utiliza para justificar el no leer un libro completo es que este no sea interesante y por tanto les parezca aburrido. Dos estudiantes pensaron diferente y manifestaron que las razones serían que el texto no corresponda a sus pensamientos, o que no sea necesario leer algunas partes para comprender el texto.

### Análisis:

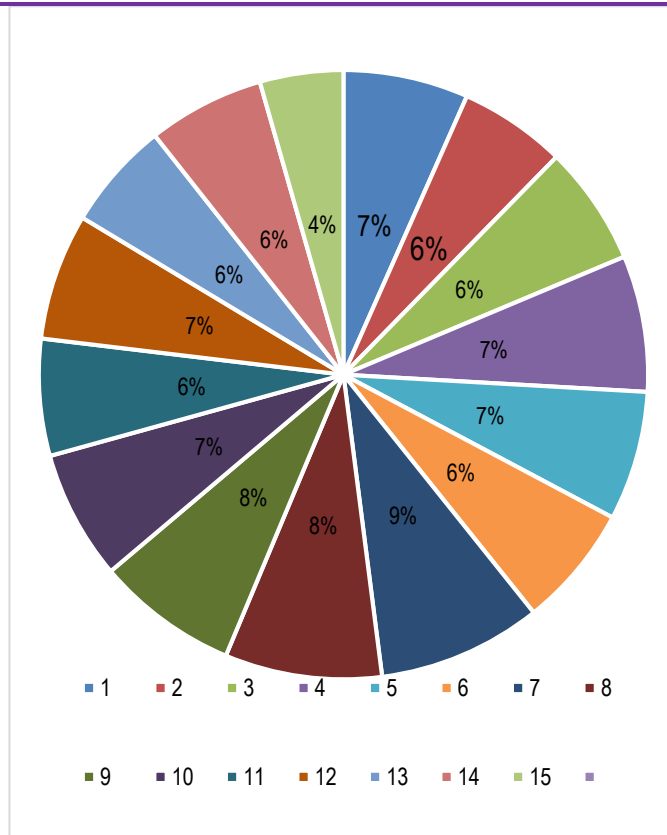
Un porcentaje representativo reitera la información conseguida en las dos preguntas anteriores, que el factor determinante es el interés que les produzca el texto pues en caso de ser aburrido solo leerían algunas partes, si lo juntamos con la razón que predomina para leer que es la obligación probablemente se inclinan por leer solo lo que les haga falta para cumplir con el deber académico. Sin embargo, en el caso del texto del proyecto no fue así porque tenían una guía de lectura para todos los capítulos que debían desarrollar y a pesar de ello no lo leyeron completo.

## Gráfica 7. Sección 2: Con respecto a las estrategias

### PREGUNTA F

**Tipo de pregunta:** Pregunta de ordenamiento

**Enunciado:** Organice las estrategias de mayor a menor (números del 1 al 15) según éstas le hayan aportado a su proceso de comprensión del texto leído, siendo 15 la que más le aportó y 1 la que menos.



1. Predicciones a partir de la portada y título del libro
2. Construcción de predicciones a partir de la construcción de bosquejos de la historia
3. Visualización de video sobre el autor del libro y desarrollo de preguntas acerca del autor
4. Juego de cabeza y cola con preguntas acerca del autor del texto
5. Desarrollo de información previa con la construcción de red conceptual
6. Construcción de redes conceptuales con vocabulario
7. Juego de pistas para construcción de redes conceptuales con vocabulario

### Descripción:

Según los estudiantes la actividad que más aportó a su proceso de comprensión de lectura fue “Juego de pistas para construcción de redes conceptuales con vocabulario” seguida de “8. Desarrollo de habilidades (reconocer información importante, hacer inferencias, reconocer hechos de opinión y/o prejuicios, reconocer suposiciones, reconocer propaganda, reconocer voces” y “Desarrollo de vocabulario a través de juego mural”.

Por otro lado señalaron que las que menos les aportaron en su proceso de comprensión fueron las actividades de “Presentación a la comunidad de la producción a partir del texto leído”, antecedida por la “Construcción de predicciones a partir de la construcción de bosquejos de la historia” y la “Reflexión crítica a partir de los temas tratados en el texto”.

## PREGUNTA F

**Tipo de pregunta:** Pregunta de ordenamiento

**Enunciado:** Organice las estrategias de mayor a menor (números del 1 al 15) según éstas le hayan aportado a su proceso de comprensión del texto leído, siendo 15 la que más le aportó y 1 la que menos.

8. Desarrollo de habilidades (reconocer información importante, hacer inferencias, reconocer hechos de opinión y/o prejuicios, reconocer suposiciones, reconocer propaganda, reconocer voces.
9. Desarrollo de vocabulario a través de juego mural
10. Desarrollo de las guías de lectura para la autorregulación
11. Visualización de la producción audiovisual "Carta a una sombra" basada en el libro "El olvido que seremos"
12. Construcción de un mapa de la historia
13. Reflexión crítica a partir de los temas tratados en el texto
14. Producción del video y/o mural a partir de la lectura del texto
15. Presentación a la comunidad de la producción a partir del texto leído

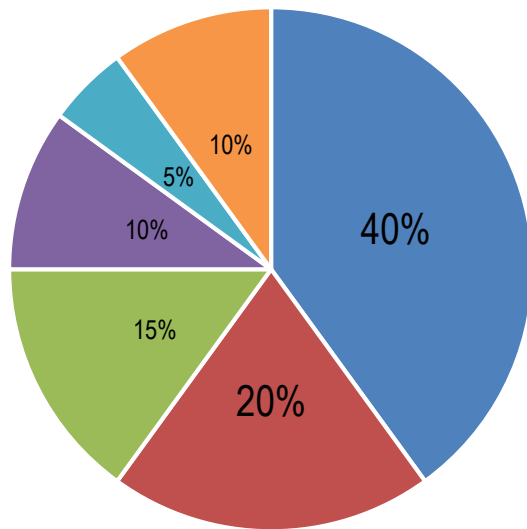
### **Análisis:**

Los chicos reconocieron como actividades que les aportaron mayormente a dos relacionadas con el vocabulario pero que a su vez fueron presentadas en forma de juego; es necesario tener en cuenta que la docente entrevistada en el diagnóstico señaló el vocabulario limitado como una debilidad en los estudiantes que les impedía comprender. Además, indicaron en segundo lugar una de las actividades que según el análisis hecho a los diarios de campo les causó mayor dificultad (el desarrollo de las habilidades) y que mostraron como impedimento para el desarrollo de las guías. La que menos les aportó obedece a la socialización con la comunidad seguramente porque para ese momento su proceso de comprensión del texto ya estaba finalizado y esta fue una actividad de cierre del proyecto.

## PREGUNTA H

**Tipo de pregunta:** Abierta

**Enunciado:** Nombre las actividades realizadas dentro del proyecto que le gustaría que se repitieran.



- Juego de pistas para la construcción de redes con vocabulario
- Juego de cabeza y cola
- Producción de video y/o mural a partir del texto
- Reflexión crítica
- Construcción de redes conceptuales con vocabulario
- Construcción de mapa de la historia

### Descripción:

Los porcentajes de esta pregunta no se sacaron a partir del número de los estudiantes sino al total de actividades que plantearon ya que cada estudiante podría nombrar varias. Se contaron veinte actividades, ocho estudiantes nombraron el juego de pistas que corresponde al porcentaje mayor. Cuatro estudiantes optaron por nombrar el juego de cabeza y cola, mientras tres, representados en un 15% nombraron la producción del video y el mural a partir del texto. La reflexión crítica y la construcción del mapa de la historia, fueron la elección de dos estudiantes en cada caso. Solo un estudiante optó por el juego de pistas para la construcción de red con vocabulario.

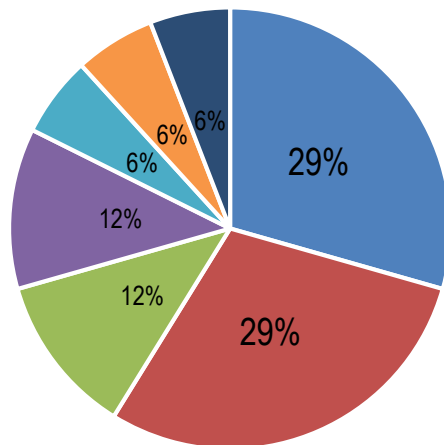
### Análisis:

Las dos actividades con mayores porcentajes se refieren a actividades que se plantearon como juego, esto desde el diagnóstico fue una sugerencia de los estudiantes y se reitera al finalizar el proceso su agrado por las actividades que se les presenten a modo de juego. Además, se puede concluir que las respuestas de la pregunta anterior estuvieron influenciadas por el agrado de los estudiantes hacia las actividades lúdicas. El resto de actividades que nombraron corresponde al momento posterior a la lectura entre ellas y con mayor porcentaje la producción del video y el mural en la que los estudiantes hicieron parte del grupo del que tuvieron más afinidad según sus talentos.

## PREGUNTA J

**Tipo de pregunta:** Abierta

**Enunciado:** Nombre las actividades que considera que no le aportaron a la construcción del sentido del texto leído.



- Juego de cabeza y cola
- Todas las actividades aportaron
- Construcción de un mapa de la historia
- Presentación a la comunidad de la producción a partir del texto leído
- Actividades relacionadas con el autor del libro
- Producción de video Y/o mural a partir de la lectura del texto
- No sé

### Descripción:

Al igual que la pregunta anterior los porcentajes de esta pregunta no se sacaron a partir del número de los estudiantes sino el total de actividades que plantearon ya que cada estudiante podría nombrar varias. El 29% de las actividades nombradas corresponde al juego de cabeza y cola; un porcentaje idéntico señaló que todas las actividades les aportaron en su proceso de comprensión. Un 12% de las actividades mencionadas se refieren a la construcción del mapa de la historia y otro 12% a la presentación a la comunidad de las producciones a partir del texto leído.

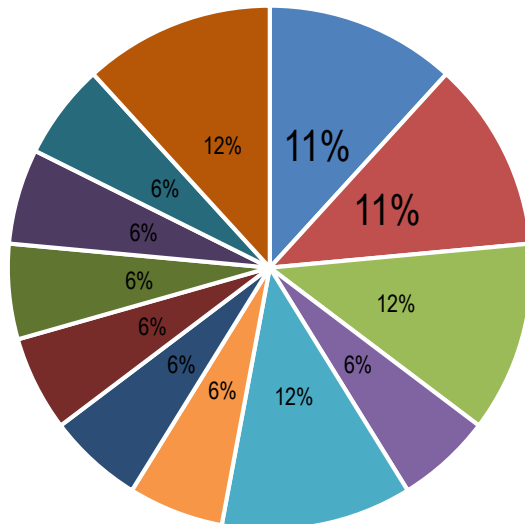
### Análisis:

La mayoría de los estudiantes señalaron que la actividad que no les aportó a su proceso de comprensión fue el juego de cabeza y cola que fue realizado en dos ocasiones con preguntas del autor y luego cuando ellos debían hablar por cincuenta segundos acerca del libro. Un porcentaje igual señaló que todas las actividades les aportaron a su proceso de comprensión y por ello no indicaron ninguna actividad como respuesta. Se reitera la respuesta dada en la pregunta F en la que señalaron que la actividad con menos índice de aporte en su proceso fue la socialización con la comunidad, actividad no hace parte del PICL propuesto por David Cooper.

