

**USO DE IMÁGENES PICTÓRICAS PARA FORTALECER LA COMPETENCIA
LECTORA DE TEXTOS LITERARIOS**

María Paula Puerto Caro

Asesora

Diana Martínez Cifuentes

Facultad de Humanidades, Universidad Pedagógica Nacional

Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés y Francés

Bogotá, Colombia

2021



RESUMEN

El proyecto de investigación en el aula tiene como objetivo principal emplear la pintura como herramienta para el mejoramiento de los procesos señalados en la competencia lectora con textos narrativos. En cuanto a la metodología, se realiza un diagnóstico inicial de la competencia lectora, luego actividades de intervención y por último algunas entrevistas. La población es variada, desde jóvenes hasta adultos, cuyo nivel de escolaridad y educación se encontraba en el grado décimo al inicio de la intervención y grado once al finalizar. La propuesta de intervención pedagógica está dividida en tres etapas relativas a las habilidades especificadas en la competencia lectora; los textos escogidos para la propuesta son *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez y *El canto de las moscas* de María Mercedes Carranza. Los resultados y conclusiones muestran la posibilidad de una lectura que resulte significativa, luego de seguir un proceso de interpretación y comprensión aproximándose a la realidad del contexto sociocultural del estudiante.

ABSTRACT

The main objective of the research project is to use painting as a tool to improve the processes indicated in reading competence with narrative texts. Regarding the methodology, a pre-test is carried out in which an initial diagnosis is included, then intervention activities and finally some interviews. The population is varied, from young people to adults, whose level of schooling and education was in the tenth grade at the beginning of the intervention and the eleventh grade at the end. The pedagogical intervention proposal is divided into three stages related to the skills specified in the reading competence; the texts chosen for the proposal are *One Hundred Years of Solitude* by Gabriel García Márquez and *El canto de las moscas* by María Mercedes Carranza. The results and conclusions show the possibility of a meaningful reading, after following a process of interpretation and understanding, approaching the reality of the student's sociocultural context.

DEDICATORIA

A mi madre,

quien me ha dado la existencia y en ella el apoyo necesario e incondicional en mi camino para hacer una de las cosas que más me gustan en la vida: estudiar. Agradezco estos cimientos cuyo propósito ha construido y formado el ser humano que soy ahora, así como lo que seré en un futuro.

A mis maestros,

quienes han motivado el deseo de soñar en la esperanza de hacer del mundo un lugar mejor tanto para sí mismo como para los demás. Gracias a quienes recorrieron conmigo este camino, ustedes me enseñaron a comprender la vida y darle, de algún modo, un sentido.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	2
CAPÍTULO 1: EL PROBLEMA	4
1.1. Contextualización	4
1.2. Caracterización de la población	5
1.3. Contextualización del problema.....	7
1.4. Delimitación del problema.....	10
1.5. Pregunta y objetivos de investigación.....	15
Pregunta	15
Objetivos.....	15
1.6. Justificación	15
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	17
2.1. Antecedentes	17
2.2. Referente teórico	23
2.2.1 Lo pictórico	23
2.2.2. Competencia lectora.....	25
2.2.3. De la literatura.....	28
CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO	32
3.1. Enfoque y tipo de investigación.....	32
3.2. Unidad de análisis.....	33
3.3 Instrumentos de recolección de datos, documentos y registros	33
3.4. Consideraciones éticas – consentimiento informado.....	35
CAPÍTULO 4: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....	36
4.1. Propuesta de intervención.....	36
4.2. Análisis de datos.....	39
4.2.1. Matriz categorial	40
4.2.2. Categoría 1: Concepción lingüística: aspectos literales	41
4.2.3. Categoría 2: Concepción psicolingüística.....	45
4.2.4. Categoría 3: concepción sociocultural	51
4.2.5. Categoría 4: Lo estético.....	59
5. CONCLUSIONES	61
6. REFERENCIAS	64
9. ANEXOS	68
9.1. Anexo #1	68

9.2. Anexo #2	68
9.3. Anexo #3	69
9.4. Anexo #4	70
9.6. Anexo #6: Diario de campo #1	71
9.7. Anexo #7: entrevista	73
9.8. Anexo #8: consentimiento informado	74

CAPÍTULO 1: EL PROBLEMA

*"Un texto quiere que alguien lo ayude a funcionar".
-Umberto Eco, Lector in fabula*

1.1. Contextualización

Este proyecto de investigación se llevó a cabo en la institución educativa Colegio Técnico CEDID Guillermo Cano Isaza IED, ubicada en el barrio Meissen en la ciudad de Bogotá, perteneciente a la localidad de Ciudad Bolívar. Este establecimiento cuenta con las jornadas diurna y nocturna, así como con un carácter mixto (femenino y masculino), con una población de niños, jóvenes y adultos. En la jornada nocturna, los ciclos educativos están conformados por la básica primaria (ciclo 1 y 2), básica secundaria (ciclo 3 y 4) y media (ciclo 5 y 6). De acuerdo con el PEI de esta jornada, el tipo de educación impartido es la educación básica con orientación en diseño artístico y alimentos.

En cuanto a la infraestructura, la institución fue construida a las riberas del río Tunjuelito en los terrenos de la antigua escuela San Ignacio de Loyola, la cual cambió su nombre por el actual, en homenaje al periodista Guillermo Cano Isaza. La planta física está conformada por espacios comunes como la cancha central y el auditorio; bloques, nombrados A, B donde en el primer piso está el área de comercio, informática y Humanidades; en el segundo piso el área de matemáticas, la sala de docentes, biblioteca, pagaduría, secretaría y rectoría; y por último el bloque C conforma las aulas del Área de Ciencias Sociales. Asimismo, el colegio cuenta con laboratorios de física, química y biología, dotados con mesas y lavamanos, sillas, material de laboratorio, etc.

Respecto al Proyecto Educativo Institucional, la misión del colegio y específicamente de la jornada nocturna, es conceder oportunidades educativas a jóvenes y adultos, con el fin de iniciar, reanudar o culminar su educación básica y media. De igual forma, se busca formar a los estudiantes en competencias para el trabajo, competencias ciudadanas, así como en valores para el desarrollo ambiental, social y democrático. En consideración a la visión propuesta para los años 2016 hasta el 2020, la institución fortalecerá el currículo propuesto con la finalidad de ofrecer una educación de calidad, respondiendo así a los diferentes contextos socioculturales, económicos y familiares que los estudiantes viven, para así contribuir en ellos. Para este fin, se plantea un proceso de mejoramiento por medio del trabajo por proyectos, con diferentes enfoques de derechos humanos, culturales, deportivos y de lectura.

De esta manera, el colegio lleva a cabo un plan lector transversal a todas las áreas y ciclos de la jornada, en el que se realizan simulacros de pruebas saber y lecturas complementarias que fortalecen las competencias de lectura. El proyecto tiene un enfoque evaluativo, pues por medio de la evaluación es posible que el estudiante conozca sus fortalezas y debilidades en la lectura, con el objetivo de mejorar su desarrollo. Así, el maestro de cada asignatura selecciona los textos basados en criterios de contenido y forma, teniendo en cuenta tanto los gustos, intereses o saberes de sus estudiantes, como también experiencias previas y circunstancias contextuales de ello; también, el tema y el nivel de exigencia de las lecturas debe verse diversificado. Como parte de la metodología de la implementación del proyecto, es utilizada la técnica de lectura EFGH2I en la que cada letra, asemejándose a una fórmula química, hace referencia a una acción para llevar a cabo con la lectura (ver anexo #1).

1.2. Caracterización de la población

La población está conformada por los estudiantes del ciclo 5 de la jornada nocturna. Con la finalidad de caracterizarlos desde un punto de vista sociodemográfico, se realizó una

encuesta, compuesta por preguntas que indagan sobre su contexto en general. De acuerdo con los resultados, en primer lugar, el rango de edades en el curso va desde los 15 hasta los 43 años de edad, donde el 75% se encuentra en la adolescencia (15-19 años) y el 25% pertenece a una población adulta (25-43 años). Estos porcentajes están próximos a los datos presentados en el PEI de la jornada nocturna de la institución, donde se afirma que en la actualidad la población está conformada por un 80% de población adolescente y 20 % de adultos (2016, p. 8).

Asimismo, los estudiantes mencionaron los barrios en los que viven, siendo el barrio El Lucero el más nombrado junto con Juan Pablo II. Todos en su mayoría viven en Ciudad Bolívar (localidad donde se encuentra el colegio) y pertenecen al estrato 1 y 2. En cuanto a los servicios públicos con los que los estudiantes tienen en su hogar, todos cuentan con el servicio de agua y gas natural; mientras que sólo uno de los estudiantes no tiene acceso al servicio de internet y luz eléctrica. Más de la mitad de los estudiantes tienen los servicios de teléfono fijo y televisión parabólica.

En cuanto al medio de transporte del colegio a la casa, todos los estudiantes hacen uso del transporte público (SITP y Transmilenio) a excepción de sólo uno de los estudiantes, quien se desplaza en automóvil a la institución. La mayoría seleccionó como única ocupación la de estudiante, y solo uno seleccionó ser empleado y otro estar desempleado.

Respecto a la conformación de los grupos familiares, el 50% de los estudiantes vive con ambos padres, el 40% con hermanos, el 33% con sus abuelos, el 16% con primos y el 8% con su esposo, hijos, padrastro, madrastra, hermanastras y tíos. Por otro lado, las únicas creencias religiosas a las que los estudiantes aseguran hacer parte son la cristiana y la católica, mientras que el resto dicen no creer en ninguna.

De manera general, los estudiantes tuvieron una actitud de interés durante las sesiones de intervención, pues todos realizaban las actividades en el momento que se asignaban. Sin

embargo, la participación de tres o cuatro estudiantes fue sobresaliente respecto al resto del grupo, puesto que las actividades exigían de participación activa. Asimismo, los estudiantes mostraron actitud de disposición para las clases con los otros maestros, haciendo preguntas e indagando acerca de los temas y tareas que debían realizar.

No obstante, la modalidad virtual dada por la pandemia covid-19 produjo condiciones desfavorables en el sector educativo público, impidiendo la participación plena de los estudiantes, pues se evidenció que algunos de ellos no contaban con los recursos necesarios, aunque demostraran la voluntad de participar por otros medios como WhatsApp cuando no tenían acceso a las videollamadas.

1.3. Contextualización del problema

En países miembro de la OCDE, donde se llevan a cabo pruebas de conocimiento en el nivel de educación primaria, se evidencia que los estudiantes son promovidos al nivel de secundaria con una insuficiencia en la competencia lectora, lo que impide avanzar en los desafíos que en esta se tienen (CSAC, 2011; instituto de evaluación, 2007). Es posible que las estrategias para una lectura significativa sean reproducidas, pero no llevadas a la práctica o a la experiencia de los estudiantes en primaria, porque generalmente la capacidad de desarrollar una competencia lectora es relegada a ser un producto en la educación secundaria, siendo las técnicas de lectura en educación primaria complejas y descontextualizadas.

Es por esto que los alumnos llegan a secundaria con un nivel de comprensión lectora insuficiente, incapacitados para hacer predicciones, inferencias y tomar actitudes críticas frente a un texto, debido a que, como afirma Solé (2012), en el sistema educativo sólo se propone impartir un «nivel medio», dejando de lado formas más elaboradas de leer para alcanzar aprendizajes trascendentales (p. 56).

En nuestro país, las pruebas PISA 2018 evaluaron y puntuaron el rendimiento de jóvenes de 15 años en competencia lectora, matemáticas y ciencias. En ellas, el 50% de los estudiantes alcanzaron nivel 2 de 6 en competencia lectora, siendo capaces de identificar la idea principal en un texto, encontrar información basada en criterios explícitos y complejos, reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos cuando son instruidos (PISA, 2018); la prueba fue aplicada a 8.500 estudiantes y aproximadamente la mitad de ellos se encuentra un 22% por debajo de la media de la OCDE en comparación con los otros países.

En estas pruebas se evalúa «hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber» (OCDE, 2019). En Colombia, los tres tópicos de evaluación evidencian que, si bien es cierto ha habido un avance desde el año 2006 hasta el 2018, éste no puede calificarse como un avance significativo, debido a que los puntajes en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias se encuentran por debajo del promedio del resto de países que realizaron la prueba (ver anexo #2).

Los resultados muestran que la baja comprensión lectora es transversal a todas las áreas en las que el conocimiento está dividido y estructurado en los diferentes niveles de educación primaria, básica y media, dado que se concibe al lenguaje como algo que compete sólo a la asignatura de lengua materna o español. Como menciona De Zubiría (2019): «es necesario trabajar en competencia lectora y comunicativa en lugar de enfatizar en gramática y ortografía. El lenguaje debería entenderse como una competencia transversal que involucra todas las materias y no sólo una» (p. 3). Por tanto, según este planteamiento, hay un problema estructural, ya que en el currículo educativo no se valora la competencia comunicativa o lectora de la lengua propia como algo que complementa todas las asignaturas y que por ende, permite que el resto del conocimiento sea enunciado y aprendido.

Desde otro punto de vista, la lectura como hábito está conferida a las instituciones primigenias: la familia y la escuela. Éstas están encargadas de introducir al sujeto en una sociedad perteneciente a alguna cultura, por tanto, la lectura será asumida y enseñada como la sociedad lo demande. De cualquier forma, lo anterior no siempre configura una primera experiencia positiva, sino que también puede ser traumática y negativa. Por tal razón:

Los hábitos y actitudes de los padres influyen en la adquisición de hábitos o actitudes de los hijos en edades tempranas. La lectura constituye uno de los primeros aprendizajes pretendidos por la educación formal. De ahí que la lectura se asocie a la escuela. Sin embargo, el papel de la familia también es importante (Gil, 2009, p. 304).

Por ello, la integración de un diálogo entre el sujeto, la familia, la escuela y la lectura contribuye en la formación de un hábito de lectura significativo, puesto que conlleva al lector a asumir una actitud influyente en la comprensión de un texto. Una predisposición ya sea positiva o negativa, incide en la utilización de las habilidades requeridas al momento de leer.

Por esta razón, en las aulas de clase, la literatura está separada de la realidad inmediata o cotidiana de los estudiantes, así como también es aislada como si fuese algo trivial. Esto imposibilita al lector involucrarse desde un acercamiento cultural y social, con el fin de lograr una comprensión lectora, así como una competencia lectora: la práctica de lectura es poco constante, su compartir y sus reflexiones literarias son abordadas de forma evaluativa, poco interactiva y sin una guía que posibilite estrategias necesarias para desarrollar la comprensión lectora y el acto de la lectura (Niño, 2016, p. 12).

Con todo esto, la lectura está limitada a la literalidad de los enunciados. Esto imposibilita el desarrollo de una competencia lectora, además de una comunicativa tanto de un nivel simbólico como pragmático. Dichos niveles permiten hacer relaciones abstractas, inferencias, tener un pensamiento crítico frente a lo que se lee. Sin embargo, la educación

tradicional ha concebido la lectura de textos continuos exclusivamente en un nivel literal, sin tener en cuenta la variedad de textos discontinuos o imágenes con los que los estudiantes se ven permeados a diario.

Además, la competencia de lectura es imprescindible en contextos de la cotidianidad, diferentes al simple hecho de realizar una prueba, ser puntuado, evaluado. En este caso, ser competente en lectura está relacionado con otros sistemas simbólicos del conocimiento como los formulados por las matemáticas y la ciencia; asimismo, se vincula en entornos laborales o socioeconómicos, manteniendo una relación proporcional directa. Con esto, resulta necesario cambiar de un paradigma de lectura literal a uno relacionado a lo simbólico, con el fin de explorar la lectura de manera significativa para el estudiante en entornos de su vida cotidiana e inmediata.

1.4. Delimitación del problema

Para reconocer los principales aspectos relacionados con la lectura y la competencia lectora de la población, se realizaron dos actividades: una encuesta y una actividad diagnóstica. En la encuesta se indagó acerca de su cercanía a la lectura y a la pintura. En la primera pregunta *¿Le gusta leer?* El 83,3% de ellos respondieron afirmativamente, argumentando varias razones por las cuales sí les gusta o llama la atención: la lectura resulta interesante porque por un lado enseña algo o informa de eventos alrededor, permite el uso de la imaginación y también, es un objeto de ocio y distracción, pues el gusto depende de si el tema leído corresponde con los gustos del lector; asimismo, leer contribuye en conocer la ortografía de la lengua propia. Por otra parte, quienes respondieron que no les gusta leer, simplemente mencionaron que no les llamaba la atención.

Por otra parte, se les preguntó a los estudiantes qué género literario recuerdan haber leído, teniendo como opciones la novela, el cuento y la poesía; así, un 58% de ellos recuerda

haber leído el género de la novela, el 50% el cuento y el 25% poesía. En cuanto a cuáles de estos géneros les gustaría leer, los porcentajes fueron similares.

En relación con el conocimiento de los estudiantes acerca de autores literarios colombianos, el 67% recuerda haber leído a autores como Gabriel García Márquez, Candelario Obeso, José Rivera y Jorge Isaacs; en cambio, un 33% manifiesta desconocer escritores de literatura colombiana.

Por lo que concierne a la pintura, se les preguntó a los estudiantes si les gusta la pintura, donde un 75% contestó de manera afirmativa, justificando sentir un gusto por pintar y dibujar; también consideran la pintura como un medio o una iniciativa de expresión y comunicación en el que hablar es innecesario, así como es posible por medio de ella, aprender de sí mismos en un ejercicio de introspección. Desde un punto de vista estético, para los estudiantes la pintura es algo que se enmarca dentro de *lo bello*, por tanto, resulta placentero observarla; en ella, es posible descubrir *una historia más allá*, o, en otras palabras, interpretar o desentrañar un significado. Mientras tanto, un 25% negó el gusto por el arte pictórico, debido a que no saben dibujar o pintar y no se consideran buenos haciéndolo, tampoco se encuentra entre sus gustos realizar este tipo de actividades.

Cuando se les preguntó a los estudiantes qué autores, movimientos u obras pictóricas conocen, ellos hicieron referencia a “*El Grito de Van Gogh*” lo cual es desacertado pues el autor de dicha pintura es Edvard Munch. Sin embargo, varios de ellos hicieron mención del pintor Vincent Van Gogh, Pierre-Auguste Renoir, Miguel Ángel; así como a Pablo Picasso con su obra *El Guernica*, Leonardo Da Vinci y sus pinturas famosas *La Gioconda* y *La última cena*.

Con relación a la actividad diagnóstica que tuvo como finalidad conocer la influencia de una imagen en la comprensión o interpretación de la lectura del texto *El texto de los globos*, se realizan dos cuestionarios (anexo #3). En el primero, el texto y las preguntas que lo

acompañan es entregado sin imagen; mientras que, en el segundo cuestionario, el texto y las preguntas son enviadas con la imagen, la cual complementa el sentido del texto.

El objetivo de la primera parte del diagnóstico realizado fue evidenciar cómo los estudiantes podían responder a preguntas de orden literal, según la información proporcionada por el texto únicamente. De este modo, en la primera pregunta *¿Qué situación describe el texto?* Los estudiantes relacionaron la situación a un problema de comunicación, aproximándose así a la circunstancia enunciada por el texto. Por otro lado, varios estudiantes describieron la situación como un hecho violento de secuestro o atentado, con música alrededor, evidenciando que no fue posible lograr una comprensión relacionada con el texto.

En cuanto a la segunda pregunta *El hecho de que explotaran los globos impediría que se oyera el sonido ¿Por qué?* La mayoría de los estudiantes respondieron este hecho con información literal del texto, pues relacionaron satisfactoriamente la distancia extensa entre el emisor del mensaje y el receptor como el factor que obstaculiza la comunicación. Asimismo, otros estudiantes añadieron la situación del edificio insonorizado, lo que demuestra que una gran parte de ellos pudo comprender por qué los globos eran necesarios para la comunicación.

Por último, en la pregunta *En el texto se habla de la posibilidad de que se rompan unas cuerdas. ¿De qué cuerdas se trata?* Los estudiantes respondieron, en su gran mayoría, que se trata de las cuerdas de un instrumento, demostrando que pudieron entender lo que el texto literalmente decía. No obstante, unos pocos estudiantes mencionaron las cuerdas vocales y otros las cuerdas que conducen la electricidad, elementos no mencionados en el texto, aspectos que no evidencian una comprensión literal.

En segundo lugar, la siguiente parte del diagnóstico realizado consistió en el mismo texto, pero acompañado de una imagen. Esto tuvo como objetivo evidenciar si la comprensión del texto podría mejorar usando dicha imagen, la cual complementa y contextualiza lo narrado.

De esta manera, en la primera pregunta, los estudiantes en su mayoría logran comprender de manera más concreta la situación descrita por el texto, evidenciando que pudieron extraer información adicional de la imagen; incluso, uno de los estudiantes sobrepasó el nivel literal al nivel crítico, relacionando el texto con una moraleja de poner en práctica el contacto físico y verbal. Sin embargo, pocos estudiantes respondieron de la misma manera en la que lo habían hecho en la primera parte, con o sin imagen su comprensión es la misma.

En consideración a la segunda pregunta, las respuestas de los estudiantes no cambiaron respecto a la primera parte del diagnóstico, lo que demuestra la misma comprensión. No obstante, otros estudiantes asociaron la pregunta con un sonido estruendoso de la explosión de los globos que no fue enunciado por el texto, lo que manifiesta una comprensión baja.

Referente a la última pregunta, en general, los estudiantes evidenciaron comprender que se trata de las cuerdas de un instrumento como el texto lo indica, especificando esta vez que se trata de las cuerdas de una guitarra en relación con la imagen. Asimismo, algunos estudiantes basaron su respuesta en su intuición, pues según ellos en la imagen parece más fácil que las cuerdas que sostienen los globos se rompan, lo que está alejado de la comprensión de lo que el texto enuncia.

En conclusión, se evidenció que la imagen contribuyó en la precisión de la situación descrita, pues en el segundo cuestionario fue posible encontrar respuestas más acertadas en cuanto a esta pregunta, logrando así articular el sentido que la imagen proporciona al texto; sus perspectivas cambiaron de la primera parte del diagnóstico a la segunda parte, porque consiguieron contextualizar mejor la comprensión. No obstante, esta relación texto e imagen pudo verse separada, pues los estudiantes tomaban en cuenta sólo el texto o sólo la imagen para responder, dejando de lado la correspondencia entre ambos para una mejor comprensión. Por otro lado, algunos afirmaron que resultaba difícil distinguir de manera precisa lo que en la

imagen se dibujaba, puesto que algunos creyeron que el parlante se trataba, por ejemplo, de otro aparato electrónico.

También, los estudiantes mostraron sus conocimientos previos o experiencias al incluir información independiente al texto o la imagen, pues hicieron referencia a elementos no mencionados en el texto o representados en el dibujo; incluso, omitieron información totalmente explícita que se encontraba en el texto después de haberlo leído dos veces, puesto que respondieron usando su intuición.

En conclusión, fue evidente que la competencia lectora de los estudiantes del grupo se encuentra en un nivel intermedio, pues pudieron entender información incluso sin ver la imagen, pero esta les ayudo a comprender mejor el sentido del texto. Por esta razón, este proyecto de investigación buscó complementar el juego simbólico en la lectura a través del uso de imágenes, en este caso de la pintura. De la misma manera que las imágenes pueden acompañar las narraciones, las imágenes por sí solas hacen parte del ámbito simbólico del lenguaje; como lo es el caso de la pintura, los murales, las fotografías, etc., proporcionando puntos de partida desde lo simbólico para desarrollar capacidades precisas para ser competentes en comunicación o lectura: capacidades de argumentación, relacionar conceptos complejos, pensamiento crítico, entre otros.