## PREGUNTA K

**Tipo de pregunta:** Abierta

**Enunciado:** Nombre otras actividades que le gustaría realizar con base a la lectura del libro.



- Juegos de pistas
- Preguntas en clase mientras lee
- Leer más y fuera del colegio
- Dinámicas
- Cualquiera de las realizadas en el proyecto
- Mapa conceptual con imágenes
- Actividades sobre el autor
- Juego de cabeza y cola
- Desarrollo de vocabulario a través de juego mural
- Lectura en grupo
- Competencia con preguntas
- Ninguna

### Descripción:

Las propuestas de los estudiantes para acompañar la lectura de un libro son diversas. Los juegos de pistas, las preguntas en clase mientras leen, leer más incluso fuera del colegio, cualquiera de las actividades realizadas en el desarrollo de este proyecto fueron formuladas por dos estudiantes cada una. El resto de actividades fueron nombradas cada una por un estudiante, las dinámicas, mapa conceptual con imágenes, actividades acerca del autor, juego de cabeza y cola, el desarrollo de vocabulario a través de un juego mural, la lectura en grupo y la competencia con preguntas. A pesar de tener la opción de nombrar varias actividades cada estudiante decidió solo nombrar una.

### Análisis:

Los estudiantes optaron por indicar los juegos de pistas que reitera de nuevo su gusto por las actividades dinámicas y lúdicas como se corroboró en las preguntas J, H y F; particularmente se indica el juego pero no se especifica con qué fin, por ejemplo

### PREGUNTA K

**Tipo de pregunta:** Abierta

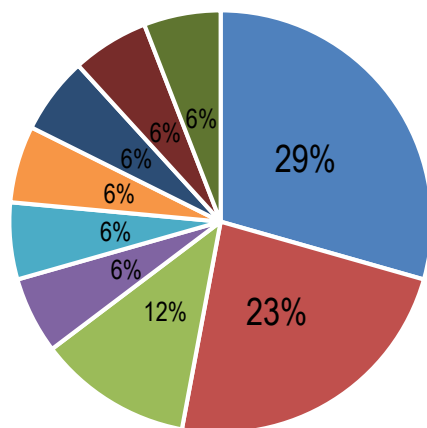
**Enunciado:** Nombre otras actividades que le gustaría realizar con base a la lectura del libro.

en el proyecto se aplicó el juego de pistas para la construcción de redes conceptuales, esto puede deberse a que lo que les interesa en sí es el juego o simplemente reconocen que se puede aplicar con diferentes fines. Manifiestan en igual medida que quieren cambiar de escenario para leer y que desean hacerlo más seguido (aunque no es un porcentaje muy representativo ya que en esta pregunta las respuestas estuvieron muy divididas y este porcentaje corresponde a dos estudiantes solamente). La misma cantidad de estudiantes indicó que cualquiera de las actividades desarrolladas en el proyecto por lo cual se percibe que ellos las encontraron interesantes y fueron de su agrado. Para contrarrestar otros dos estudiantes indicaron que no desean realizar ninguna actividad que acompañe sus lecturas.

### PREGUNTA L

**Tipo de pregunta:** Abierta

**Enunciado:** Qué recomendaría para fortalecer el plan lector del colegio a partir de esta experiencia.



- Leer con más frecuencia
- Elegir el libro
- Libros más creativos
- Leer y jugar con preguntas sobre el libro
- Dinero como incentivo
- Libros más interesantes para cada grado
- Ir a la biblioteca y explorar
- Leer fuera del colegio
- Todo está bien

**Descripción:** Las propuestas más nombradas para el mejoramiento del plan lector del colegio fueron el permitirles elegir el libro y leer con más frecuencia, las cuales nombraron cuatro (23%) y cinco estudiantes respectivamente (29%). Leer libros más creativos es la siguiente propuesta con mayor nominación, dos estudiantes. El resto de propuestas fueron indicadas cada una por un estudiante leer y jugar con preguntas sobre el libro, que se les ofrezca dinero como incentivo, que los libros sean más interesante y distribuidos por grados y leer fuera del colegio. Un estudiante manifestó que todo con respecto al plan lector estaba bien.

## PREGUNTA L

**Tipo de pregunta:** Abierta

**Enunciado:** Qué recomendaría para fortalecer el plan lector del colegio a partir de esta experiencia.

**Análisis:**

Como opciones de fortalecimiento del plan lector de la institución los chicos indican leer con mayor frecuencia ya que una de las actividades que se propone dentro del plan lector del colegio obedece a leer dos veces a la semana durante quince minutos un libro elegido por los estudiantes de los que hay disponibles en el colegio. Además, dentro de las clases de lengua el plan lector no está establecido con seriedad y al parecer estos chicos creen que leen poco. También hacen referencia a que se les permita elegir el texto pues en el caso del libro elegido en el proyecto fue seleccionado por la docente de acuerdo a lo que proponen los estándares y datos encontrados en el diagnóstico, en el caso de que pudieran escoger elegirían textos más creativos como ellos mismo indican.

## 9. HALLAZGOS

- A partir del planteamiento del problema surgió la pregunta ¿Qué concepto de lectura tiene los maestros de lenguaje de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga? Para darle respuesta se planteó el primero de los objetivos específicos de este proyecto: Determinar qué conceptos de lectura tienen los maestros de lenguaje.

Debido a que la asignación académica del área de lenguaje en la institución educativa donde se desarrolla el proyecto la asumen la docente investigadora y otra docente, el diagnóstico dispuesto para averiguar los conceptos y estrategias docentes con respecto a la lectura solo se le aplicó a una docente. Con respecto al concepto se encontraron ciertas similitudes con los conceptos de los estudiantes que pasaré a describir.

La docente coincide con los estudiantes en pensar que la lectura es un medio para acceder al conocimiento y también hace referencia al conocimiento literario y a otro tipo de conocimiento que tampoco es específica, pero da entender que es el del mundo. Según la teoría de Frida Díaz en la lectura se conjugan texto, lector y contextos. Se sabe que el conocimiento del autor, sus creencias y vivencias se ven traducidas en sus textos; se sabe también que el lector tiene un papel activo en la lectura pues en ella se conjugan sus experiencias, su conocimiento previo con lo que ha de presentarle el texto, se accede de esta manera al conocimiento del autor y a propio. Además, como se explicó en los hallazgos de los estudiantes la literatura es un reflejo de lo que se vive, de lo que se vivió, la docente menciona esto como una oportunidad de conocer otras épocas que es necesario asociar con las actuales para que las lecturas no sean tediosas para los estudiantes (lo cual los estudiantes indicaron al nombrar el aburrimiento como un factor que influyente).

Con respecto al conocimiento literario la que se accede con la lectura, esto es lo que se denomina competencia literaria en los lineamientos de lenguaje ya que esta se describe como “la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas”<sup>169</sup>. Esta capacidad es adquirida en la medida en que el estudiante conoce un número sustancial de obras y esta es otra manera en que la lectura le permite acceder al conocimiento.

Además del propósito de acceder al conocimiento, la docente también menciona que se lee con la finalidad de comprender. David Cooper señala que “los dos procesos básicos implicados en la lectura son la comprensión y la decodificación”<sup>170</sup> y el lector debe aprender a usarlos de manera simultánea al leer cualquier texto. En este sentido, se pudiera decir que el proceso de decodificación antecede al de comprensión, ya que la que decodificación requiere el conocimiento del código, sus sonidos y la manera de combinarlos, mientras que “la comprensión es el proceso de elaborar significados en la interacción con el texto”<sup>171</sup>. El comprender, es un estadio superior al de decodificar, que sería aceptable y aplaudible cuando los niños adquieren el código, superada esta etapa de debe leer para comprender y a decodificación es solo el comienzo de ello.

En relación también con el nivel de escolaridad y en consecuencia con la edad, la docente indica que los textos deben seleccionarse de acuerdo a esto, teniendo en cuenta los temas que les corresponde estudiar a los chicos en el grado en el que se encuentran. Para el grado noveno, que es al que corresponde este proyecto, estipula que el estudiante debe determinar en las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y

---

<sup>169</sup> Lineamientos, Op. Cit. Pag 51

<sup>170</sup> COOPER. Op. Cit. Pag 39

<sup>171</sup> Ibid. Pag 33

sociológicas, cuando sea pertinente<sup>172</sup>. Por tal motivo y contrarrestando lo dicho por la docente con el documento legal que nos rige (los estándares), los textos que los muchachos de noveno grado lean deben pertenecer a la literatura latinoamericana.

- Cómo segunda pregunta se planteó ¿Qué estrategias y actividades para desarrollar la comprensión de lectura implementan los maestros de lenguaje de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga, en sus clases? Y por tanto el objetivo específico Determinar qué estrategias y actividades para desarrollar la comprensión de lectura implementan los maestros de lenguaje en sus clases.

Al respecto tanto los estudiantes como la docente manifestaron que se les plantean actividades con preguntas. La diferencia radica en que la docente comenta que deben proponerse preguntas antes, durante y después de la lectura mientras que los estudiantes solo las mencionaron como actividad posterior a la lectura. El propósito de implementar la pregunta para la docente es el de indagar acerca de los personajes, las ideas principales, generar conversatorios y averiguar conocimientos previos.

La docente además relacionó una de las actividades que propone que es que saquen vocabulario de la lectura. Ella manifestó que una de las barreras para que los estudiantes comprendan los textos radica en su vocabulario limitado ya que no entiendo muchos de los términos que aparecen en las lecturas. “Conocer el significado de las palabras es una aspecto significativo de la habilidad comprensiva del lector (Anderson y Freebody, 1979; Beck, Perfetti y McKeown, 1982; Jenkins, Pany y Schreck)”<sup>173</sup>, es por esto que al desconocer el vocabulario, posiblemente, el lector tenga inconvenientes para lograr comprender la lectura, tal como apunta la docente que le sucede con sus estudiantes.

---

<sup>172</sup> Estándares. Op. Cit. Pág 38

<sup>173</sup> COOPER. Op. Cit. Pag 42

Otra dificultad que es persistente en el testimonio de la entrevistada corresponde a la interpretación de figuras literarias en los textos. Difícilmente, se puede llegar a interpretar de manera completa un texto pasando por alto los recursos usados por el autor ya que estos, además de embellecer los textos, esconden significados, escalas de importancia, sugerencias de contrastes e incluso sensaciones que se pretenden generar en el lector, para que comprenda mejor a un personaje, una situación o al mismo autor. Además, se debe tener en cuenta que los recursos referidos al lenguaje en los estándares de nivel octavo a noveno se describe uno de ellos como “Identifico los recursos del lenguaje empleados por autores latinoamericanos de diferentes épocas y los comparo con los empleados por autores de otros contextos temporales y espaciales, cuando sea pertinente”<sup>174</sup>.

Para terminar, se detectó a través de las expresiones de la profesora que ella asume como responsable del proceso de desarrollo de la comprensión lectora del estudiante al docente (no excluye explícitamente al lector, como tampoco expresó la responsabilidad de forma clara). Efectivamente, el PICL y el libro “Cómo mejorar la comprensión lectora” en que este se expone están diseñados para que los docentes se ilustren y puedan enseñar a leer aún mejor de lo que lo hacen, o por lo menos así lo señala David Cooper en el prólogo. Así mismo, a lo largo del texto en el que se expone el PICL siempre se nombran habilidades y procesos que deben ser enseñados, es decir siempre está la mediación del docente.

- Con respecto a los jóvenes se planteó la tercera pregunta: ¿Qué concepto tienen los jóvenes de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga acerca de la lectura de textos literarios? y para hallar su respuesta el tercer objetivo específico: Determinar qué concepto tienen los jóvenes acerca de la lectura de textos literarios.