De igual manera, esto conlleva a que la lectura deba ser aprehendida desde el conjunto del cuerpo y no desde la mecanización de la razón de manera hegemónica, reducida a la asunción de una capacidad estancada en lo congénito. Por ello, la utilización de la imagen es esencial, porque comprende estímulos visuales, además de simbólicos, para motivar el ejercicio de comprensión en el entorno literario.

1.5. Pregunta y objetivos de investigación

Pregunta

¿Cómo el uso de imágenes pictóricas contribuye al fortalecimiento de la competencia lectora de textos literarios?

Objetivos

General

- Analizar cómo el uso de imágenes pictóricas contribuye en el fortalecimiento de la competencia lectora de textos literarios de una población adulta.

Específicos

1. Reconocer el nivel de competencia lectora de los estudiantes por medio de un diagnóstico.
2. Identificar el uso de la relación entre texto e imagen para la construcción de una interpretación.

1.6. Justificación

Este proyecto busca un acercamiento a la literatura para que ésta empiece a adquirir sentido significativo en el aula, a partir del proceso propuesto por la competencia lectora. Dichas aproximaciones del texto literario junto con la pintura podrían contribuir desde la subjetividad a la construcción de la lectura como hábito y, por tanto, potenciar poco a poco la competencia lectora en el contexto académico.

En esta intervención, las personas favorecidas serán las personas de educación para adultos del Colegio Técnico CEDID Guillermo Cano Isaza IED. Estas personas pueden beneficiarse tanto desde el punto de vista personal como profesional o académico, si bien en sus proyectos de vida puede estar una carrera universitaria, técnica o profesional. En dichos contextos profesionales y académicos, la competencia de lectura es necesaria, pues es requerida

para el entendimiento de textos de toda clase. En esos espacios, el uso de textos es reiterativo, pues son los mediadores entre el sujeto, el conocimiento y el mundo, por esta razón, es presentada una de las diversas formas de aproximación a la lectura.

En cuanto a la utilidad pedagógica en cualquier institución educativa, en Colombia es ineludible la contextualización de la lectura no sólo como un deber alejado de la realidad de las personas, sino como un compromiso con el conocimiento, con la introducción desde lo estético y lo ético. El conocimiento adquiere un valor político y social cuando se utiliza para entender, analizar y transformar la realidad. Así, el rol del educador es la apropiación de su conocimiento disciplinar para poder lograr dicha reflexión del entorno de los estudiantes. El conocimiento debe ligarse a la vida de cada persona, con el fin de conocer su proceso de aprendizaje y poder mejorarlo de manera guiada y autónoma.

A partir de lo didáctico, las actividades con imágenes permiten el acceso a la literatura de una manera más amena y significativa. Como la intervención comprende sólo los procesos de comprensión de la lengua en el sistema escrito, la imagen pictórica aporta el complemento icónico o no verbal inseparable del sistema verbal en la comunicación humana.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

Para el desarrollo de este proyecto se realizó una búsqueda de distintos trabajos de investigación internacionales y nacionales, con el propósito de indagar en las propuestas didácticas de la literatura en contextos escolares de educación primaria y media y así, poder sustentar los diferentes planteamientos de este proyecto. En este sentido, a nivel internacional se encontrará un artículo publicado en la Revista de didáctica Multiarea de la Universidad de Castilla-La Mancha; otro publicado en la Revista Perspectiva Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; y finalmente, un artículo de la Universidad Nacional Abierta de Venezuela. En el contexto nacional se encontrará un artículo realizado en el municipio de San Vicente del Caguán (Caquetá, Colombia) y publicado en la Revista Horizontes Pedagógicos de la Corporación Universidad Iberoamericana; y por último, un trabajo de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá.

En el contexto internacional, en España, el documento titulado *El Quijote en el área de Lengua Castellana y Literatura: una propuesta didáctica*, presenta como objetivo primordial fomentar la lectura como un hábito, así como mejorar la competencia lingüística en el conocimiento de la obra de Cervantes. A partir de esto, la problemática central es: ¿cómo introducir la novela de Cervantes en el aula de una manera motivadora para facilitar la comprensión y lectura de su valor literario, cultural y lúdico? Esta propuesta incluye la realización de una unidad didáctica basada en juegos, donde la primera actividad consiste en un juego llamado *Quién es quién*, con el fin de indagar acerca del conocimiento de los estudiantes de la obra de Cervantes; luego, una actividad con pictogramas para conocer un poco acerca de la vida del autor; más tarde se realiza una actividad con rompecabezas con el propósito de discutir las aventuras de Don Quijote. Asimismo, actividades con refranes,

poemas y teatro son llevadas a cabo para practicar el uso de los signos de puntuación, la lectura fluida y conocer un poco la obra. En la unidad didáctica, el uso de imágenes resulta preponderante, pues en todas las actividades lo icónico facilitó a los estudiantes involucrarse en el entendimiento de la obra. Por último, la experiencia concluye que los aprendizajes de los contenidos curriculares fueron logrados, así como el hábito lector fue infundido en los niños a través del uso de actividades lúdicas con imágenes. Además, los niños consideraron las actividades como novedosas o como *juegos*, es decir, ellos consideraban un juego ameno sin ser conscientes del conocimiento adquirido.

Seguido de esto, el texto *La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora* tiene por objetivo principal investigar el impacto de las redes de cooperación en el aula, mediante el programa *Leemos en Pareja*. La pregunta problema es la siguiente: ¿cómo el impacto de las redes de cooperación implementadas entre alumnos/as y entre profesores mejora la comprensión y fluidez lectora de los destinatarios del programa? Así, la metodología es cuasiexperimental con enfoque tanto cualitativo como cuantitativo, con una evaluación de tipo pre-test y post-test. Las variables independientes son: la tutoría entre iguales implementada por medio del programa *Leemos en Pareja*, mientras que las dependientes son: la comprensión lectora, fluidez lectora, modalidad de tutoría y roles asumidos por los alumnos y tutores. La población estuvo conformada por 127 alumnos de 2º a 5º de primaria en cuatro centros educativos de España. Este proyecto toma como propuesta didáctica trabajar en parejas, donde es establecida una relación de tutor y aprendiz con el fin de trabajar un objetivo en común; así, existe una relación asimétrica en cada pareja que permite una interacción de aprendizaje directo de una persona a otra. Respecto a los resultados y conclusiones, la motivación fue potenciada, pues la mediación de un par transmite confianza y seguridad, así como favorece el clima de aprendizaje en el aula; además, el valor de la cooperación da cuenta de una capacidad para el desarrollo de la competencia social y

ciudadana. Por otro lado, en comprensión y fluidez lectora los avances son estadísticamente significativos, independiente del tipo de tutoría asumida por los alumnos. La oportunidad de mediación como tutor es otorgada, de igual manera, a ambos miembros de la pareja para poner en marcha estrategias y enfrentar conflictos cognitivos. Esto reestructura sus esquemas cognitivos, generando o modificando los conocimientos que ya poseían. En últimas, se concluye que, la diversidad del aula es provechosa cuando las diferencias de conocimiento de los alumnos son utilizadas de manera positiva en la construcción del mismo, tanto en estudiantes con dificultades como en quienes no las tienen.

Estos artículos resultan importantes en mi trabajo porque fomentan el hábito lector con la finalidad de construir no sólo un gusto por la lectura, sino también una competencia lectora desde la motivación personal. También, son útiles porque parten de propósitos curriculares establecidos por las escuelas, en donde las actividades son adaptadas para dichos objetivos. En la secuencia didáctica¹ del Quijote, las imágenes siempre estuvieron presentes en las actividades realizadas, lo que da luces de cómo elaborar actividades donde la imagen pictórica esté involucrada. Además, el enfoque del aprendizaje cooperativo en la lectura proporciona una idea de cómo éste resulta útil desde el punto de vista de método pedagógico para el mejoramiento de la competencia lectora. Este enfoque permite el trabajo en grupo y la cooperación a quien presente dificultades, así como la diversidad del saber y el conocimiento.

Asimismo, el artículo *Fortalecimiento de la lectura mediante la interacción familiar: programa PROLECS-UNA* expone como objetivo principal describir la incidencia del programa PROLECS-UNA en el desarrollo de las competencias lectoras, en un grupo de niños y jóvenes del Centro Local Mérida, Venezuela. Según esto, el problema es formulado con el siguiente interrogante: ¿cómo integrar la escuela y la familia en procesos de enseñanza de la

¹ Se entiende por secuencia didáctica una serie ordenada de actividades relacionadas entre sí. Esta serie de actividades, que pretende enseñar un conjunto determinado de contenidos, puede constituir una tarea, una lección completa o una parte de ésta.

lectura y escritura mediante el programa *PROLECS-UNA*? Así, la metodología del programa se dio tanto en modalidad a distancia como con actividades presenciales junto con el apoyo de la familia. De esta forma, el método de resolución de problemas fue seleccionado, puesto que permite la identificación y solución de problemas con un enfoque pedagógico. Seguido de esto, el proyecto siguió un procedimiento de 6 etapas: desde la invitación a los representantes con el fin de informarlos, hasta la evaluación final para valorar la incidencia del programa. Los participantes fueron 21 niños y jóvenes de primero a noveno, 17 padres y representantes y dos facilitadores. Dentro de los instrumentos de recolección de información, están una prueba diagnóstica para alumnos de primero a noveno grado; lecturas de diversos tipos de textos (narrativos, descriptivos, argumentativos, entre otros) y por último, una prueba final de comprensión lectora. En cuanto a los resultados, la prueba diagnóstica evidenció que no es posible ubicar a los estudiantes en niveles de comprensión de lectura avanzados, dadas sus habilidades. Así, 38% de los informantes estuvieron ubicados en la fase inicial de lectura, cuyo esfuerzo consta en abordar los elementos que integran el todo significativo, mientras que el 66.6% de estudiantes estuvo ubicado en el nivel de reorganización de la información. Esto evidencia la falta de competencias requeridas en este porcentaje de personas para clasificarse en los niveles inferencial, evaluativo, de apreciación y de comprensión creadora. A pesar de dichas falencias en la mayoría de los estudiantes, el taller otorga un papel preponderante a los padres como mediadores para orientar y acompañar, desde el hogar, los procesos de aprendizaje de la lengua en el sistema escrito. También, el programa pone a prueba el valor agregado de los principios de la educación a distancia, pues no fueron cumplidos a cabalidad algunos procedimientos esenciales cuya ejecución pudo garantizar el éxito total del programa.

En el artículo titulado *Secuencia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora (2018)*, están propuestos como objetivos determinar un conjunto de estrategias y actividades en una secuencia didáctica, así como desarrollar competencias lectoras para superar los

desempeños insuficientes de un grupo de estudiantes de una institución educativa del municipio de San Vicente del Caguán (Caquetá, Colombia). Estos objetivos responden a un problema de investigación basado en la pregunta: ¿cómo estructurar una secuencia didáctica a partir de textos narrativos con características de fábula para el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes de grado tercero de educación básica primaria? Debido a que dicha problemática surge de la realidad a investigar, la metodología seleccionada es la investigación-acción con un enfoque cualitativo. Además, se usaron entrevistas, fichas de observación, matrices comparativas y por último la técnica de pre-test pos-test. La población fue de 10 estudiantes: 5 niños y 5 niñas en edades de 8 a 10 años quienes viven en condiciones económicas vulnerables². La propuesta didáctica de la unidad estuvo basada en una concepción de la lectura en la que es posible acceder y obtener, integrar e interpretar y reflexionar y valorar, sin importar el tipo de texto que se esté leyendo. En este caso, el tipo de texto escogido fue la fábula porque resulta más cercana a los niños, así como por su componente ético relevante. De esta manera, la propuesta toma en cuenta los Estándares Básicos de Competencias propuestos por el Ministerio de Educación (2006), cuyos componentes a desarrollar en la lectura tienen que ver con lo semántico, sintáctico y pragmático. El análisis de resultados mostró que los estudiantes lograron avances en cuanto a los desempeños propuestos en competencia lectora; así, a manera de conclusión, la fábula es destacada por su brevedad narrativa y su economía expresiva, así como por sus críticas y posturas implícitas para la reflexión ética. También, la secuencia permitió implementar tres tipos de comprensión: superficial, profunda y crítica.