---

<sup>174</sup> Estándares. Pag 38

Los estudiantes demuestran una serie de limitaciones en cuanto al concepto que tienen con respecto a los textos que comprende la literatura y los géneros literarios. En primera medida, muestran confusión con respecto a lo que es una obra literaria; algunos estudiantes relacionan este término con las obras teatrales que corresponden al género dramático, otros lo hacen con las narraciones, correspondientes al género narrativo, algunos con ambos y en todos los casos se suprimieron de este tipo de textos lo que corresponden al género lírico, no se nombran. Se hace referencia a la clasificación de estos tres géneros literarios debido a que son los que el ministerio nombra dentro de los estándares y los cuales los estudiantes ya deberían manejar pues en lo dispuesto para los grados sexto y séptimo señalan: “Identifico en la tradición oral el origen de los géneros literarios fundamentales: lírico, narrativo y dramático”, “Leo obras literarias de género narrativo, lírico y dramático, de diversa temática, época y región.”<sup>175</sup>

Además, es necesario anotar que los textos literarios, los géneros literarios, hacen parte de la literatura y su concepto subyace de la noción de esta última. Kurt Spang<sup>176</sup> comenta que definir cualquiera de estos dos elementos no es sencillo y que aún se discute al respecto pues diversos estudios investigativos plantean miradas diferentes. En este mismo sentido Leocadio Garasa, alrededor del año 62, afirmó que “tantas son las concepciones de la literatura, tan barajadas y personales las respuestas de creadores y teorizadores que esta condición limilar se ha tornado ardua y espinosa”<sup>177</sup>. En todo caso, este autor determina que se considere “obra literaria la que apunta a la Belleza esencial y participa de sus destellos, es decir la que pertenece a las bellas letras”, “las susceptibles de suscitar en nosotros una emoción estética”. Entonces, el sentido estético en gran medida determina si un texto es literario o no, sin embargo, los estudiantes en ningún momento hacen referencia explícita a esta característica. Podría tal, vez estar intrínseca en las

---

<sup>175</sup> Estándares. Pág. 36

<sup>176</sup> Géneros literarios AUTOR: Kurt Spang EDITOR: Síntesis PÁGINAS: 207 AÑO: 1996

<sup>177</sup> EL QUEHACER LITERARIO DELFIN LEOCADIO GARASA Colección “Teoría literaria” Editorial Huemul 1968 Buenos Aires. Pág. 9

afirmaciones en las que se nombraron explícitamente los género dramático y lírico (que fueron pocas) aunque no se puede asegurar porque no se ahondo en ello.

Si bien los estudiantes no señalaron el sentido estético de la literatura y de los textos literarios, si reconocen los textos literarios como una fuente de conocimiento, dicho conocimiento puede ser literario, es decir señalan que a través de los textos literarios se puede conocer sobre la literatura, y puede ser de otra índole que no especificó. Otra relación que establecen de la literatura con el conocimiento es que el autor debe tener cierto conocimiento para poder organizar la obra. En ambos casos sus reflexiones no carecen de verdad. Umberto eco por su parte señala que la tradición literaria es “ese conjunto de textos que la humanidad ha producido y produce no con finalidades prácticas sino más bien gratia sui, por amor de sí mismos... texto que se leen por deleite, elevación espiritual, ampliación de conocimientos, incluso puro ocio”, en otras palabras, hace evidente el acceso a literatura para adquirir conocimiento, como un propósito del lector que no podría planteárselo si el texto creciera de saber.

Dentro del concepto de texto literario, los estudiantes hacen evidente su percepción de un carácter informativo en dichos textos. Tomaron dos posiciones por una parte pocos expresan que informa desde un perfil noticioso mientras que otros hace la diferencia e indican que informa lo que sucedió. Al respecto de la última posición se puede comentar que “los creadores literarios por su parte suelen abreviar la fuente de la historia y la obra literaria puede ser utilizada por el historiador como un testimonio más<sup>178</sup> La historia y la literatura se usan y se necesitan mutuamente pues la literatura habla de lo que sucede y lo que sucedió y para ellos recurre a la historia, como es posible detectar a partir de la literatura características sociales y culturales de épocas específicas y hasta puede lograrse reconstruir hechos reales a partir de

---

<sup>178</sup> EL QUEHACER LITERARIO DELFIN LEOCADIO GARASA Colección “Teoría literaria” Editorial Huemul 1968 Buenos Aires. Pág. 19

los textos literarios. En palabras de este mismo autor, “La vida y la literatura no solo se complementan sino que se necesitan”<sup>179</sup>, la literatura informa sobre la vida.

Lo anterior corresponde al concepto de literatura, textos literarios y lectura de los mismos. Ahora, con respecto a sus prácticas de lectura de textos literarios se pudo percibir poca experiencia y desconocimiento de obras y actividades que acompañan la lectura. Esto contraria lo expuesto en los estándares y en la teoría de David Cooper como la de Frida Díaz Por un lado, en los estándares de grados anteriores a noveno se indica que los estudiantes deben leer obras literarias correspondientes a los tres géneros, por lo cual se esperaría que hubieran leído al menos una de cada uno y los estudiantes en su mayoría manifiestan no haber leído ninguna o haber leído una o dos. Ahora bien, tanto Cooper como Frida Díaz puntualizan en que la lectura debe estar acompañada de una serie de actividades que faciliten al estudiante la comprensión del texto; los chicos recordaron pocas actividades, incluso algunos dijeron no haber hecho ninguna, lo que podría deberse a que no las recuerda, a que se las propusieron pero no las hicieron o a que los docentes en realidad no las implementen.

Ahora bien, con respecto a las actividades que mencionaron los estudiantes reconocen ciertas virtudes en ellas: promueven el aprendizaje y la comprensión. Con respecto al aprendizaje señalan que a través de las actividades se promovían aprendizajes con respecto a la información propia del texto, a dibujar, a expresarse en público, a leer bien, a interpretar las ilustraciones de los libros. Lo que respecta al mejoramiento de la comprensión lo vinculan directamente con la redacción de resúmenes y los cuestionarios que son las actividades que predominaron al indagar sus prácticas.

---

<sup>179</sup> EL QUEHACER LITERARIO DELFIN LEOCADIO GARASA Colección “Teoría literaria” Editorial Huemul 1968 Buenos Aires. Pág. 86

Los resúmenes y los cuestionarios no carecen de importancia dentro del proceso de lectura, por el contrario, David Cooper incluye en el PICL los incluye. A pesar de que según los estudiantes ambas actividades las realizan después de la lectura, no es necesario limitarlas para ese momento ya que el docente puede plantear pre interrogantes como guía para el estudiante para que este las conteste a medida que lee, puede plantear preguntas durante la lectura al hacer pausas y, por supuesto, después como lo señalan los alumnos. Los resúmenes, Frida Díaz los concibe al igual que los estudiantes como una actividad posterior a la lectura e indica que en su construcción “se obliga a profundizar y reflexionar de manera consciente sobre la macroestructura y la superestructura del texto, a emplear conocimiento previo temático y a reformular con los códigos y el vocabulario personales, aquello que el autor nos quiso decir por medio del texto”<sup>180</sup>. Mientras tanto Cooper, considera que es posible plantear la redacción de un resumen antes de terminar la lectura donde den cuenta de la parte de la historia que han leído<sup>181</sup>.

Los estudiantes, señalaron además, la necesidad de un proceso de autorregulación (sin mencionarlo con este nombre) para determinar si se está comprendiendo o no el texto, y soluciones para cuando no se está comprendiendo: releer o escribir lo que no se comprendió. Frida Díaz y David Cooper valoran y creen necesarias las estrategia de autorregulación, incluso indican procesos para llevarlas a cabo, como preguntarse a sí mismo o señalar en el texto que se está leyendo la información que no ha quedado clara, para solucionar al final lo vacíos devolviéndose en la lectura, tal como lo señalaron los estudiantes.

- Además de los hallazgos con respecto a las preguntas problematizadoras y los objetivos, también se aprovechó el grupo focal para averiguar las preferencias de los estudiantes para tenerlas en presentes en la construcción de la propuesta, a continuación también se adjuntos los hallazgos al respecto.

---

<sup>180</sup> FRIDA DÍAZ. Op. Cit. Pág. 226

<sup>181</sup> COOPER. Op. Cit. Pág. 403

A partir del proceso de diagnóstico se pudo determinar que los estudiantes consideran que tanto las lecturas que les proponen como en las actividades que las acompañan los aburren. Indica como parte de la solución a este inconveniente que les planteen juegos (que tengan como propósito recordar las ideas principales del texto) y actividades creativas, además de elegir lecturas que “no sean de otra época” como María de Jorge Isaacs la cual citaron en repetidas ocasiones, otorgándole ambas responsabilidades a la docente.

Unido a lo anteriormente mencionado, se registra una fuerte preferencia por los medios tecnológicos y los medios audiovisuales. Reiteradamente mencionan el deseo de ver producciones audiovisuales basadas en los textos. No se limitaron en nombrar actividades donde se incluyeran estos medios y otra persona fuera la encargada, por el contrario, plantearon también actividades en las que ellos serían los responsables como la elaboración de diapositivas o videos.

Por último, con respecto a las preferencias manifestaron su deseo de desarrollar actividades creativas, artísticas para acompañar la lectura de un libro, sin indicarles que debieran ser de este tipo, entre ellas: escribir una canción, hacer un mural, un dibujo o una obra de teatro. Los propósitos que indicaron para estas actividad está expresar la historia de una forma corta y divertida, representar lo que se imaginaron cuando leyeron e incluso mejorar sus habilidades en el dibujo.

- Con respecto a la cuarta pregunta que se planteó, ¿Qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga? Se propuso determinar qué características debe tener una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes noveno grado. A partir de la aplicación de la propuesta didáctica y el análisis de los datos que se recogieron en el proceso se encontró lo que se describe a continuación.

En primera medida, se halló que una cantidad significativa de estudiantes no leyó el libro en su totalidad y entre las justificaciones predomina que el texto no les pareció interesante. Debido a que la selección del texto no fue una elección de los chicos su interés pudo verse menguado, por tanto, sería recomendable que como primera medida los estudiantes seleccionaran el texto que leerán, no necesariamente en todas las ocasiones, sobre todo en el caso de lecturas extensas como lo son las de libros completos.

Ahora bien, entre los chicos que lo leyeron completo predomina el hecho de realizar la lectura por obligación y en los diarios de campos quedó consignado que manifestaron no desear ocupar su tiempo libre leyendo o realizando actividades correlacionadas con la lectura. En consecuencia se puede determinar que no hay gusto por la lectura o por lo menos no en el caso específico de este texto. Cooper indica que la actitud es uno de los factores influyentes en el proceso de comprensión y que los chicos que han desarrollado una actitud negativa hacia la lectura no realizarán de manera eficaz las tareas que la lectura requiere. Esta es otra razón por la cual es necesario que las propuestas de lectura, máxime con población que no ha adquirido el hábito lector, debe estar fundamentada en sus gustos para de esa forma podrán empezar a sentirse atraídos por ella.

Por otro lado, en cuanto a la primera etapa de propuesta didáctica que corresponde al momento anterior a la lectura propuesto por Díaz<sup>182</sup>, de forma repetitiva al categorizar la información, se reveló que hay un fuerte factor de desconocimiento del vocabulario, sobre todo el que maneja el autor en el texto “El olvido que seremos”. Aun habiendo desarrollado el componente del PICL “Desarrollo de la información previa y el vocabulario” los estudiantes constantemente tenían dudas sobre palabras que aparecían en la lectura. En otras palabras, el desarrollo del

---

<sup>182</sup> DÍAZ. Op. Cit. Pág. 286

vocabulario implementado no fue suficiente y debí ser mucho más vasto; al respecto, Cooper afirma que “si el maestro comprueba que el número de palabras a enseñar antes de leer un texto o capítulo de un texto escolar es excesiva, el nivel de lectura de ese texto excede con toda probabilidad las capacidades reales de sus alumnos”<sup>183</sup>.