Los documentos anteriores son significativos para este proyecto porque introducen actividades con la integración de la familia del estudiante, pues son los padres los mediadores de los procesos de aprendizaje de la lectura en el hogar. Además, es planteada la educación a

² La mayoría de las familias son desplazadas, madres cabeza de familia, entre otros factores socioeconómicos (estas familias se encuentran en estrato 1 y 2 e incluidos en el Sisben).

distancia como un reto desde el punto de vista de enfoque metodológico y pedagógico. Por otro lado, la fábula es utilizada desde el punto de vista moral, característica relevante de este tipo de narración. Esto da luces en la selección de textos narrativos, ya que mediante la fábula pueden ser consideradas actividades cuyo fin sea la reflexión crítica, pues hace parte de la competencia lectora.

En el artículo titulado *Entre viñetas y bocadillos”: Comprensión lectora a partir de textos icónicos e icónico-verbales en el I.E.D Tomás Carrasquilla grado 303* (2016), su objetivo principal es ilustrar las percepciones, análisis y resultados de una propuesta investigativa, esto con el fin de sensibilizar y motivar en los estudiantes el aprendizaje de habilidades de comprensión lectora, a través del uso de textos icónicos y textos icónico-verbales. Con esto, la problemática es abordada desde el siguiente interrogante: ¿cómo a partir de la aplicación de fases didácticas y de la lectura de textos icónicos y textos icónico-verbales se puede desarrollar la comprensión lectora? De esta forma, la metodología fue investigación-acción con enfoque cualitativo, con una población de 32 estudiantes de edades entre 8 y 10 años, pertenecientes a estratos socioeconómicos 2 y 3. La propuesta de intervención fue llevada a cabo dividida en tres fases: la primera, estuvo enfocada en el desarrollo de actividades prelectorales, cuyo fin es activar el conocimiento previo acerca del texto en cuestión, por medio de ejercicios de memoria visual, búsqueda de pistas, adivinanzas, entre otros. La segunda fase consistió en articular las habilidades durante la lectura junto con la lectura de textos icónico-verbales como comics, libro-álbum, afiches, mapas, interpretación de poemas creando dibujos, etc. En esta fase, el ejercicio tiene como fin la creación de un afiche creado por grupos, en el que los estudiantes utilicen los textos icónico-verbales para proyectar sus opiniones o experiencias con relación al mensaje que quieren transmitir. Por último, la fase tercera de la intervención consistió en trabajar habilidades poslectorales o de la integración de la información, con la finalidad de recrear relatos y cuentos a partir de textos icónico-verbales cambiando

personajes, ambientes, hechos y épocas. En cuanto a los resultados, es posible incidir a los estudiantes en el desarrollo de actividades pre-lectoras para lograr el gusto en los niños, las expectativas y el conocimiento sobre la lectura con imágenes. También, la lectura de textos literarios icónico-narrativos permitió dar cuenta de la intertextualidad entre imagen y lectura, así como de introducirse en las sensibilidades de los estudiantes, expresadas en la narración de sus emociones causadas por los estímulos artísticos literarios e icónicos. Asimismo, los niños crearon sus propias imágenes de los textos con el fin de dar cuenta de la temática principal, lo que da respuesta a habilidades pos-lectoras. A manera de conclusión, la investigadora alcanzó su objetivo, pues creó actividades en donde articuló las fases de comprensión de lectura, a partir del uso de textos icónicos e icónico-verbales. También, las experiencias de lectura estuvieron relacionadas con el pensamiento poético de los estudiantes, dado que utilizaron su subjetividad en la imaginación a la hora de crear, leer y compartir; por tanto, ni la literatura ni las imágenes estuvieron aisladas de la realidad de cada niño y niña.

Los artículos anteriores son relevantes para este trabajo, porque las habilidades establecidas por las pruebas ICFES en cada grado son establecidas como puntos de partida para conocer las debilidades lectoras de los estudiantes. Asimismo, los estudiantes están proyectados al uso de estrategias de lectura útiles en todas las áreas, con el fin de utilizarlas en pruebas nacionales e internacionales. Adicional a esto, es posible motivar el aprendizaje de estrategias de comprensión lectora, a través del uso de textos icónicos y textos icónico-verbales, pues la relación entre imagen y lectura comprende estímulos para la comprensión. Por último, este ejercicio involucra la subjetividad de cada individuo y así, la literatura resulta vinculada a la realidad tanto social como individual en el aula de clase.

2.2. Referente teórico

2.2.1 Lo pictórico

En primer lugar, respecto al concepto de pintura o imagen pictórica, se tomará como referencia la teoría sobre estética de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831, filósofo del idealismo alemán) expuesta en el libro *Lecciones sobre la estética*. Su pensamiento es dado a partir de la relación dialéctica entre la razón individual y los hechos exteriores de la realidad, cuyo vínculo se halla sólo de manera *a posteriori*. Esto difiere, por ejemplo, del pensamiento de su contemporáneo Kant, quien afirma que hay conocimientos tanto *a priori como a posteriori*.

Así, Hegel trata las diferentes manifestaciones artísticas: la arquitectura, la escultura, la música, la poesía y la pintura a partir del cuestionamiento: ¿en qué medida lo simbólico mismo ha de contarse entre las formas artísticas? En principio, el símbolo es una existencia exterior inmediata en la realidad, y no debe tomarse tal como es presentada desde dicha inmediatez, sino desde un sentido más amplio; por lo tanto, en el símbolo hay dos distinciones sustanciales: primero, el *significado*, y luego, la *expresión* del mismo. El significado es una representación o un objeto, ya sea éste una existencia sensible o una imagen de cualquier clase. Cuando lo simbólico es entendido como una imagen, entonces ella siempre representa algo más que sólo el significado cuya imagen ofrece a simple vista (Hegel, 1989, pp. 225-226). Esto es nombrado por la lingüística como connotación y denotación, o isotopía y alotopía en autores como Jean-Marie Klinkenberg en su libro *Manual de Semiótica General*.

Acorde con lo anterior, Hegel atribuye a la pintura la unificación de lo externo como lo hace la arquitectura, con la figura espiritual a la manera en que lo hace la escultura. En esto radica la diferencia entre las tres artes, donde la pintura resulta innovadora pues aporta desde dos concepciones separadas (lo externo o lo real y lo interno o espiritual) otro modo de representación en el arte. De este modo, la imagen pictórica emana de lo espiritual como un modo subjetivo de animación, donde la objetividad de lo real en lo exterior (los colores, objetos, formas, etc.) es transformada en una apariencia artística puesta por el espíritu, en lugar de la

figura real misma: «la pintura lleva en efecto ante la intuición lo interno en forma de *objetualidad* externa, pero su contenido propiamente dicho, que ella expresa, es la subjetividad sentiente» (Hegel, 1989, p. 587).

En relación con la importancia de lo simbólico en la pintura, dicho filósofo destaca de ambos un aspecto en común: la significación social o cultural. Tanto el símbolo como la imagen pictórica representan adentro de un conjunto de características contextuales, como la pertenencia a una comunidad específica y el momento histórico donde hayan sido creados. Por un lado, un símbolo determinado es inteligible por costumbre para aquellos que están en tal círculo convencional del representar; no obstante, todos los demás que no se mueven en el mismo círculo o para quienes éste pertenece al pasado, la comprensión es diferente (Hegel, 1989, p. 229). Por otro lado, en la pintura tanto la diversidad y subjetividad del modo de representación como los temas asumidos, son vastos e ilimitados de antemano, en dichos contextos sociales e históricos:

En la pintura vale primordialmente el espíritu particular de los pueblos, de las provincias, de las épocas y de los individuos. Afecta no sólo a la elección de los temas y al espíritu de la concepción, sino también a la índole del dibujo, del agrupamiento, del colorido, del manejo de los pinceles, del tratamiento de determinados colores, etc., hasta las maneras y manías subjetivas (Hegel, 1989, p. 594).

Así, el autor expone una característica en la que el símbolo y la pintura convergen, donde el símbolo es introducido en la imagen pictórica con una manifestación tanto social e histórica, como una exteriorización del espíritu subjetivo, cuya racionalidad es presentada y materializada en una forma exterior real u objetiva.

2.2.2. Competencia lectora

El siguiente aspecto trata acerca de una aproximación teórica del término de competencia lectora. En primer lugar, es necesario distinguir la competencia lectora de la comprensión lectora, pues ésta conforma sólo una parte de lo que se puede hacer con un texto. Así, la comprensión lectora es definida por Jesús Pérez Zorrilla, citado por Vicente Clemente y Antonio Díez (2017) como:

Un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. La comprensión a la que el lector llega se deriva de sus experiencias previas acumuladas, experiencias que entran en juego, se unen y complementan a medida que decodifica palabras, frases, párrafos e ideas del autor (Pérez-Zorrilla, 2005).

Mientras que la competencia lectora para Isabel Solé (2005) citado por Vicente Clemente y Antonio Díez (2017):

Se relaciona con un proyecto personal que implica desarrollo, crecimiento e inserción social. Dota de un sentido totalmente práctico a la lectura; aplicar la competencia lectora supone leer, bajo un contexto específico, un determinado texto, para así poder solventar con éxito una problemática concreta que atañe al lector (Solé, 2012).

Ahora bien, la definición de *competencia* por sí sola, denota «pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado» (Española, R.A., 2014, p. 2,415). El concepto de lectura puede definirse desde Pipkin y Reynoso (2010) como algo que difiere del acto del desciframiento, así como de una correspondencia entre la oralidad y la escritura; por consiguiente, leer es un ejercicio cognoscitivo desde la perspectiva constructivista, pues implica una interacción entre texto y lector. Además, en dicha perspectiva, el lector es quien erige una representación mental del texto o modelo de significado, donde su representación establece una de las posibilidades de representación de éste; en resumen, la

lectura es interpretación de un mensaje escrito desde la información proporcionada por el texto, de sus características y de los conocimientos del lector (Pipkin & Reynoso, 2010, pp. 21-22).

Asimismo, entre los modelos para describir la situación de lectura, Cassany (1961) propone tres concepciones de la competencia de lectura: concepción lingüística, psicolingüística y sociocultural. En la primera concepción lingüística, el significado de cada palabra está relacionado con su valor semántico, así como de las palabras anteriores y consecutivas. Bajo esta apreciación, el significado es estable y único, así como objetivo y apartado del lector y sus condiciones; así, la didáctica literaria haría hincapié en la lengua o la gramática. En segunda instancia, en la concepción psicolingüística, el lector contribuye información según su conocimiento del mundo, así como instaura elementos no mencionados en el texto para la configuración de coherencia. De este modo, comprender un texto no es sólo comprender las palabras como en la anterior concepción, sino que la resignificación es necesaria a partir de dichos aspectos externos al texto; como resultado, el profesor está supuesto a interpelar en lo no dicho del texto, en las inferencias y en la enunciación del conocimiento del lector. En la última perspectiva sociocultural, el texto y el proceso cognitivo del lector adquieren importancia, pues es en su significado y conocimiento donde está el origen social. El sujeto está configurado de manera social, así como su discurso, cuya lectura está contextualizada dentro de una cultura, en una época y lugar determinados; así, las sociedades configuran discursos emergidos de esa misma esfera social. En esta concepción, la lectura no es sólo un proceso psicobiológico sino una práctica cultural.

Aquí, las demás concepciones son reunidas pues abarcan toda la competencia lectora en un nivel de lectura más complejizado, donde el lector está supuesto a relacionar los enunciados discursivos del texto con las prácticas sociales en las que tienen lugar. Así, el profesor es una guía tanto para las habilidades requeridas en la competencia lectora, como para su contribución en los conocimientos sobre el análisis discursivo. (Cassany, 2006, pp. 3-8).

En consecuencia, la competencia lectora puede ser entendida como el conjunto de capacidades necesarias para la realización de una actividad lectora satisfactoria y significativa. Dichas capacidades están referidas por Cerutti (2019), quien sigue los modelos y concepciones de lectura de Daniel Cassany, donde las habilidades son descritas de manera precisa: la primera, consiste en la extracción de información ya sea en una o en varias partes del texto. El lector debe localizar y seleccionar información con el fin de responder a una pregunta de orden literal; la segunda, es la reconstrucción del significado local y global, junto con la elaboración de inferencias en una o varios fragmentos del texto, así como identificar, comparar, contrastar, integrar información con el propósito de construir una interpretación del texto. Por último, el lector evalúa el texto, esto es, la relación de éste con su propia experiencia y conocimiento con el propósito de reconocer las características extratextuales. Además, los individuos toman distancia del texto para considerarlo de manera objetiva, a fin de justificar su criterio frente al texto. Esta última habilidad, está vinculada con la capacidad de argumentación (Cerutti, 2019).

Por otro lado, existe una confusión conceptual entre competencia lectora y comprensión lectora. Éstas conforman conceptos diferentes de abordar y utilizar el lenguaje en la lectura, donde de manera usual hay un énfasis en gramática tradicional además de ortografía, lo que imposibilita un uso pragmático-simbólico del lenguaje en la lectura y por tanto la escritura. Así, la comprensión lectora conforma sólo una pequeña parte de la competencia lectora, que a su vez hace parte de la competencia comunicativa. De esta manera, la competencia lectora comprende el acto lector desde un punto de vista más pragmático, pues no sólo se trata de responder al *qué* desde lo que el autor quiere decir como en la comprensión lectora, sino que la competencia lectora alude al *para qué*, permitiendo ir más allá de lo literal o lo evidente.

2.2.3. De la literatura

Ahora bien, con respecto al concepto de literatura, es tomado en un primer lugar a Jullien (2017), quien propone el concepto de *écart* para remarcar la diversidad y confrontación entre los recursos culturales, en vez de la eliminación y la relación de oposición entre ellos. De este modo, el autor compara a la literatura con otras aprehensiones del mundo como la filosofía y la ciencia, pues éstas exponen un modo de acceso al conocimiento desde la búsqueda de la verdad o lo universal como exigencia en la sociedad europea; mientras que la literatura controvierte dicha búsqueda: «frente a la ciencia y la filosofía, orientadas a esa exigencia, la literatura recupera lo individual: evocando una emoción, contando “una vida”, ésta recupera lo ambiguo, inherente a la vida y ajeno a lo absoluto propio de la abstracción» (p. 25). Según esto, la literatura reivindica la subjetividad del individuo desde la creación y la recepción de ella en contextos culturales, donde la creencia de una verdad absoluta es preponderante.

Así, si la literatura no constituye una única búsqueda de lo universal, entonces es necesario abordarla tanto desde la perspectiva de quien escribe, como desde la de quien lee. A este supuesto es posible referenciar a Iser, quien formuló la teoría de la recepción junto con su contemporáneo alemán Jauss, fundamentados en la fenomenología de Ingarden y en la hermenéutica de Gadamer. Esta teoría está expuesta en su obra *El acto de leer: teoría del efecto estético*, donde la norma clásica de la interpretación es problematizada pues ella es resultante de un valor absoluto o un dominio de una capacidad humana; por el contrario, la interpretación es comprensión y exige una indagación exhaustiva de elementos tanto del texto como de más allá del texto. En este sentido, la obra literaria constituye un dinamismo entre dos polos imprescindibles para la precisión del sentido, por un lado, la del autor como creador y por otro, la del lector como receptor:

El polo artístico (creación del autor) y el polo estético (concreción del lector), de tal polaridad es la obra literaria pues no es estéticamente idéntica ni con el texto ni con su concreción. Una obra es más que el texto, sólo cobra vida en la concreción y, por su

parte, ésta no es libre de las aptitudes que el lector introduce, aun cuando tales aptitudes sean activadas según los condicionales del texto (Iser, 1987, p.44).

De este modo, la obra literaria halla su sentido en la convergencia entre autor y lector, donde este punto en común entre ambos no puede ser reducido a ninguna de las partes, ni del creador ni del receptor. Esto supone, desde la crítica literaria, un modo de análisis no sólo de la relación del autor con su obra, o de la obra por sí sola como en las teorías inmanentes, sino del autor en dinamismo por un lado con su creación y por otro con el lector.

Asimismo, Iser propone pensar el texto literario desde *La teoría de los actos de habla* de Searle, con el propósito de dar un énfasis pragmático en la unidad de la comunicación. Según esto, los enunciados de los actos de habla dejan atrás la oración lingüística aislada, para ubicarse en situaciones y contextos específicos de significación; por tanto, la expresión lingüística es ahora una unidad de comunicación cuyo significado es adquirido mediante su uso (Iser, 1987, p. 94). Así, es posible afirmar que la literatura no sólo constituye unidades oracionales, sino unidades de enunciados cuya realidad está en elementos más allá del texto y la recepción de esta por parte del lector: «el acto de habla proporciona el punto de apoyo heurístico de que las frases escritas del texto de ficción, en cuanto expresión, desbordan constantemente el texto fijado, con el fin de situar a los receptores en una relación con las realidades extratextuales» (Iser, 1987, p. 95). Esta propuesta de análisis literario desde *La teoría de los actos de habla* promueve una perspectiva pragmática en la recepción de la expresión transmitida en el lenguaje literario o poético, en donde son recurrentes tanto las figuras retóricas como los símbolos, no sólo como simples denominaciones sino como emisiones y producciones de lo simbólico.

Por otra parte, Barthes propone un método de desenmascaramiento de los mitos constituidos por las sociedades, cuyo principal recurso de composición y por tanto de

desciframiento mitológico, es el lenguaje. Barthes distingue entre dos cadenas semiológicas: la primera es la lengua misma y la segunda es donde el mito se halla incorporado. Así, el lenguaje literario o poético, asume una actitud desmitificante, pues el escritor es conocedor del mito cuando es consciente de una deformación del sentido en ambas cadenas semiológicas; por tanto, el lenguaje literario pregona al mito por medio de los personajes y situaciones, como lo enuncia el autor con el ejemplo de *Bouvard y Pécuchet* de Gustave Flaubert, donde el mito científico es desenmascarado cuando es evidente su insuficiencia pragmática:

El lenguaje del escritor no tiene como objetivo representar lo real, sino significarlo (...) es necesario tratar esto como una sustancia ideológica, o como un valor semiológico. Lo ideal sería conjugar esas dos críticas; el error constante es confundirlas: la ideología tiene sus métodos, la semiología los suyos (Barthes, 1999, p. 125).

En definitiva, el lenguaje literario es susceptible de análisis ideológico y semiótico en la combinación de métodos de cada uno. Por un lado, el análisis semiótico es el presentado por el autor en las dos cadenas semiológicas de significados y significantes donde la mitología es establecida; mientras que el análisis ideológico lleva a la enunciación de temas de dicha índole, así como a la relación del mito con la realidad del autor.

De esta manera, en el presente capítulo se trataron los conceptos más significativos con sus respectivas teorías, con la finalidad de sustentar y a su vez orientar el análisis de los resultados de investigación de este proyecto.

CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Enfoque y tipo de investigación

El enfoque de investigación para este trabajo es el cualitativo, definido como un método denominado también *no tradicional*, el cual más allá de medir, busca describir y explicar un asunto de carácter social, a partir de elementos dados en la misma realidad investigada. Precisamente, este enfoque examina la posibilidad de conceptualizar la realidad de las poblaciones o comunidades, basándose en instrumentos y técnicas que permitan recolectar información de las personas directamente (Bernal, 2010, p. 60). En consecuencia, con el enfoque, se eligió La investigación acción participativa (IAP), que puede definirse a partir de su diferencia con el método tradicional de investigación científica, pues ésta crea un paradigma donde la dicotomía sujeto-objeto resulta innecesaria. Así, los actores en este tipo de investigación están compuestos, por una parte, por los expertos investigadores (facilitadores o agentes del cambio) y, por otra parte, por el grupo de personas quienes conforman la investigación (transformadores de su propia realidad).

De este modo, en la IAP el conocimiento no es susceptible de ser descubierto, sino que es a través de este que el resultado de la investigación es una transformación subjetiva y objetiva de una comunidad, una organización o un grupo dentro del proceso, con el fin de mejorar su calidad de vida (Murcia Florián, 1997); en este caso, el objetivo es resolver un problema o una necesidad previamente identificados por medio de la reflexión e investigación continua de la realidad.

Este tipo de investigación está compuesta por tres fases, donde en la primera, llamada fase inicial o de contacto con la comunidad, los expertos inician el contacto con el grupo a investigar, así como también los motivan a hacer parte de un proyecto que busca identificar y solucionar algún obstáculo. Para este proyecto de investigación, se realizó un acercamiento a

la población y una sensibilización acerca de la temática de la intervención: la representación artística en la literatura y la pintura de la guerra en nuestro país.

La siguiente fase intermedia consiste en estructurar la investigación haciendo el planteamiento de los objetivos a seguir, seleccionando las técnicas e instrumentos de recolección de información. En este caso, se definieron objetivos relacionados con la unidad de análisis y se determinaron tres instrumentos de recolección de datos: diarios de campo, grabaciones y documentos.

Por último, en la fase de ejecución y evaluación, el grupo es introducido en la participación del proyecto, buscando contribuir en la transformación de su realidad; así, la comunidad misma puede percatarse de los cambios dados. Por tanto, el grupo puede participar en la discusión de problema, del análisis y la interpretación de los resultados (Bernal, 2010, pp. 64). Para este proyecto los estudiantes trabajaron en tres fases, que les permitieron participar de la propuesta de intervención pedagógica y de las cuáles se determinaron 4 categorías de análisis relacionadas con la comprensión lectora.

3.2. Unidad de análisis

En este proyecto de investigación se estableció como unidad de análisis el nivel de competencia lectora alcanzado por los estudiantes al relacionar pinturas con los diferentes textos propuestos.

3.3 Instrumentos de recolección de datos, documentos y registros

- **GRABACIONES DE AUDIO:** para conocer el contexto de un ambiente, de un momento previo o actual, con el fin de comprender las vivencias o situaciones cotidianas y su funcionamiento (Fernández, Baptista, Hernández, 2014) se eligieron las grabaciones de audio. Para este proyecto de investigación, se grabarán las actividades

presenciales desarrolladas por los estudiantes para recoger información de sus participaciones orales.

- **ENTREVISTA:** La entrevista puede definirse como una conversación en la que hay un intercambio de información entre quien entrevista y el entrevistado. En ella, se utilizan preguntas que contribuyen a la construcción de significados respecto a un tema (Janesick, 1998). Como herramienta de recolección de datos, es usada cuando el problema de estudio es complejo de determinar a simple vista. Dentro de los tipos de entrevistas se encuentran la entrevista estructurada, en la que el entrevistador realiza unas preguntas específicas únicamente; la entrevista semiestructurada, en la cual existen unas preguntas ya planeadas, pero es posible introducir otras preguntas con el fin de precisar la información; por último, la entrevista abierta en la que hay un modelo general de la conversación y el entrevistador puede ser flexible en cuanto a cómo la lleva a cabo (Fernández, Baptista, Hernández, 2014). Para este proyecto, se utilizará la entrevista semiestructurada, ya que habrá preguntas específicas, pero al mismo tiempo, pueden surgir otras que contribuyan a la recopilación de información. Con este instrumento, se busca recoger información más personalizada, pues la finalidad es indagar en las perspectivas de los estudiantes respecto a las intervenciones realizadas.
- **DIARIOS DE CAMPO:** el diario de campo es un registro personal en el que se incluyen descripciones de lo observado o vivido por parte del investigador. En ellos, se introducen descripciones de lugares, personas, relaciones y hechos; así como esquemas cronológicos de los sucesos. Asimismo, pueden agregarse fotografías o videos con el fin de precisar el significado y su contribución a la investigación (Fernández, Baptista, Hernández, 2014). En este proyecto, el tipo de información que será recogida es una descripción de las sesiones de intervención más relevantes, en donde se muestre la

percepción de quien investiga respecto a las actividades, la actitud y recepción de los estudiantes, sus respuestas o perspectivas más destacables, etc.