Con respecto a lo mencionado en el párrafo anterior conviene subrayar que a pesar que el texto cumple con lo previsto en el estándar “leo con sentido crítico obras literarias de autores latinoamericanos”<sup>184</sup>, que además el autor es colombiano, la ubicación geográfica de la obra es una ciudad del país que habitan los lectores, se figura la vida de una persona que luchó por los ciudadanos de estratos bajos, como corresponde la población en la que se encuentra situada la institución educativa por lo cual se pensó pudieran sentirse identificados y atraídos, probablemente el texto no era el pertinente y se requería de uno con menores exigencias en cuanto al vocabulario.

Sin embargo, es necesario anotar también que las actividades de desarrollo de vocabulario permitieron a los estudiantes la apropiación de vocablos nuevos que usaron para comprender la lectura como quedó registrado en los diarios de campo y en la encuesta en la que señalaron como las actividades que aportaron en mayor medida las relacionadas con el vocabulario. Además, los chicos usaron de manera esporádica términos aprendidos, en sus conversaciones. En consecuencia, se puede afirmar que estas actividades aportan a la comprensión del texto que los estudiantes leen y además ayuda a que el estudiante aumente su vocabulario reconocible al instante<sup>185</sup> para próximas lecturas, lo que facilitará sus tareas de comprensión.

---

<sup>183</sup> COOPER. Op. Cit. Pág. 175

<sup>184</sup> Estándares. Op. Cit. Pág. 38

<sup>185</sup> COOPER. Op. Cit. Pág. 159

Es preciso indicar que entre los aspectos por mejorar en el desarrollo del vocabulario está el reconocer que a pesar de que los estudiantes sean de grados superiores es necesario también enseñar a los estudiantes la pronunciación de los términos como lo concibe Cooper para los grados de primaria. Esto también debe abordarse desde las clases de ortografía pues en ocasiones las equivocaciones en la pronunciación radicaban en la ubicación del acento.

Así mismo, se evidenció que los estudiantes intentan relacionar el vocabulario aprendido con realidades de su contexto. Por tal motivo es recomendable ejemplificar el significado y el uso de estas palabras con situaciones próximas a las realidades de los estudiantes. Es necesario también, para que los estudiantes se apropien más de las palabras aprendidas, que se ejerciten construyendo oraciones en las que las usen, además de construir las redes conceptuales, explicarles a sus compañeros los significados y jugar con ella para completar oraciones.

Con respecto a la segunda etapa de la propuesta didáctica, que se planteó durante la lectura, se hizo evidente que los estudiantes en ocasiones no alcanzan ni siquiera el nivel literal de comprensión, esto acompañado de lo manifestado a través de la encuesta final con respecto a la negación de usar su tiempo libre para leer, permite sugerir que la lectura de los textos, en un inicio, se haga en el aula de clase y que se propongan pausas en la lectura en periodos cortos donde se planteen preguntas y se clarifiquen los hechos de modo tal que los estudiantes logren ir mejorando su capacidad de comprender relacionando los hechos (en el caso de los textos narrativos).

Con respecto al desarrollo de información referente al autor, que es una de las estrategias que plantea Cassany para la lectura crítica<sup>186</sup>, no se encontraron datos que indiquen relevancia al respecto, incluso los estudiantes en la encuesta la

---

<sup>186</sup> CASSANY. Op. Cit. Pág. 115

señalaron como una de las actividades intermedias que no influyeron de manera significativa en su comprensión, tal vez, porque el texto leído es autobiográfico y a través de él conocieron al autor más íntimamente que con las estrategias aplicadas antes de la lectura.

En el caso del segundo componente del PICL referido a la construcción de determinados procesos y habilidades enseñadas a través de la instrucción directa con el modelado se pudo detectar que se requiere de mayor práctica guiada y práctica independiente<sup>187</sup> antes de esperar que los estudiantes logren realizar los procesos e implementar sus habilidades correctamente en lecturas individuales. Para tal fin, es necesario que los textos con lo que se haga el modelado muestren con facilidad los elementos que se pretende los estudiantes aprendan a reconocer (voces, opiniones, suposiciones).

En consecuencia, esperar desarrollar estas habilidades con un solo texto, como se hizo en este proyecto, limita la posibilidad de conseguir que el modelado, la práctica guiada e independiente se hagan de manera adecuada y eficiente. Por tanto, es necesario hacerlo con diversos textos, que se organicen de manera paulatina según la dificultad con la que se logren identificar los elementos que se espera los chicos reconozca para lograr leer críticamente<sup>188</sup>.

También en esta etapa los chicos se entrenaron para hacer inferencias, y sucedió lo mismo que con las demás habilidades, además, se detectó que las preguntas de la docente para ayudarlos a llegar a las inferir son muy útiles, por tanto deben implementarse en un principio y la cantidad de preguntas debe ir disminuyendo a medida que la capacidad de inferir mejora hasta que llegue el momento en que lo estudiantes ya no requieran de ellas. De nuevo es importante contar con diversos textos como se comentó en el párrafo anterior atendiendo a las otras habilidades.

---

<sup>187</sup> Ibid. Pág. 262

<sup>188</sup> COOPER. Op. Cit. Pág. 304

La lectura individual acompañada de las guías funciona, pues varios estudiantes realizaron el trabajo y fueron los mismos que participaron más en la etapa de producción y quienes expusieron mejor sus puntos de vista. Sin embargo, debido a la apatía por la lectura que presentan los estudiantes, no debe ejecutarse como se hizo en este proyecto, ya que el hecho de que hubiese sido en vacaciones y no se hicieran puestas en común periódicas de cada guía influyó en que los estudiantes no las desarrollaran. Esta forma de implementarlas podría funcionar con lectores asiduos, experimentados y que demuestren agrado por la lectura.

En cuanto a la tercera fase de la propuesta, que corresponde al tercer componente del PICL llamado correlación de la lectura y escritura, se puede decir que al reconocer la estructura del texto y resumir los acontecimientos, los estudiantes mostraron mayor facilidad con los elementos que no obedecen a la secuencia de hechos ya que los estudiantes solo manejan la estructura básica de inicio nudo y desenlace. Por tal motivo, es necesario por lo menos para esta población, trabajar las estructuras textuales con anterioridad en otras sesiones antes de pedirles que las reconozcan en un texto que se utiliza para otros fines y no propiamente para adiestrarlos en esta habilidad.

Las actividades de producción textual fueron del agrado de los estudiantes pues ellos mismo lo habían propuesto así en el diagnóstico por tanto su participación en esta fase fue sobresaliente. Es recomendable mostrar la similitud de las situaciones que merezcan una mirada crítica con la realidad de los estudiantes pues así mismo ellos lo hicieron y expresaron sus inconformidades con su realidad, que es uno de los principios de la escuela de Frankfurt, pilar de la lectura crítica<sup>189</sup>.

---

<sup>189</sup> CASSANY. Op. Cit. Pág. 66

En el desarrollo de la propuesta se evidenciaron tres elementos recurrentes. Por una parte la necesidad de implementar tecnología en las clases (video beam, celulares, computadores) incluso para que ellos tomen apuntes o guarden información; así lo habían expresado en el diagnóstico y se hizo evidente en la aplicación de la propuesta también. Por otro lado la relación con su realidad, la cual buscaban con el vocabulario, con los hechos narrados en el libro y a partir de ello hacían comparaciones, ejemplificaciones e incluso expresaban deseos. En último lugar, el aprovechamiento de las discusiones que se generan en torno a diversos tópicos (acerca de los hechos del texto, las inferencias de sus compañeros, los significados de la palabras, el cómo usarlas) pues son una oportunidad para por un lado ejercitar la expresión oral, por otro generar en los estudiantes la capacidad de replicar, además de calificar los asuntos de los que se trate. Por tanto son dos elementos indispensables a tener en cuenta para plantear una propuesta de lectura.

En resumen, una propuesta de lectura de textos literarios con jóvenes novenos grado debe:

- Permitir en ocasiones que los estudiantes elijan textos de su interés.
- Estructurarse a partir de los momentos que propone Frida Díaz para abordar un texto: Antes, durante y después de la lectura.
- Adaptar los elementos del PICL de David Cooper a los momentos propuestos por Frida Díaz.
- Formar a los estudiantes (gradualmente, no todas en un mismo año escolar) en la aplicación de las veintidós estrategias para la lectura crítica propuestas por Cassany.
- Desarrollar las habilidades de los estudiantes con instrucción directa, aplicando suficiente practica guiada y practica individual con diversos textos.
- Permitir la lectura en tiempo de clase, mientras se adquiere gusto y hábito lector.

- Implementar elementos tecnológicos usados por la docente y por los estudiantes (aplicaciones de diccionario, video bem, celular para capturar imágenes, computadores, cámaras)
- Proponer socializaciones periódicas cuando se aborden textos largos acompañados de guías de lectura en las que se describa el propósito de la lectura y se propongan pre interrogantes.
- Plantear actividades lúdicas que los estudiantes disfruten y les ayuden a acercarse de manera positiva a la lectura.
- Generar ampliamente discusiones que permitan expresar los puntos de vista de los estudiantes y su mirada crítica frente a los planteamientos del autor.
- Tener en cuenta sus propuestas para la elección de la producción final a partir de la lectura.

## 10. CONCLUSIONES

- Despertar el interés en la lectura en personas que muestran poco agrado y experiencia como lectores no es tarea fácil, por tanto debe dárseles la oportunidad de elegir los textos y debido a que al desarrollar una propuesta didáctica se complicada que cada lector tenga un libro la menos debe facilitárseles una lista de la cual en consenso elijan.
- El texto con que se trabaje no debe esta fuera del alcance de los estudiantes, no debe excederse en vocabulario desconocido pues esto entorpece el proceso de comprensión y puede hacer sentir al lector frustrado y por tanto abandonar la lectura.
- Al diseñar e implementar una propuesta de lectura no debe escatimarse en el tiempo de desarrollo de la misma pues para conseguir los propósitos a veces es necesario extenderse y abarcar incluso el manejo de competencias que no se contemplaron en un principio y se hacen necesarias.
- Al implementar una propuesta de lectura de textos literarios, es probable que se presenten situaciones que permitan a los estudiantes discutir y aumentar así sus habilidades para expresarse de forma oral, incrementar incluso capacidad para argumentar y el maestro debe estar preparado para provechar de la mejor manera estas oportunidades.
- Sin importar que tan básicos deban ser los textos con que se trabajen, el docente debe partir de punto del que los estudiantes lo requieran porque si se asume que los estudiantes manejan los conocimientos que deberían para el grado en el que se encuentran y por tanto pueden manejar texto con cierta complejidad, es posible que el proceso tenga mucho obstáculos y los estudiantes queden con

vacíos que no les permitan sentirse satisfechos con la comprensión que alcanzan.

- Todos los estudiantes, sin importar el nivel de lectura que presenten en el momento tienen la posibilidad de llegar a ser lectores críticos, todo depende de la experticia con la que el docente maneje el proceso, las estrategias que aplique para conseguir este fin y que se le otorgue el tiempo necesario para avanzar a su ritmo.
- Los estudiantes se muestran animados al sentirse útiles cuando se les proponen trabajos de producción a partir de sus capacidades y talentos, aun quienes tienen menor rendimiento académico se sienten valiosos y su actitud frente a la clase mejora.
- No debe esperarse que un lector poco experimentado alcance niveles de lectura crítica rápidamente, por el contrario debe saberse que es un proceso que toma tiempo y que no en todos los estudiantes se da igual ya que tienen diversos factores de motivación y experiencia.
- Es un deber del docente informarse a través de la lectura de investigaciones y teorías que enriquezcan su proceder en el aula y que le permitan transformar cuantas veces sea necesario sus prácticas para atender a la población que le corresponda y aportar en el proceso de potencializar estas personas de la mejor manera posible.
- Los logros plausibles en los estudiantes no son solo aquellos que superan lo que se espera de un estudiante en tal o cual grado, por el contrario son aquellos que cada estudiante consigue en su proceso, porque entre más básicos sean sus habilidades con las que inicia más meritorias son las mejoras que alcanza.