3.4. Consideraciones éticas – consentimiento informado

Para llevar a cabo este proyecto se informó a los estudiantes del tratamiento de información por medio de un consentimiento informado (anexo #6), a través del cual se garantiza la participación de cada estudiante durante la investigación y sus actividades correspondientes. Asimismo, se garantiza que los datos e información aquí recogidos serán tratados con fines investigativos únicamente, teniendo en cuenta la Resolución 0546 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y todas las normativas vigentes.

CAPÍTULO 4: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Para este proyecto de investigación se diseñó una intervención pedagógica por medio de una unidad didáctica. La unidad didáctica se puede definir como «un conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos» (Tobón, Pimienta & García, 2010, p. 20). De esta manera, la secuencia didáctica organiza las actividades alrededor de temáticas con un objetivo específico disciplinar, donde las actividades están divididas y asimismo articuladas en fines concretos.

En consecuencia, las unidades didácticas relacionadas al desarrollo de capacidades lingüísticas o comunicativas pueden tener la particularidad de estar divididas en los saberes o conceptos a desarrollar, pues cada uno tiene su organización disciplinar particular. Por otro lado, hay unidades didácticas donde se requiere que los conceptos sean utilizados de manera coordinada o simultánea; así, resulta necesario llevar a cabo procesos de trabajo donde se desarrolle la complejidad conceptual y de este modo establecer las ayudas necesarias para que los estudiantes aprendan lo que están supuestos a aprender (Bikandi, 2011).

4.1. Propuesta de intervención

La propuesta de intervención pedagógica estuvo dividida en tres etapas principales: el pretest, compuesto por un diagnóstico de la variable de competencia lectora definida anteriormente, con el fin de conocer el estado en el que se encontraban los estudiantes en la habilidad de comprensión lectora. Para este propósito, será utilizado el Apéndice II del documento de investigación titulado *Influencia de un título pospuesto en la comprensión de texto* de Sellán, Sanz de Benito y Valle, donde se encuentra un texto llamado *Texto de los globos* (anexo #4). Dicho texto muestra una situación narrativa complicada de interpretar

cuando es leído sin la compañía de la imagen, pero al ser leído cuando imagen y texto están juntos, facilita su comprensión. El recurso trabajado con los poemas fue dispuesto en: <https://classroom.google.com/c/MTU3NTIxNDMwMTQx?hl=es&cjc=lhbuhda>

Seguido de esto, se realizaron dos intervenciones con los géneros literarios de la poesía y la novela, cuya temática está centrada en la guerra en Colombia. En primer lugar se llevó a cabo una intervención de poesía con una selección de textos del poemario *El Canto de las Moscas* de la escritora María Mercedes Carranza, en compañía de algunas pinturas de la colección de la fundación *Fundación Puntos de Encuentro*, Fernando Botero, entre otros pintores y obras destacadas; por último, se realizó una intervención con un fragmento del capítulo XV de la novela de *Cien Años de Soledad* de Gabriel García Márquez, en conjunto con obras de arte como *El Tren de la Muerte* entre las más destacadas (anexo #5).

En este sentido, las sesiones de ambas intervenciones con poesía y novela estuvieron divididas según las diferentes fases del concepto de competencia lectora: fase lingüística, psicolingüística y sociocultural. Por tanto, en la primera fase de ambas intervenciones se llevó a cabo la búsqueda y comprensión del significado de palabras poco cotidianas en los textos, así como la localización de información literal para responder preguntas del mismo orden de acuerdo con los lugares, personajes, objetos relacionados con el texto. Para esta actividad se utilizaron recursos de páginas web como *Google Classroom* con el fin de organizar las sesiones, compuestas por presentaciones al estilo de power point, rompecabezas, cuestionarios, publicación de material, etc. Para las sesiones de poesía, se trabajaron los recursos mostrados en la plataforma *classroom*:

<https://classroom.google.com/c/MTU3NTIyNDAYNzMy?hl=es&cjc=pa3fap4>

En la segunda fase denominada psicolingüística, se llevó a cabo la elaboración de actividades que propician la elaboración de inferencias globales y por fragmentos de cada uno

de los textos a partir de las pinturas mostradas en clase, con el fin de construir una interpretación. En esta fase, los textos son leídos por primera vez sin ninguna clase de contexto o explicación; luego, se muestran los textos acompañados de imágenes pictóricas para la enunciación, indagación y activación del conocimiento del lector luego de enfrentarse a una primera lectura del texto. Para este propósito se utilizaron algunos de los recursos virtuales mencionados previamente, destacando el uso de los rompecabezas para la intervención con poesía. A manera de ejemplo, pueden encontrarse algunas de las actividades, recursos e instrucciones de esta sesión con los cantos de María Mercedes Carranza: <https://classroom.google.com/c/MTU3NTI5NDU3MTcw?hl=es&cjc=ffv5tk4>

Por último, la etapa sociocultural es la vinculación de la experiencia y conocimiento propio, con la finalidad de reconocer las características extratextuales. En esta etapa, se formularon preguntas que aludieron al criterio de cada persona frente al texto, así como a la elaboración de argumentos. Aquí las dos obras literarias *El canto de las moscas* y *Cien años de soledad* son vinculadas a partir de una misma temática, donde a partir de ambas es posible aludir a la realidad extratextual. Con los poemas se trabajaron los recursos mostrados en el siguiente enlace: <https://classroom.google.com/c/MTU3NTQyMDk4NjYz?hl=es&cjc=rhs3coi>

4.2. Análisis de datos

Para el análisis de resultados serán tomados en cuenta los instrumentos de recolección de información mencionados en el diseño metodológico: diarios de campo, grabaciones de voz, documentos de las actividades realizadas y entrevistas. De esta manera, las tres categorías establecidas serán presentadas cada una con sus indicadores correspondientes, con el propósito de dar cuenta de una interpretación metódica de los datos recolectados.

Para este trabajo se seleccionó la técnica denominada *análisis de contenido*, con el propósito de emplear objetivamente y al máximo los datos recogidos en función de la pregunta y los objetivos de investigación. De esta forma, el análisis de contenido puede definirse como una técnica investigativa designada para formular inferencias a partir de ciertos datos no estructurados, los cuales no se encuentran estructurados para posteriormente ser codificados en unidades de análisis creadas por el investigador (Krippendorff, 1980). La aplicación de esta técnica funciona bajo una serie de ocho etapas: 1) Planteamiento de objetivos de investigación. 2) Identificación del material objeto de estudio. 3) Definición de la unidad de análisis. 4) Determinación de las categorías de contenido a analizar. 5) Codificación de los datos por medio de categorías. 6) Codificación de la información que evalúe las categorías en indicadores. 7) Creación de inferencias para analizar los datos. 8) Interpretación y conclusión de los datos.

Así, dicho análisis se llevó a cabo teniendo en cuenta todas las intervenciones hechas con las dos tipologías textuales propuestas: la poesía y la novela. Cada instrumento estará relacionado tanto con la categoría enunciada como con su respectiva subcategoría e indicador, pues en ambas partes de la intervención estas categorías estuvieron presentes. De igual forma, algunos conceptos serán retomados para explicar su funcionamiento a la hora de ponerlos en práctica o vincularlos con la realidad de los estudiantes.

En consecuencia, el análisis parte del concepto de competencia lectora expuesto previamente en el capítulo titulado *Referente Teórico*. La competencia lectora se convierte en

la unidad de análisis, pues es el elemento principal de la investigación. Este concepto se divide asimismo en tres elementos, que serán las categorías: lingüística, psicolingüística y sociocultural; como subcategorías estarán los componentes más significativos de cada una de ellas.

4.2.1. Matriz categorial

UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
	1. Concepción lingüística	1.1 Significado literal	Reconocer el significado de las palabras que lee y lo relaciona con la imagen presentada.
	2. Concepción psicolingüística	2.1 Conocimientos previos	Hacer uso de sus conocimientos previos para establecer la relación entre la imagen y el texto.
		2.2 Resignificación	Entender frases y pequeños fragmentos de orden metafórico y otras figuras retóricas a través de la relación imagen - texto
		2.3. Inferencias	Establecer inferencias de acuerdo con su interpretación de la relación imagen - el texto.

COMPETENCIA LECTORA	3. Concepción sociocultural	3.1. Lectura, cultura y sociedad	Relacionar las lecturas con su contexto inmediato y las prácticas sociales en las que el texto se basa.
		3.2. Argumentación y procesos cognitivos	Argumentar su punto de vista/posición de la temática de la lectura respecto a las prácticas sociales y reflexiona sobre su propia experiencia.
	4. Lo estético	4.1 Elementos estéticos de las pinturas	El estudiante se conecta con la imagen y expresa lo que le hace sentir y pensar.

4.2.2. Categoría 1: Concepción lingüística: aspectos literales

Esta primera categoría se relaciona con el conocimiento del significado de las palabras dentro del texto, así como con la recepción de información literal en él. Para su descripción, se tendrá como indicador la manera en que el estudiante reconoce el significado de las palabras que lee y lo relaciona con la imagen presentada, así como lugares o personajes del texto. Bajo esta concepción, los estudiantes están supuestos a comprender el significado de las palabras teniendo en cuenta su valor semántico, el cual resulta en un significado estable, único y objetivo, separado del lector y sus condiciones (Cassany, 2006).

Respecto a la primera intervención realizada con los poemas del poemario titulado *El Canto de las Moscas* de María Mercedes Carranza, los estudiantes se enfrentaron a la primera lectura de los cinco poemas seleccionados (*Canto 1 Necoclí, Canto 4 Dabeiba, Canto 13 Uribia, Canto 18 Paujil, Canto 24 Soacha*) con el objetivo de encontrar palabras desconocidas

para ellos. En un primer momento, los estudiantes reconocieron que los títulos de los poemas son municipios de nuestro país, sin embargo, afirmaron que no han estado en esos lugares.

Posteriormente, coincidieron que la palabra *corolas* era una palabra irreconocible en su vocabulario, sin la posibilidad de dar alguna intuición a la definición cuando se les preguntó. Así, se dio apertura a la primera actividad, que precisamente se encontraba relacionada con esta palabra; los estudiantes arman el primer rompecabezas compuesto por una pintura de unos pétalos de rosa y responden a la pregunta *¿A qué hace referencia la palabra corolas según la imagen que armaste en el rompecabezas?* Sus respuestas se evidencian en el diario de campo #1 de la siguiente manera:

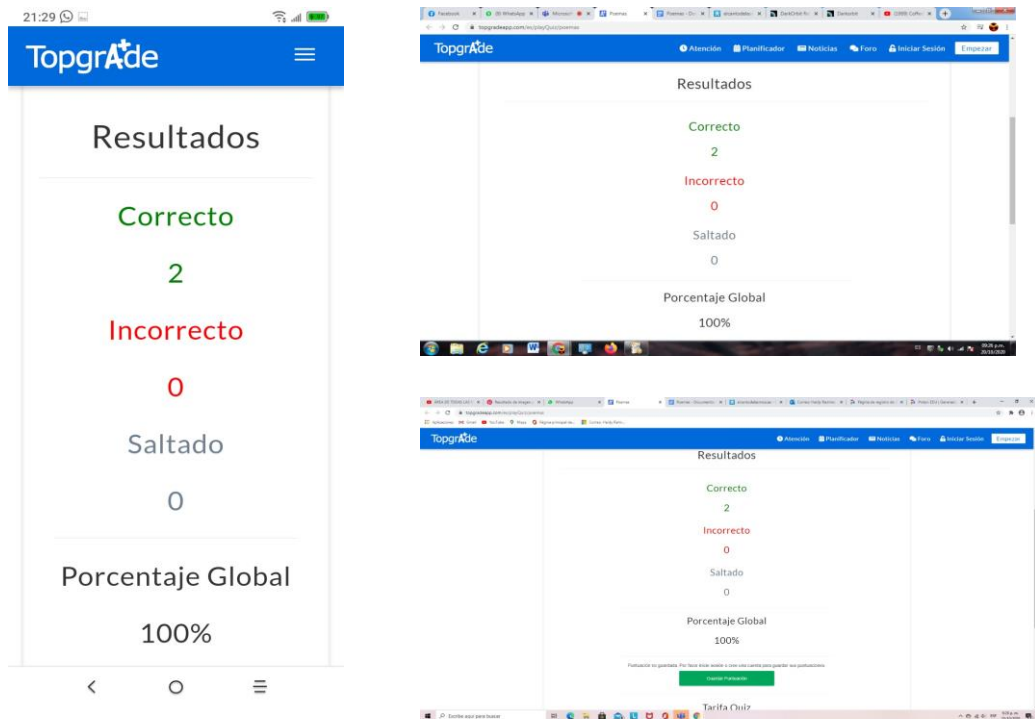
«Cuando se les pregunta qué pueden decir de esta palabra utilizando esa imagen, un estudiante responde que se trata de los pétalos de las rosas específicamente. Otros estudiantes están de acuerdo en que se trata de los pétalos de las flores en general» (línea 6).