- La lectura de texto literarios es una oportunidad de mirar el mundo que plantea el autor, el del mismo autor y el de uno mismo (como lector) a la luz de lo que se narra. Leer es una oportunidad de ver críticamente la realidad del lector.

## 11. RECOMENDACIONES

Se debe plantear en primera medida, la responsabilidad que recae sobre los docentes de reconfigurar sus prácticas pedagógicas de manera continua y usar la investigación como medio para dejar registro de sus proezas y desaciertos para permitir así que otros docentes se enriquezcan con dichas experiencias. Esto se traduciría en un avance significativo de la comunidad académica con relación a las prácticas educativas, la generación de nuevas propuestas dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje y a largo plazo mejoras en los resultados obtenidos por los estudiantes al evaluar sus competencias.

Se debe agregar que deben abrirse espacios físicos y virtuales en los que los docentes compartan las estrategias y materiales que han desarrollado con los que han conseguido buenos resultados para que otros docentes puedan aprovecharlos, tomarlos como guía para crear otros adaptados a las características de la población que ellos atienden. Aunque esto puede considerarse contraproducente debido a que algunos docentes copien materiales sin reconocer la autoría de quienes los idearon, es una manera de motivar los cambios en los métodos tradicionales y retrogradas que aún se aplican en las aulas de clase.

Ahora bien, es evidente la desventaja en la que se encuentran los chicos de bajos recursos con respecto a las prácticas de lectura. Comprar un texto e incluso las fotocopias del mismo muchas veces esta fuera del alcance de los padres de los estudiantes quienes difícilmente consiguen lo necesario para sus necesidades básicas. Como docente de lengua intentar generar prácticas de lectura en el aula y por fuera de ella se complica y ante este obstáculo es necesario que actúe el MEN, incluso el ministerio de tecnologías de la información y las comunicaciones para que doten de mayor número de libros en las bibliotecas virtuales y físicas; que no desconozcan que para desarrollar un proyecto de lectura en ocasiones es necesario

contar con varios ejemplares del mismo libro, lo cual fácilmente se puede solucionar con las bibliotecas virtuales, como a la que se accede a través de la aplicación “Biblioteca 2.0” lanzada hace poco por el MEN, pero a la que aún le falta avituallamiento.

No podemos negar que los estudiantes que formamos hoy en día, nacieron en una era digital. Probablemente, los docentes que los atendemos no somos nativos digitales y es complicado aceptar y acoger las herramientas que la tecnología nos ofrece. No obstante, es un requerimiento de los estudiantes usarlas y enseñarles a ellos a aprovecharlas, más allá de las redes sociales y los chats.

De manera semejante, se evidente que el currículo como es manejado en nuestro país requiere de cambios. Una propuesta didáctica como la expuesta en este proyecto requiere de más de un periodo de clases para lograr desarrollarse de manera satisfactoria y el afán por cumplir con requerimientos de temas y las pocas horas de clase limitan a los docentes a arriesgarse a desarrollar experiencias como esta. Además, el trabajo con secuencias didácticas o proyectos de aula requiere de una sincronía entre todas las áreas, pone de manifiesto un componente de transversalidad e interdisciplinariedad y en consecuencia considero que estos deberían construirse y desarrollarse entre varias áreas, por ejemplo, fácilmente la experiencia de este proyecto podría haberse constituido con ayuda de las áreas de artística, ciencias sociales y música.

No se debe desconocer tampoco que experiencias de este tipo requieren de tiempo y dinero de parte del docente. Tiempo para planear, diseñar material, leer que exceden las horas que están estipuladas en el horario de los docentes vinculados al MEN. Dinero para fotocopias, impresiones de materiales, materiales (pinturas, pinceles, hojas, carteles, memorias, etc.) de los que en ocasiones, cuando se trabaja con poblaciones de estratos bajos, los estudiantes no disponen y el docente en la medida de sus posibilidades puede decidir aportarlos. Sin embargo, es

necesario que éstas necesidades temporales y monetarias dejen de ser obstáculo y los entes competentes paguen más horas a los docentes para labores de planeación y tengas fondos a los que se pueda acceder sin parapetos para adquirir los materiales que se requieran.

Finalmente, debe reconocerse que al plantear experiencias innovadoras o de investigación para el aula de clase pueden presentarse infinidad de obstáculos, aun sin tener en cuenta el estrato social de los estudiantes, sin embargo, esto no exime al docente de la responsabilidad que tiene con sus estudiantes de hacer cuanto esté a su alcance para ayudarlos a ser, en el caso del docente de lengua, comunicadores competentes.

## BILBIOGRAFÍA

BONILLA-CASTRO, Elssy. RODRIGUEZ, Penélope. La investigación en ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos. Bogotá, 1995: Norma

BRIONES, Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales. México, 2008: Trillas

COOPER, David J. *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid: Visor.

DIAZ, Frida. HERNANDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México 2002: Mc Graw-Hill Interamericana

ECHEVERRIA, Rafael. Ontología del lenguaje. Buenos Aires: Granica, 2008.

GOODMAN, K. (2006) *Sobre la lectura*, México: Paidós.

ICFES. Colombia en PISA 2009 Síntesis de resultados. [En línea] p. 12 [Consultado 25 Junio, 2013] Disponible en <https://icfesdatos.blob.core.windows.net/datos/Colombia%20en%20PISA%202009%20Sintesis%20de%20resultados.pdf>

ICFES. Saber 5° y 9° 2009 Resultados nacionales. [En línea] p. 11 [Consultado 26 Junio, 2013] Disponible en <https://icfesdatos.blob.core.windows.net/datos/Informe%20nacional%20de%20resultados%20de%20SABER%205o%20y%209o%202009.pdf>

LOMAS, C. Osoro A. Tuson A. *Ciencias del lenguaje, Competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, España, Paidós.

MCKERNAN. Investigación-acción y currículo.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares Lengua Castellana. Bogotá: Magisterio, 1998.

PÉREZ Serrano, Gloria. Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Madrid, 2007: La muralla

REYES, Yolanda. El lugar de la literatura en la vida de un lector. [En línea] [Consultado 15 de Marzo, 2014] Disponible en [http://www.espantapajaros.com/articulos/ar\\_lec\\_1.php](http://www.espantapajaros.com/articulos/ar_lec_1.php)

SAMPIERI, FERNÁNDEZ Y BATISTA. Metodología de la investigación. [En línea] p. 7 [Consultado 30 de Marzo, 2014] Disponible en <http://maestriapedagogia2013.files.wordpress.com/2013/05/hernandez-s-2010-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

SMITH, Frank, Comprensión de la lectura. México, 1983: Trillas.

SOUZA, María Cecilia. La artesanía de la investigación cualitativa. Buenos Aires, 2009: Lugar.

VILLEGAS, Lucio. Investigación y prácticas de la educación en personas adultas. [En línea] [Consultado 06 Mayo, 2014] Disponible en [http://books.google.com.co/books?id=cx5K9hbSugwC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.co/books?id=cx5K9hbSugwC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

VYGOSTKY, Lev. Pensamiento y lenguaje. En: Pensamiento y lenguaje. [En línea]  
[Consultado 22 Junio, 2013] Disponible en  
[http://www.aacounselors.org.ar/adjuntos/Biblioteca%20AAC/Lev%20S%20Vygotsk  
y%20%20Pensamiento%20y%20Lenguaje.pdf](http://www.aacounselors.org.ar/adjuntos/Biblioteca%20AAC/Lev%20S%20Vygotsk%20%20Pensamiento%20y%20Lenguaje.pdf)

WOODS, Peter. La escuela por dentro. Barcelona, 1987: Paidós

## ANEXOS

### ANEXO A. Entrevista- Recolección de datos

Objetivos:

- Determinar qué conceptos de lectura tienen los maestros de lenguaje.
- Determinar qué estrategias y actividades para desarrollar la comprensión de lectura implementan los docentes de lenguaje.

Hora: \_\_\_\_\_ Lugar: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Código: \_\_\_\_\_ Cargo: \_\_\_\_\_ Asignación académica: \_\_\_\_\_

#### CUESTIONARIO GUÍA

Para la investigación “Propuesta didáctica para la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado” son muy importantes sus aportes ya que esta corresponde al enfoque cualitativo y un diseño metodológico de investigación acción, es decir, través de ella se busca transformar situaciones educativas y su experiencia es fundamental para nosotros, en este sentido.

#### ACLARACIONES DE PRINCIPIOS ÉTICOS

La información que usted brinde a través de esta entrevista no será relacionada con su nombre o el nombre de la institución educativa de la que hace parte y esta se utilizará solo con fines investigativos.

#### CONCEPTO

1. Desde su experiencia ¿cómo podría definir la lectura?
2. ¿Qué tipos de textos literarios recomienda usted para que los estudiantes de noveno grado lean?
3. ¿Qué es para usted la literatura?
4. ¿Por qué los jóvenes deben leer textos literarios?
5. ¿Cómo sabe usted que un joven comprendió un texto?
6. ¿Qué desea lograr usted con respecto a sus estudiantes a través de la implementación del plan lector?
7. ¿Qué dificultades para la comprensión de textos literarios ha observado en sus estudiantes?

## **ESTREGIAS**



8. ¿Qué estrategias para la comprensión emplea usted usualmente durante el proceso de lectura de textos literarios con los estudiantes?

Antes:

Durante:

Después:

## ANEXO B. Guías de los grupos focales – Diagnóstico

	<p><b>INSTITUTO JORGE ELIÉCER GAITÁN</b></p> <p><b>GUIA: GRUPO FOCAL 1</b></p> <p><b>PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:</b></p> <p><b>PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA LECTURA DE UN TEXTO LITERARIO CON ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DE LA CIUDAD DE BUCARAMANGA</b></p>	
<p><b>Fecha:</b> 26 de enero</p> <p><b>Hora:</b> 6:20 a.m.</p> <p><b>Asistentes al grupo focal:</b> 15 estudiantes de noveno grado</p> <p><b>Duración:</b> 80 minutos</p>		
<p><b>Objetivo:</b> Determinar qué concepto tienen los jóvenes de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga acerca de la lectura de textos literarios.</p>		
<b>Actividad</b>	<b>Descripción</b>	<b>Materiales requeridos</b>
Planteamiento de objetivos y metas Duración: 20 minutos	La docente expondrá a los estudiantes su participación en el proceso de investigación y pondrá a su disposición el formato de consentimiento para que lo diligencien.  Se les comentará a los estudiantes el objetivo que se ha determinado para este taller y se les explicará cómo se desarrollará el taller y qué se espera de cada una de las partes del mismo.	Tablero acrílico Marcador Fotocopias del consentimiento
Activación de información Duración: 30 minutos	Los estudiantes construirán en parejas una nube de palabras en la página web tagxedo creator (navegador internet explorer con silverlight) que ya han	6 computadores



INSTITUTO JORGE ELIÉCER GAITÁN

GUIA: GRUPO FOCAL 1

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA LECTURA DE UN TEXTO LITERARIO  
CON ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA  
DE LA CIUDAD DE BUCARAMANGA



**Fecha:** 26 de enero

**Hora:** 6:20 a.m.

**Asistentes al grupo focal:** 15 estudiantes de noveno grado

**Duración:** 80 minutos

**Objetivo:** Determinar qué concepto tienen los jóvenes de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga acerca de la lectura de textos literarios.