Como puede verse, los estudiantes pudieron responder a la pregunta después de ver la imagen y vincularla al significado de la palabra. Incluso, si no lograron una definición tipo diccionario, sus descripciones se acercaban al significado técnico de la palabra *corolas*.

Seguido a esto, los estudiantes realizan un cuestionario compuesto por dos preguntas:

1. *¿Cuántos municipios son mencionados en los poemas que leíste?* 2. *Haz coincidir los lugares con los hechos que se describen en los poemas, por ejemplo: Necoclí - Se oirá únicamente el canto de las moscas.* Allí, se evidenció que sí pudieron comprender aspectos literales de los poemas sin ningún tipo de análisis, sólo la recepción de información. En el momento en el que finalizaron, los estudiantes enviaron un pantallazo del puntaje alcanzado en dicho cuestionario en línea:

Actividad No. 2: Cuestionario en línea



En su gran mayoría, los estudiantes obtuvieron el mayor puntaje, como se afirma en el Diario de campo #1: «en los resultados enviados inmediatamente, la mayoría alcanza un porcentaje de 100%, evidenciando así que pudieron responder a las preguntas de manera correcta» (línea 15). Por tanto, es preciso decir que los estudiantes pudieron reconocer lugares o hechos, culminando esta primera etapa de comprensión con los poemas del poemario *El Canto de las Moscas*.

Con respecto a la segunda parte de la intervención, se utilizó un pequeño fragmento del capítulo XV de la novela *Cien Años de Soledad* del escritor Gabriel García Márquez, en donde se narra el suceso de la masacre de las bananeras. Para empezar, la primera actividad consistió en que los estudiantes expusieron el significado de una palabra del fragmento, haciendo uso de una imagen pictórica, de modo que pudieran relacionar ambos recursos para encontrar el significado, sin usar otra fuente de información (diccionario, internet, preguntar a otra persona, etc.).

De la misma forma que en el ejercicio con los poemas, la mayoría de los estudiantes lograron descubrir los significados de las palabras asignadas a cada uno, incluso, lograron ser más descriptivos al momento de dar sus respuestas, pues no sólo tuvieron que decirlas de manera oral, sino que las escribieron. A diferencia de la imagen de los poemas, en esta actividad consiguieron relacionar palabras e imágenes más complejas, ya que podían ser más difíciles de entender debido a que están descontextualizadas y son poco comunes. A continuación, se muestran algunos de los ejemplos destacados:



Engañifa

Jonathan Granados.

Creo que esa palabra *engañifa* tiene que ver con **engañar**, porque en la imagen que corresponde la frase aparece una copia mal hecha de La Mona Lisa.



Carambola: En la imagen la palabra *carambola* está relacionado con el billar y la parte de abajo de la mesa del billar hay un juego de ajedrez. Están analizando como jugar o hacer una buena jugada, para mí se trata que el juego del billar y ajedrez son juegos de estrategia.

Andrea Sierra

Como se puede ver, los estudiantes responden usando sus propias palabras; por ejemplo, el estudiante de la izquierda asume que *Engañifa* «tiene que ver con **engañar**, porque en la imagen que corresponde la frase aparece una copia mal hecha de la Mona Lisa», acercándose a la definición objetiva de esta palabra: «*una cosa que tiene una apariencia de calidad, valor o utilidad y resulta **engañoso***». La estudiante de la derecha escribe que en la imagen la palabra *carambola* «está relacionada con el **billar**... están analizando cómo jugar o **hacer una buena jugada**», aproximándose a su definición: *una buena jugada del billar, que consiste en golpear con el taco una bola de modo que choque con las otras dos o choque solo con una y esta, con el impulso, toque a una tercera*. Es posible ver que los dos estudiantes lograron relacionar sus respuestas con la imagen, pues describen la palabra a partir de lo que detallan en la pintura,

como lo indican las palabras sombreadas, que evidencian las coincidencias entre el significado objetivo y único de las palabras y las apreciaciones de los estudiantes, dando cuenta de que sí les fue posible entender el significado por medio de la imagen pictórica.

4.2.3. Categoría 2: Concepción psicolingüística

Esta segunda categoría está compuesta por tres subcategorías: *conocimientos previos*, *resignificación*, y, por último, *inferencias*. Estas tres categorías surgen de la concepción lingüística como concepto, en la cual el sujeto involucra su conocimiento del mundo con la lectura, así como introduce elementos ajenos al texto para la configuración de coherencia. En esta ocasión, comprender un texto no es sólo entender las palabras como en la anterior concepción, sino que es necesaria la resignificación del texto desde sus fragmentos, teniendo en cuenta dichos aspectos externos (Cassany, 2006). Además, en esta categoría está incluido un propósito didáctico importante, pues el profesor es concebido como alguien dispuesto a interpelar en lo no dicho del texto, en las inferencias y en la enunciación del conocimiento del lector.

Conocimientos previos

En esta subcategoría, el estudiante se basa en sus conocimientos previos para establecer la relación entre la imagen y el texto, así como relacionar conceptos sencillos con la imagen y al mismo tiempo, relacionar ambos con su propio contexto. De esta manera, dando continuidad a la intervención hecha con los poemas seleccionados de *El Canto de las Moscas*, se les pide a los estudiantes que lean el poema *Canto I Necoclí*, con el fin de introducir la temática e indagar en dichos conocimientos previos. Cuando se les pregunta *¿de qué crees que podría tratarse este poema?*, los estudiantes responden que se trata de *un lugar y algo que lo identifica*, así como del *tiempo*, pues el poema enfatiza en todas las etapas del día: la mañana, la tarde, la noche. En un primer momento, parecen no encontrar sentido suficiente al poema; incluso, luego

de leerlo varias veces se muestran como si fuera algo complicado de entender y por tanto de responder: «los estudiantes no dicen nada más respecto a la temática del poema o alguno de sus componentes, pues no logran reconocer qué es ese algo que identifica a dicho lugar» Diario de campo #2 (línea 4).

Luego de la lectura, los estudiantes visualizaron: 1) video titulado *Amargura y sufrimiento en los portales del Río Fragüita*, el cual mostraba la historia y la experiencia de una excombatiente en las zonas selváticas de nuestro país; 2) una pintura hecha por un excombatiente también, en donde se expone un campo deshabitado y con rastros de sangre en el prado. Cuando se les pregunta *¿Cómo puede relacionarse la temática del video y la pintura con el poema?*, varios estudiantes logran describir parcialmente que se trata de un hecho violento (masacres, desplazamientos forzados, enfrentamientos militares, etc.) en las zonas rurales colombianas, el cual ocasionó que lo que una vez hubo en este lugar, ya no esté. En este sentido, puede verse que sólo después de observar los recursos mencionados, los estudiantes pudieron aportar una pequeña parte de su conocimiento al darse cuenta que se trata de hechos violentos en estas zonas del campo específicamente.

Asimismo, en la segunda parte de la intervención con el texto de Cien años de soledad, los estudiantes hicieron uso de su conocimiento previo para responder a la primera actividad referente al significado de las palabras: «El gramófono en relación con la imagen, yo ya sabía que era un instrumento musical antiguo, y es lo que se relaciona con la imagen» grabación de audio titulada *Clase 1*. En este caso, se muestra que el conocimiento previo de la estudiante respecto a la palabra, le contribuyó a saber que significaba y la imagen, cumplió la función de confirmar esa información.

Por otro lado, en las entrevistas realizadas, una estudiante menciona que «yo ya conocía al personaje de José Arcadio Buendía, pues ya había leído el libro hace muchos años cuando

estuve a punto de terminar el bachillerato. Por eso en la actividad dije que era un personaje de Cien Años de Soledad» Entrevista #1. No obstante, cuando se le preguntó si entonces ya habiendo leído la obra, conocía la temática del libro en general, o si ella conocía la relación entre los lugares de los poemas y su historia con el conflicto armado, ella afirma: «no profe, cuando sumercé nos envió lo de las pinturas y eso, en el momento no lo relacioné así pero pues ya uno se da cuenta con más cosas y empieza a relacionarlo. Cuando uno lee el texto no le queda muy claro porque pues no es tan fácil, entonces ya con una imagen uno aclara más muchas cosas. Como que ya le queda más claro lo del texto» Entrevista #1. Asimismo, otra estudiante afirma «sí, uno reconoce las obras literarias de Gabriel García Márquez. Uno reconoce ciertos textos...No conocía eso de las masacres, la verdad no. Hasta que la profe nos mostró eso. Uno escucha por las noticias, nada más. Uno empezó a asociar eso con regiones de nuestro país pero que no eran conocidas» Entrevista #2. En estos ejemplos, se evidencia que las estudiantes conocían con anterioridad el libro de *Cien años de soledad* en cierta medida, pero no los poemas ni ninguna de las pinturas trabajadas. Asimismo, es posible afirmar que las estudiantes conocían de una manera superficial la novela, pues reconocían los títulos, los personajes, los autores, etc., pero nada relacionado con el contenido. Por tanto, no conocían los hechos relativos a la guerra y la violencia en ninguna de las obras ni pictóricas ni narrativas.

Resignificación

En esta subcategoría, se analiza cómo los estudiantes logran entender frases o pequeños fragmentos de orden metafórico y otras figuras retóricas, a través de la relación imagen/texto. Para este fin, se llevó a cabo una actividad con fragmentos más cortos tomados a su vez del fragmento seleccionado de *Cien años de soledad*, en la cual se selecciona una estudiante que describa lo que entiende de una oración de carácter metafórico mostrada en la pantalla. La estudiante no puede describir de manera precisa su comprensión, incluso cuando se pide a los otros estudiantes que le ayuden respondiendo, no pueden expresar de qué tratan dichos

fragmentos. Luego, se muestra la imagen que acompaña al pequeño fragmento y de esta forma «la estudiante consigue relacionar el fragmento con la pintura como si ambos narraran exactamente lo mismo; es decir, la estudiante une los aspectos visuales de la pintura con lo narrado, como por ejemplo la niebla, la marcha, los militares, la pestilencia: *esa niebla* (de la imagen) *la ocasionó un dragón* (del texto)» Diario de campo #4 (línea 17). Como resultado con estos ejemplos trabajados con un lenguaje complejo de entender, los estudiantes lograron describir mejor y resignificar el fragmento luego de visualizar la imagen y poder relacionar esos elementos visuales con el lenguaje metafórico del fragmento en cuestión. Es decir, es válido afirmar que las pinturas aportan ese valor simbólico e icónico a lo narrado en el texto, pues redundan el sentido de las metáforas que a su vez son excepcionalmente simbólicas en el lenguaje literario.