Actividad	Descripción	Materiales requeridos
	utilizado antes, donde incluirán las palabras que ellos relacionen con la expresión “obra literaria”. Cada pareja se unirá a otros dos compañeros y socializarán las nubes de palabras que construyeron.	
Ronda de preguntas y respuestas Duración: 20 minutos	Con los grupos de cuatro personas que se han conformado en la actividad anterior, los estudiantes responderán preguntas planteadas en tres carteles diferentes (Anexo 1) y rotarán para que todos los grupos consignen sus respuestas. La docente rotará por los grupos para animar y guiar la conversación.	Tres carteles Marcadores



INSTITUTO JORGE ELIÉCER GAITÁN

GUIA: GRUPO FOCAL 1

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA LECTURA DE UN TEXTO LITERARIO  
CON ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA  
DE LA CIUDAD DE BUCARAMANGA



**Fecha:** 26 de enero

**Hora:** 6:20 a.m.

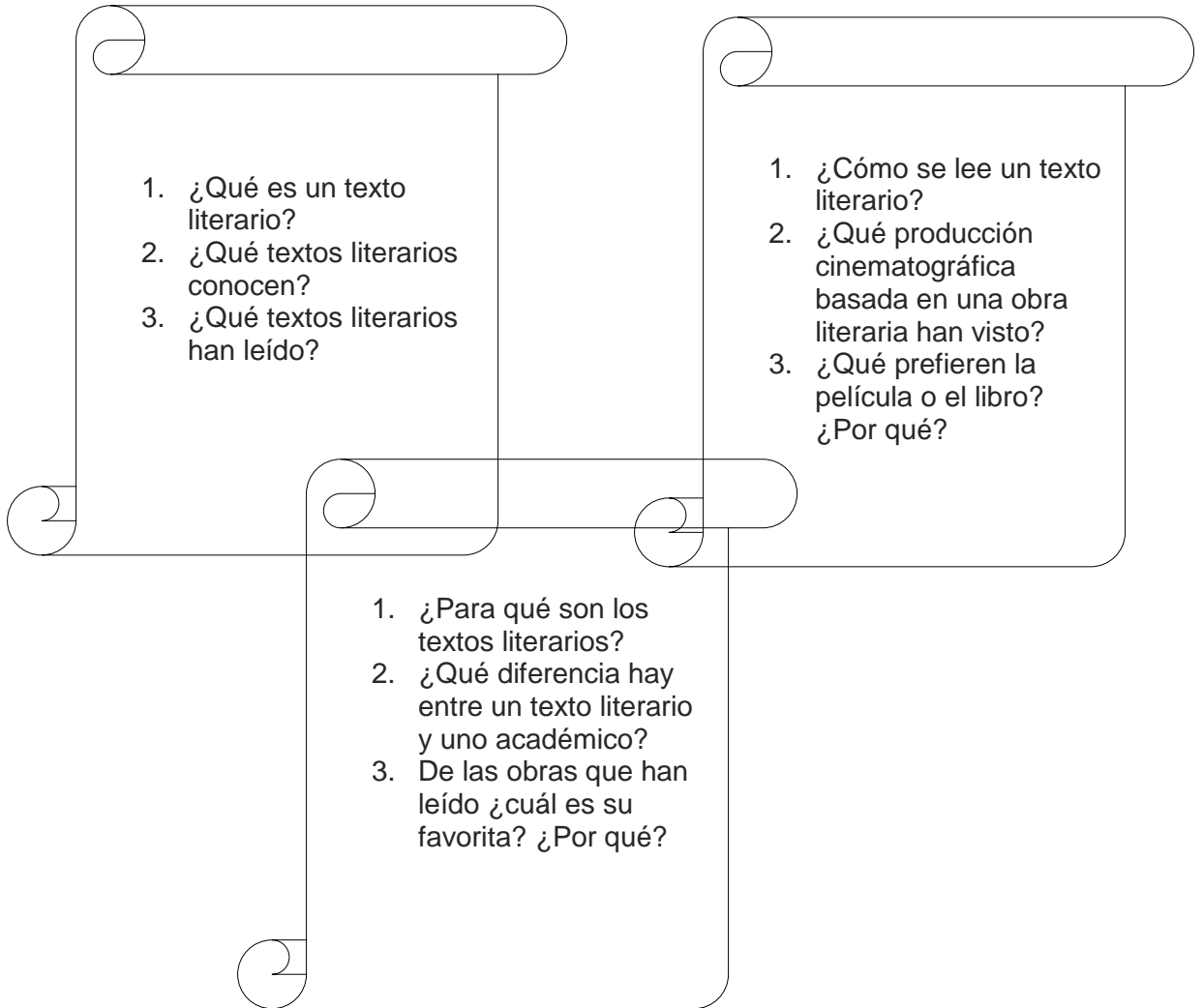
**Asistentes al grupo focal:** 15 estudiantes de noveno grado

**Duración:** 80 minutos

**Objetivo:** Determinar qué concepto tienen los jóvenes de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga acerca de la lectura de textos literarios.

Actividad	Descripción	Materiales requeridos
Puesta en común Duración: 10 minutos	Los estudiantes se organizarán en un solo grupo y la docente ubicara frente a ellos los carteles para comentarlos y aclarar la información que no esté clara en ellos.	Tres carteles

## PREGUNTAS PARA LOS CARTELES





INSTITUTO JORGE ELIÉCER GAITÁN

GUIA: GRUPO FOCAL 2

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA LECTURA DE UN TEXTO LITERARIO  
CON ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA  
DE LA CIUDAD DE BUCARAMANGA



**Fecha:** 27 de enero

**Hora:** 6:30 a.m.

**Asistentes al grupo focal:** 15 estudiantes

**Duración:** 50 minutos

**Objetivo:** Determinar qué estrategias y actividades para desarrollar la comprensión de lectura implementan los maestros de lenguaje de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga en sus clases.

Actividad	Descripción	Materiales requeridos
Planteamiento de objetivos y metas Duración: 5 minutos	La docente comentará a los estudiantes el objetivo que se ha determinado para este taller y se les explicará cómo se desarrollará el taller y que se espera de cada una de las partes del mismo.	
Diagnóstico de la situación Duración: 15 minutos	En esta actividad los estudiantes se reunirán en parejas para que comenten oralmente qué actividades han realizado para acompañar la lectura y que aspectos positivos y por mejorar han visto en estas.  Para ello tendrán un formato de guía para organizar la información. (Anexo1)	Fotocopias (Anexo 1)



INSTITUTO JORGE ELIÉCER GAITÁN

GUIA: GRUPO FOCAL 2

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA LECTURA DE UN TEXTO LITERARIO  
CON ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA  
DE LA CIUDAD DE BUCARAMANGA



**Fecha:** 27 de enero

**Hora:** 6:30 a.m.

**Asistentes al grupo focal:** 15 estudiantes

**Duración:** 50 minutos

**Objetivo:** Determinar qué estrategias y actividades para desarrollar la comprensión de lectura implementan los maestros de lenguaje de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga en sus clases.

Actividad	Descripción	Materiales requeridos
Escribir y comentar las propuestas para la clase Duración: 15 minutos	Se le entregará a cada pareja una pieza de cartulina. En ella escribirán tres actividades que les gustaría hacer para acompañar las lecturas de los libros de plan lector. Posteriormente, se realizará una puesta en común con los niños que asistan al grupo y la docente pedirá información extra para puntualizar en las actividades que así lo requieran.	Piezas de cartulina
Organización de esquema de un plan de trabajo Duración: 15 minutos	En un cuadro la docente organizará las propuestas de los estudiantes (Anexo 2) y frente a cada propuesta con ayuda de los ellos determinará para qué serviría cada una. Para cerrar el taller se	Marcadores y tablero



INSTITUTO JORGE ELIÉCER GAITÁN

GUIA: GRUPO FOCAL 2

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA LECTURA DE UN TEXTO LITERARIO  
CON ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA  
DE LA CIUDAD DE BUCARAMANGA



**Fecha:** 27 de enero

**Hora:** 6:30 a.m.

**Asistentes al grupo focal:** 15 estudiantes

**Duración:** 50 minutos

**Objetivo:** Determinar qué estrategias y actividades para desarrollar la comprensión de lectura implementan los maestros de lenguaje de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga en sus clases.

Actividad	Descripción	Materiales requeridos
	comentará a los estudiantes que tomando en cuenta el plan de trabajo que ellos propusieron se determinará una serie de actividades que se aplicarán en la lectura de uno de los libros de plan lector.	

## ANEXO C. Guía de la encuesta – evaluación de la propuesta didáctica



### INSTITUTO JORGE ELIÉCER GAITÁN

PROYECTO DIDÁCTICA PARA LA LECTURA DE UN TEXTO LITERARIO CON ESTUDIANTES  
DE NOVENO GRADO DE UNA  
INSTITUCIÓN PÚBLICA DE LA CIUDAD DE BUCARAMANGA ENCUESTA DE EVALUACIÓN  
DEL PROYECTO DIRIGIDA A ESTUDIANTES

#### LENGUAJE

##### 1. CON RESPECTO AL LIBRO

- a. Volvería a leer a Héctor Abad Faciolince. Sí \_\_\_ No \_\_\_
- b. Recomendaría el libro “El olvido que seremos”. Sí \_\_\_ No \_\_\_
- c. El texto cumplió con sus expectativas (estas pudieron ser positivas o negativas). Sí \_\_\_  
No \_\_\_
- d. Leyó el libro en su totalidad. ¿Por qué? Si \_\_\_ No \_\_\_

---

---

---

- e. ¿Qué condiciones se requieren para que usted lea un libro completo?

---

---

---

¿Qué razones tendría para no leer un libro completo sino solo algunas partes?

---

---

---

##### 2. CON RESPECTO A LAS ESTRATEGIAS

- f. ORGANICE LAS ESTRATEGIAS DE MAYOR A MENOR (Números del 1 al 15) SEGÚN ESTÁS LE HAYAN APORTADO A SU PROCESO DE COMPRESIÓN DEL TEXTO LEÍDO, SIENDO 15 LA QUE MÁS LE APORTÓ Y 1 LA QUE MENOS.

\_\_\_ Predicciones a partir de la portada y título del libro

\_\_\_ Construcción de predicciones a partir de la construcción de bosquejos de la historia

\_\_\_ Visualización de video sobre el autor del libro y desarrollo de preguntas acerca del autor

- \_\_\_ Juego de cabeza y cola con preguntas acerca del autor del texto
- \_\_\_ Desarrollo de información previa con la construcción de red conceptual
- \_\_\_ Construcción de redes conceptuales con vocabulario
- \_\_\_ Juego de pistas para construcción de red conceptuales con vocabulario
- \_\_\_ Desarrollo de habilidades (reconocer información importante, hacer inferencias, reconocer hechos de opinión y/o prejuicios, reconocer suposiciones, reconocer propaganda, reconocer voces
- \_\_\_ Desarrollo de vocabulario a través de juego mural
- \_\_\_ Desarrollo de las guías de lectura para la autorregulación
- \_\_\_ Visualización de la producción audiovisual “Carta a una sombra” basada en el libro “El olvido que seremos”
- \_\_\_ Construcción de un mapa de la historia
- \_\_\_ Producción del video y/o mural a partir de la lectura del texto
- \_\_\_ Presentación a la comunidad de la producción a partir del texto leído

**g.** Nombre las actividades realizadas dentro del proyecto que le gustaría que se repitieran.

---



---



---



---

**h.** Nombre las actividades que considera que no le aportaron a la construcción del sentido del texto leído.

---



---



---

Nombre otras actividades que le gustaría realizar con base a la lectura del libro.

---



---



---



---

**i.** Qué recomendaría para fortalecer el plan lector del colegio a partir de esta experiencia.

---





---



---

**MIL GRACIAS POR TU COLABORACIÓN, APOYO Y DISPOSICIÓN CON LAS ACTIVIDADES DE ESTE PROYECTO**

## ANEXO D. carta de consentimiento de los estudiantes

Universidad Industrial de Santander		<b>MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA</b> PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA LECTURA DE UN TEXTO LITERARIO CON ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DE LA CIUDAD DE BUCARAMANGA	
-------------------------------------	---	--	---

### CARTA DE CONSENTIMIENTO

Bucaramanga, 8 de noviembre de 2015

Apreciado estudiante,



Afectuoso saludo, yo Katherine Julie Paternina Mercado como docente de la institución quiero compartirte que adelanto un proyecto de investigación en Pedagogía desde la línea de Lenguaje, el cual es orientado por la Universidad Industrial de Santander desde su programa de Maestría en Pedagogía, con el fin de diseñar, proponer e implementar una propuesta didáctica para la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado.

El proyecto se denomina: “Propuesta didáctica para la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución educativa oficial de la ciudad de Bucaramanga”, el cual desde hace algún tiempo empecé a desarrollar adelantando búsquedas de material teórico para su fundamentación y emprendemos en este preciso momento una fase de recolección y registro de información que aportarán tanto maestros, estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa. Estos datos enriquecerán el proceso de construcción de la propuesta didáctica que se pretende plantear.

Para esta investigación y para mí es muy importante el respaldo y apoyo que puedes brindar a través de tu disposición y participación activa en las actividades propuestas. A pesar de que tu cooperación no es de carácter obligatorio sino voluntaria, es trascendental que tengas en cuenta que tus aportes son una oportunidad de enriquecer este trabajo intelectual pues tus experiencias y opiniones cuentan.

No tienes de que preocuparte, pues los principios éticos que deben tenerse en cuenta en las investigaciones contemplan que se debe respetar la privacidad de los participantes y por tanto, sus nombres no deben ser revelados de manera pública en ningún documento, ni en el informe final; simplemente, se harán públicas las conclusiones a las que se lleguen a través del proceso de investigación. Podrán ver que se tomarán registros en video y/o audio de las actividades que se desarrollen, estos se recogen con el fin de no perder ninguno de los aportes, pues es complicado que el investigador pueda captar toda la información y tomar nota de ella en el preciso instante en que se adelantan las actividades.

Si estás dispuesto a trabajar junto a mí en este proceso, ayudar a construir conocimiento para la comunidad académica, reconocerte como una pieza importante para fomentar cambios en nuestras prácticas y salir airosos de esta travesía académica encierra el símbolo que abajo se dispone para ello. Recuerda que tus acudientes también deben estar informados acerca de este proceso de investigación y que nuestra institución educativa a través de sus directivos nos ha dado el aval manifestando total respaldo a este proceso.

***¡SOLO FALTAS TÚ PARA QUE ESTEMOS COMPLETOS!***

Soy \_\_\_\_\_

***Me uno y me comprometo***

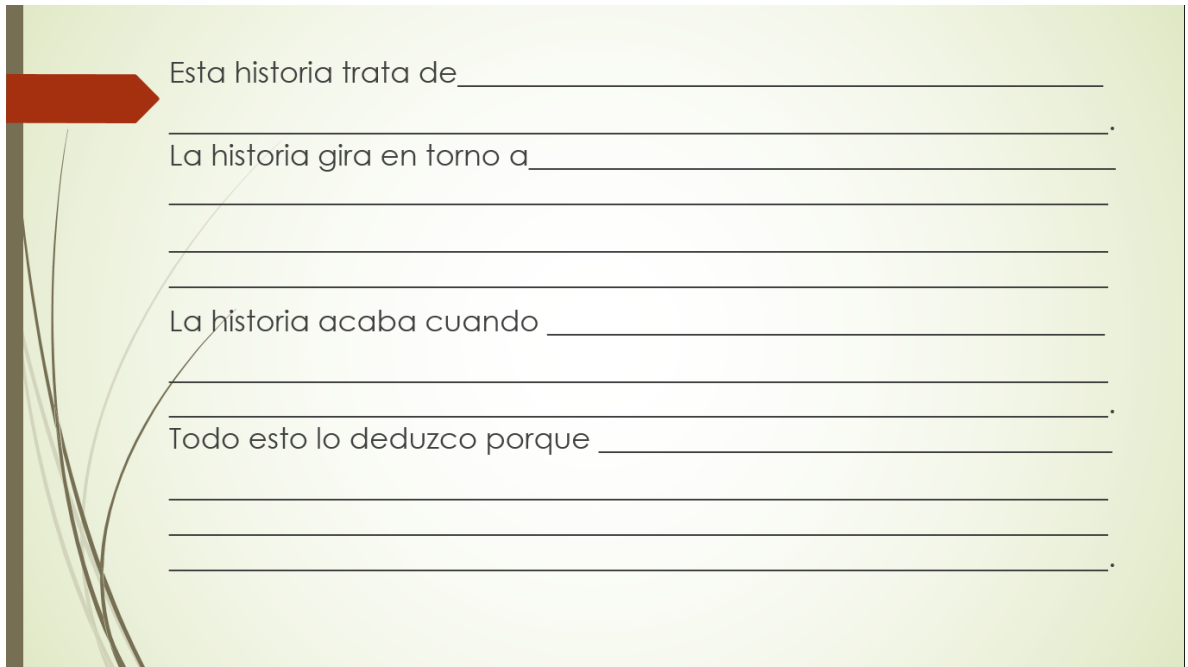


***contigo y este proyecto***

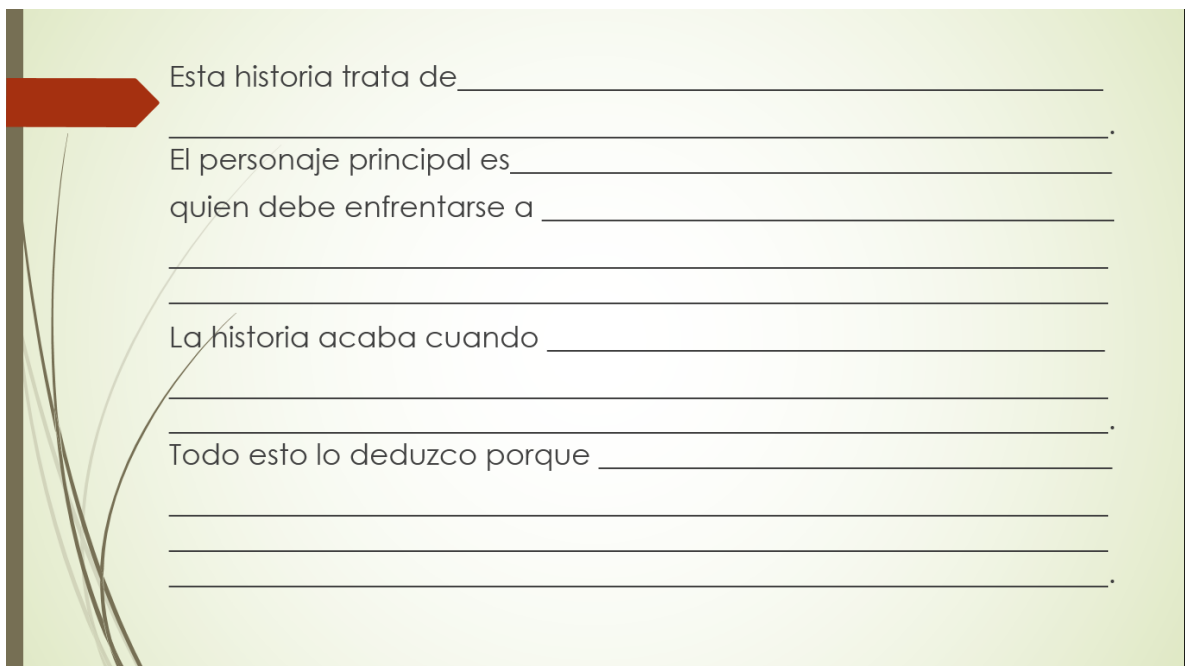
***Esta vez no te acompaño***



## ANEXO E. Bosquejos de la historia para la sesión uno



Esta historia trata de \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
La historia gira en torno a \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
La historia acaba cuando \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Todo esto lo deduzco porque \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

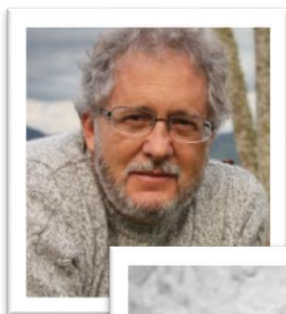


Esta historia trata de \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
El personaje principal es \_\_\_\_\_  
quien debe enfrentarse a \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
La historia acaba cuando \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Todo esto lo deduzco porque \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

ANEXO F. Guía para retratar al autor – Sesión dos

RETRATO DEL AUTOR

# HÉCTOR JOAQUÍN ABAD FACIOLINCE



1. ¿Dónde y cuándo nació?

---

2. ¿Qué formación tiene?

---

---



---

---

3. ¿En qué lengua escribe?

---

---

4. ¿Qué le influyó?

---

---

---

---

---

---

---

---

5. ¿A qué se dedica?

---

---

---

6. ¿Qué ideología profesa?

---

---

---

---

---

---

---

---

7. ¿Hace parte de algún partido político o asociación? ¿Cuál? ¿Qué principios tiene?

---

---

---

---

---

---



---

---

12. ¿Cuál fue el propósito de algunos de ellos?

---

---

---

---

---

13. ¿Qué piensa el autor de nuestra sociedad?

---

---

---

---

---



14. ¿Qué opinión tienen las personas acerca de él?

---

---

---

---

---

15. ¿Es conocido o famoso? ¿Por qué se destaca?

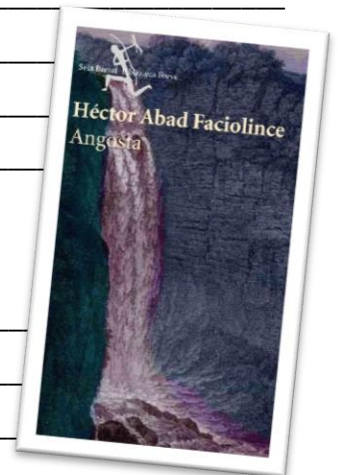
---

---

---

---

---



A CERCA DE “EL OLVIDO QUE SEREMOS”

16. ¿Dónde y cuándo se publicó?

---

---

17. ¿En qué circunstancias se escribió?

---

---

---

---

---

18. ¿Qué importancia tiene este texto? ¿Por qué?

---

---

---

---

---



## ANEXO G. Material para el desarrollo de información previa – Sesión siete

	NOMBRE	CONCEPTO	SIMPATIZANTES
<b>PARTIDOS</b>			
<b>IDEOLOGÍAS O ESPECTROS POLÍTICOS</b>			

Z V G P E F V M G H M Z Z B E F S Z F A Z D  
 G T R S A D I V B Y M U D E R E C H A K Ñ J  
 H O V S R Ñ N U L S X W A Ñ D O N A T S I C  
 W P H Y U M C O N S E R V A D O R P X O I S  
 T D C B P R Z J F E Z S T E O L Ñ H J C K D  
 V C K Q T A G V S E W N R T S W Z Ñ E I J B  
 O I E D E S P R E C I A B L E Ñ A N J T K U  
 Y B O N T N Ñ W Q Z N Z H B C I K E K I G G  
 L M I L C E B R S N Y O S Q V D Z S I L G K  
 U A P I A O T A N I S E S A N F H O F O C Y  
 H O M I K C P Y O L Q C B O R Ñ E H A P A E  
 C S V E L A I S H Z Ñ U S A Ñ B R C I G P U  
 D A D M N O D O I P I E I Q K I O E D J Q V  
 G I S H S T J H N G R C Z D B P Y R R V T R  
 T G S S E W A V V O G T Q L O Y U E O U R E  
 Ñ O X K U S Ñ B D N J A U S Q A G D C H L T  
 G L I G O D Y I L M P R I H J E R Y S P G W  
 D O B F B X U L A E W T E T U S T W I W Y T  
 I E N P R G F A M R O X R Y A E J R D Q Ñ C  
 E D S Z E D X S G R K E D J K N N S E D N O  
 S I O S G L A R E B I L A C A Ñ B O M U O I  
 R Ñ C L P Q A S S S A N O I C A I L I F M A

Sabemos que la \_\_\_\_\_ de una persona, generalmente es un hecho \_\_\_\_\_ sobre todo para su familia. Sin embargo, cuando la muerte es causada por alguien más, es decir un \_\_\_\_\_, adquiere un carácter \_\_\_\_\_ y es una \_\_\_\_\_ a uno de los \_\_\_\_\_ humanos, el de la \_\_\_\_\_. Los partidos \_\_\_\_\_ que surgieron desde aproximadamente 1948 en nuestro país, el partido \_\_\_\_\_ y el \_\_\_\_\_, fueron y aún son fuente de \_\_\_\_\_ entre sus simpatizantes y han traído consigo muchas muertes como también la ha traído la relación que ha sido otorgado a personas y otros partidos que han surgido con las \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ o de \_\_\_\_\_. Un ejemplo de ello es la muerte de Jorge Eliecer \_\_\_\_\_, quien se presume fue asesinado por pertenecer al partido liberal y mostrar \_\_\_\_\_ con las ideas de izquierda, a manos de sus \_\_\_\_\_; una muerte que lamento no solo su familia sino la gran masa de \_\_\_\_\_ que compartían sus ideas.

## ANEXO H. Ejemplo de las dispositivas para explicar significados – Sesión cuatro



### EXCRETA

Que se excreta.  
Excremento.  
Residuos metabólicos,  
como la orina o  
el anhídrido carbónico de la respiración.



### FAMÉLICO

Hambriento.  
Muy delgado, con aspecto  
de pasar hambre.





### TIFOIDEA


Infección intestinal específica,  
producida por un microbio que determina  
lesiones en las placas linfáticas del intestino delgado.




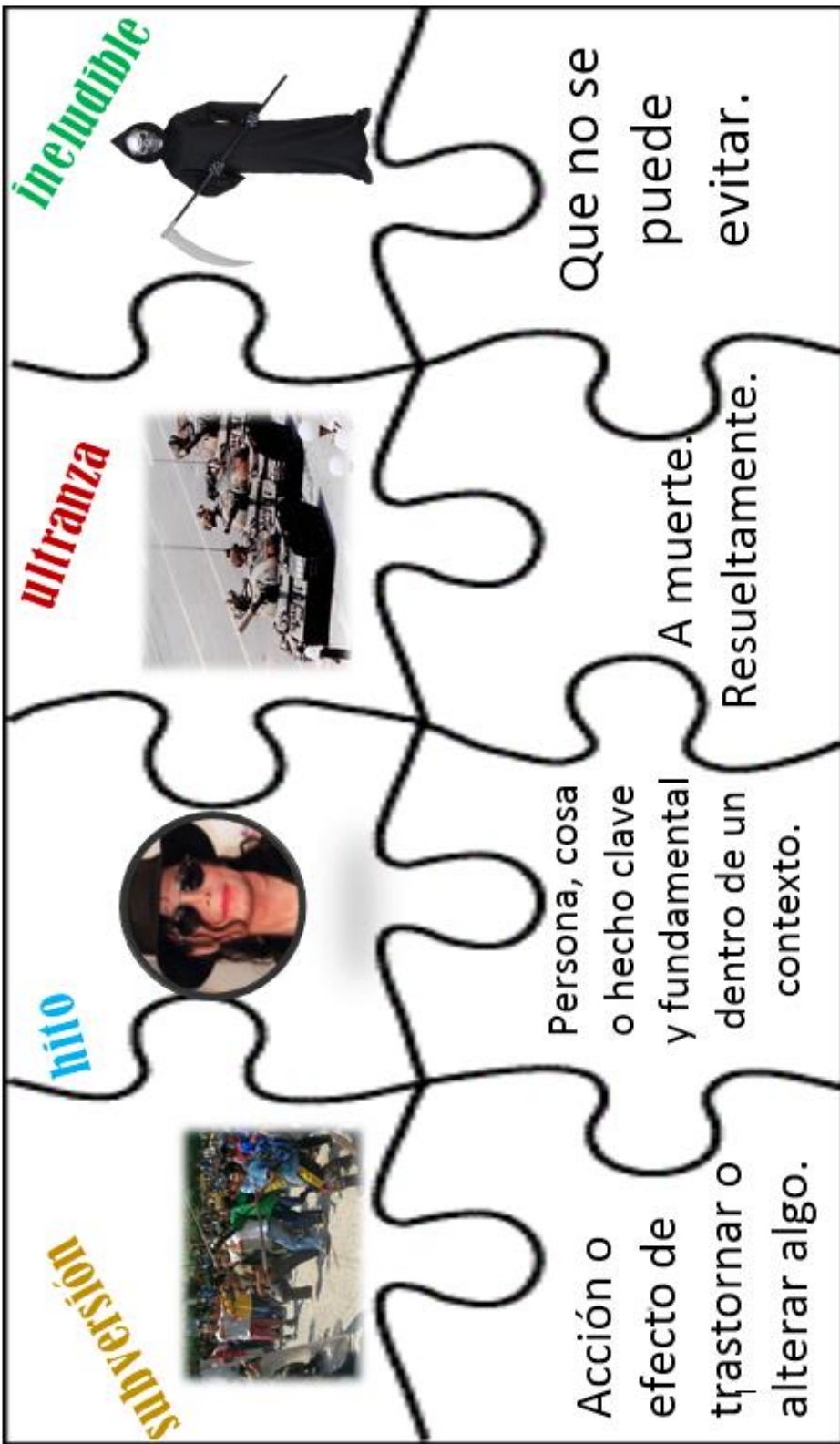
ANEXO I. Ejemplo de rompecabezas de vocabulario – Sesión trece

**andrógino**  
  
 Hermafrodita.  
 Persona a la que sus rasgos no corresponde a los de su sexo.

**mitigar**  
  
 Moderar, aplacar, disminuir o suavizar algo riguroso o áspero.

**perorata**  
  
 Discurso o razonamiento generalmente pesado y sin sustancia.

**megalómano**  
  
 Que padece de delirios de grandeza.



**ANEXO J. Ejemplo de diapositivas para juegos mural con vocabulario –**

**Sesión trece**

COMPLETA

Tenía un look \_\_\_\_\_  
muy llamativo para las  
pasarelas.

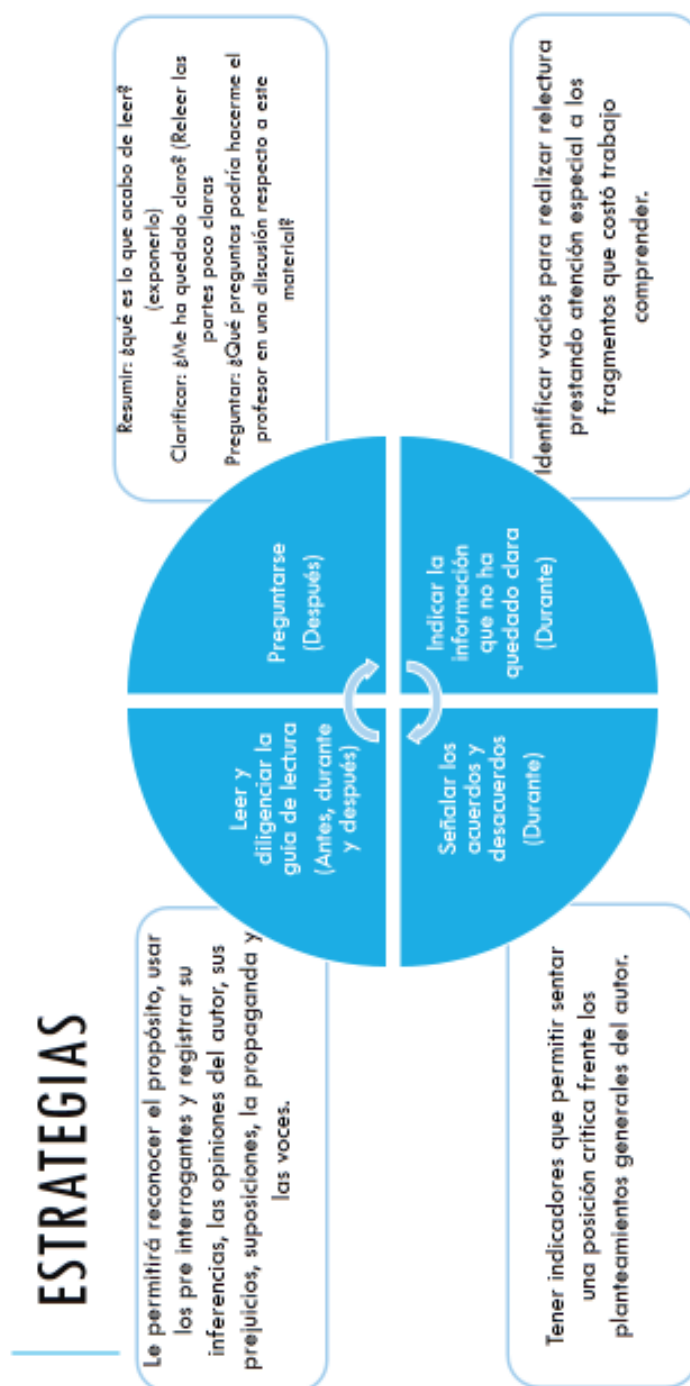
COMPLETA

Me tenía harta su \_\_\_\_\_  
diaria, desde que se despertaba  
no guardaba silencio.


COMPLETA

Era una cita \_\_\_\_\_ con  
el amor, ya lo había estado  
esquivando mucho tiempo.

## ANEXO K. Diapositiva de gráfico para explicar el proceso de autorregulación



## ANEXO I. Modelo de guía de autorregulación para la lectura

<b>INSTITUTO JORGE ELIÉCER GAITÁN</b> <b>TALLERES : PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA LECTURA DE UN TEXTO</b> <b>LITERARIO CON ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO DE UNA</b> <b>INSTITUCIÓN PÚBLICA DE LA CIUDAD DE BUCARAMANGA</b> <b>LENGUAJE – GUIA DE LECTURA 5</b>		
<b>CAPÍTULOS DEL</b> <b>VENTISÉIS AL TREINTA</b>	Propósito: Establecer las condiciones específicas en las que se dio la muerte de Marta y la manera en que esta afectó a cada miembro de la familia de Héctor. Conocer algunos aspectos de la personalidad de las hermanas y padres de Héctor.	
Pre interrogantes:		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuáles son las razones por las que Héctor cree que su familia era feliz antes de que Martha muriera?</li> <li>2. ¿Por qué se caracterizaba Marta?</li> <li>3. ¿Cómo se veían los métodos de crianza de Héctor Abad Gómez en Marta?</li> <li>4. ¿En qué se parece Maryluz a su padre?</li> <li>5. ¿Por qué Héctor dice que la muerte de Marta dolía más que la de un viejo o un feto? Explique.</li> <li>6. Muchas personas tuvieron gestos de solidaridad durante la enfermedad de Marta con la familia ¿A qué podría deberse?</li> <li>7. ¿Cuál era una gran frustración para el padre de Héctor con respecto a la enfermedad de Marta?</li> <li>8. ¿Cómo afecto a la familia de Héctor la muerte de Marta?</li> </ol>		

<b>INFERENCIAS</b> Aquello que no se explicita en el texto	
<b>OPINIONES Y/O PREJUICIOS</b> Reflejan el sentir o las creencias de una persona. Lo que piensa, siente o cree.	
<b>SUPOCIONES</b> Afirmaciones que se dan por sentadas y no se ponen en tela de juicio.	
<b>PROPAGANDA</b> Material para convencer que se adopte una posición	
<b>VOCES</b> Lo que dijeron otras personas: literales, indirectas o encubiertas.	