De forma similar, en la última actividad con el poemario *El Canto de las Moscas*, los estudiantes debían escoger un poema acompañado de una imagen y unas preguntas, las cuales les ayudarían a relacionar el poema con la pintura y lograr una interpretación. Un ejemplo a destacar para esta subcategoría es la respuesta de una estudiante que escogió el poema *Canto 4 Dabeiba*, quien responde a la pregunta *¿Qué caminos toma la sangre?* Ella asegura que el camino de la sangre está en el río porque personas fallecidas cayeron allí siendo arrastradas por él, quedando contaminado de la sangre de los cadáveres. Esta respuesta es utilizada como insumo para cuestionar el hecho de que en el poema se diga que el *río es dulce*, cuando para ella el río está lleno de sangre: «como puede ser dulce si está lleno de gente muerta, no puede ser dulce, sino que tomaría un mal olor, desagradable...» (Audio de la actividad de los poemas). En este sentido, la estudiante se percata de la ironía utilizada por la autora en el poema, logrando controvertir y resignificar el fragmento al añadir otras palabras al posible significado de la palabra *dulce* en el contexto del poema, pues allí expresa exactamente lo contrario: es algo fétido, amargo, repulsivo, etc.

De igual manera, en una entrevista realizada a dos de las estudiantes, cuando se les pregunta *¿fue posible entender mejor esos fragmentos luego de ver las imágenes?* Las estudiantes responden: «cuando uno lee el texto no le queda muy claro porque pues no es tan fácil, entonces ya con una imagen uno aclara más muchas cosas. Como que ya le queda más claro lo del texto» Entrevista #1; «uno no entendía muy bien la frase... uno no entendía lo que quería explicar la poesía, ya cuando uno ve la imagen, uno entiende lo que quiere decir la autora del poema. No se hubiera entendido sin la imagen» Entrevista #2. En estos ejemplos, ambas estudiantes concuerdan en que visualizar las imágenes pictóricas les favoreció al momento de interpretar los poemas y la novela, dado que entender el texto por sí solo pareció ser más complicado.

Inferencias

Para esta subcategoría, el estudiante establece inferencias de acuerdo con su interpretación de la relación del texto con la imagen. De esta forma, en la intervención con el poema *Canto I Necoclí*, cuando los estudiantes armaron el rompecabezas de la primera pintura, se les pide que encuentren similitudes entre el poema, el video y la imagen que acaban de armar. Luego de ver estos recursos, ellos afirman que «se trata de un lugar abandonado en el campo, donde una vez hubo alguien, pero ya no está» haciendo referencia al video; manifiestan que «es posible ver puntos rojos en la pintura, los cuales podrían ser cuerpos y que por esa razón, se escucharía sólo el canto de las moscas a causa de la podredumbre ocasionada por los cadáveres» Diario de campo #2 (línea 12). Aquí puede verse cómo los estudiantes empiezan a construir una interpretación del poema a partir de lo que pueden inferir usando los recursos visuales, sin una certeza sólida de su respuesta, pero acercándose mucho a una interpretación.

De igual manera, durante la actividad se plantearon preguntas vinculadas al poema directamente, con la finalidad de continuar indagando en sus inferencias. Así, se les propuso

las siguientes situaciones: 1) El canto de las moscas además de ser un zumbido ¿a qué otra cosa podría referirse? 2) Haz de cuenta que estás en el lugar que la pintura muestra ¿por qué el canto de una mosca sería lo único que podríamos escuchar allí? Las respuestas de los estudiantes se evidencian en el Diario de campo #2: «los estudiantes afirman que además de tratarse de un zumbido, el canto de las moscas alude a un sonido muy fuerte; es decir, hacen referencia a la posibilidad de que haya muchas moscas en el lugar. Cuando se les pregunta por qué esto sería lo único que podría escucharse allí, los estudiantes reiteran que se trata de un lugar abandonado y por tanto es un lugar silencioso, lo suficiente para escuchar los zumbidos» (línea 18).

Ahora bien, en la sesión donde se trabajó con la novela de García Márquez, se les pregunta a los estudiantes *¿qué tipo de sucesos se narran en el fragmento que leímos?* y se les muestra una ilustración en la que es posible ver dos militares rodeados de cadáveres. Como se afirma en el diario de campo #4 los estudiantes «describen los hechos de tanto la lectura como la imagen, como un hecho violento; como unas personas de *alta posición* llegando a algún acuerdo» (línea 9). De esta forma, es posible ver que los estudiantes elaboran inferencias más fácilmente al observar las imágenes que se les muestran, puesto que antes de verlas se les había preguntado si comprendieron lo que se narraba, y no pudieron responder.

Asimismo, en la actividad de escoger uno de los poemas seleccionados del poemario de Carranza, una estudiante escoge el poema *Canto 4 Dabeiba* y responde a la pregunta *¿cuáles caminos toma la sangre?* A lo que ella responde: «el camino que tomó la sangre fue río abajo porque en la imagen podemos ver que hay personas muertas que cayeron allí. El río los arrastró y quedó contaminado de la sangre de los muertos» (Audio de la actividad de los poemas). Con este ejemplo, se evidencia que la estudiante logró establecer una inferencia bien elaborada a partir de la relación del poema con la pintura, ya que logra responder a la pregunta describiendo cuáles elementos tanto del texto como de la imagen, aportan a su interpretación.

4.2.4. Categoría 3: concepción sociocultural

Esta categoría está conformada por dos subcategorías denominadas *lectura, cultura y sociedad; procesos cognitivos y argumentativos*. Ambas categorías nacen de la conceptualización del discurso como una unidad de carácter sociocultural, ya que es en el significado y conocimiento del lector donde está dicha unidad. El sujeto discursivo está configurado de manera social, por lo tanto, la lectura de un texto está contextualizada dentro de una cultura, en una época y lugar determinados; así, el lector hace uso de sus componentes cognitivos para analizar y relacionar su experiencia con los discursos literarios, por medio de la argumentación (Cassany, 2006). En este punto, todas las otras concepciones se reúnen, pues abarcan toda la competencia lectora en un nivel de lectura más complejizado, donde el lector está supuesto a relacionar los enunciados discursivos del texto con las prácticas sociales en las que tienen lugar, y a su vez, es capaz de vincularlas consigo mismo.

Lectura, cultura y sociedad

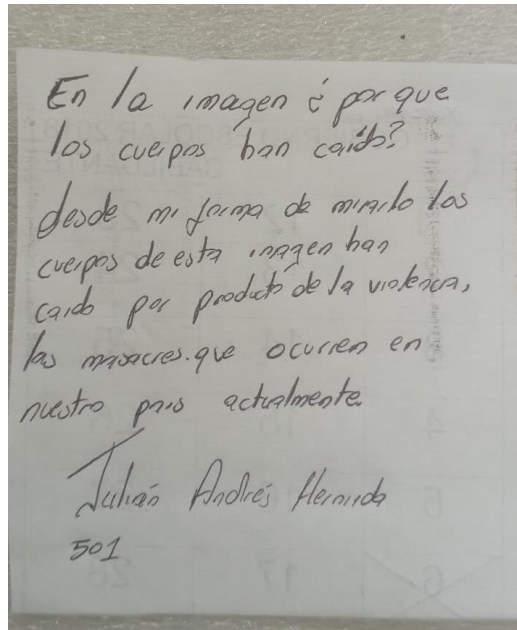
En esta subcategoría, el estudiante puede relacionar las lecturas con su contexto inmediato y las prácticas sociales en las que el texto se basa. Así, en la última sesión con los poemas, al preguntar a los estudiantes *¿considera que los hechos expuestos en las obras hacen parte de un suceso real en la historia de Colombia?* Algunos de ellos responden, como se muestra en el Diario de campo #3: «estos hechos están relacionados con masacres paramilitares o guerrilleras» (línea 8). Luego, se les pide armar un rompecabezas y mencionar en una palabra lo que más les haya llamado la atención de la pintura, pues visualmente proporciona muchos elementos a detallar; esto se realizó con el fin de que los estudiantes pudieran responder a la pregunta *¿cuáles son las consecuencias de la guerra en Colombia?* Entre las palabras mencionadas, se encuentran: ignorancia, pobreza, miseria, poder, riqueza, paz, violencia, etc. Cuando respondieron, un estudiante menciona «la desigualdad es la principal consecuencia» al ser lo más notable en la pintura que observa. En ella «se puede ver la gran diferencia entre los

ricos (los gobernantes) y *los pobres* (las personas del común), pues los ricos se encuentran en el cielo, mientras que los pobres se encuentran abajo en el suelo padeciendo como nos pasa a nosotros» Diario de campo #3 (línea 16). En este caso, es evidente que los estudiantes mencionan con más exactitud que los hechos de los poemas pertenecen a cosas tan específicas como las masacres guerrilleras o paramilitares; también, reconocen que vivimos en una desigualdad desmedida entre las clases dominantes y las clases trabajadoras, admitiendo que es un hecho que sucede actualmente.

Otro ejemplo a destacar, es el de un estudiante que realizó la actividad con los poemas, para la cual eligió el poema titulado *Canto 13 Uribia*, acompañado de una pintura de Fernando Botero:



¿Por que en Uribia toda la tierra
pega sobre los cuerpos y no los
cuerpos sobre la tierra como se piden?
- Por que se refiere a el lamento que
da y que produce en la tierra las
masacres e injusticia, se podria decir
que la tierra clama por la
injusticia que se ven y por los que
no se ven.
Julian Andrés Heredia
502



En esta actividad, el estudiante asocia lo que observa en la pintura con las masacres actuales, sin mencionar exactamente cuales, pero siendo consciente de que es algo que sucede en nuestra sociedad al día de hoy; mientras tanto, respecto al poema menciona que «se refiere al lamento que da y que produce en la tierra las masacres e injusticia, se podría decir que la tierra clama por la injusticia que se ven y por los que no se ven», manifestando así esa realidad social violenta y su consecuencia en el sentir de los territorios.

Por otra parte, en la entrevista realizada a una de las estudiantes, se le pregunta *¿qué te hizo sentir o pensar las pinturas que trabajamos en la clase?* A lo que ella responde:

«Es muy triste ver toda esa injusticia que todavía hay con la gente, que tenemos que aguantar que pasen tantas cosas, y que uno se quede callado porque si uno reclama... como cuando hay manifestaciones, que hay gente que va y entre esa gente se mezclan los vándalos, y empieza a pasar como lo que pasó el año pasado en septiembre, cuando mataron tanta gente los policías. Eso que ocurrió hace tanto tiempo con la masacre, ahora ocurre, pero ya no hay tantos muertos ¿si me entiende? pero igual sigue pasando. Entonces esas ilustraciones muestran eso, muestran que es una vida tan triste ver tanta gente muerta» Entrevista #1

En este caso, la pregunta hecha a la estudiante no le pide tener en cuenta algún ejemplo de la vida real para responder; no obstante, ella expone ejemplos precisos de las prácticas sociales violentas que han tenido lugar recientemente para relacionarlas con sus emociones, al ser testigo de estos eventos no sólo viendo una pintura o leyendo un texto, sino al presenciar lo vivido por otras personas día a día.

En otra entrevista, se le pregunta a la estudiante si ella sabía que el fragmento de *Cien años de soledad* estaba basado en los acontecimientos vividos en la masacre de las bananeras, a lo que ella responde:

«Yo sabía que era algo relacionado con el país, como que lo habían pasado por las noticias y ya. O que uno había visto algo en el colegio, como un hecho histórico, pero ya. No con esa profundidad que en la actividad se hizo entender. Uno veía a Gabriel García Márquez como alguien que escribe un buen libro, una buena historia y ya, pero no así como la profe lo hizo. Se veía que era algo que había pasado en Colombia, pero muy ajeno. Y ya con lo que la profe hizo, fue diferente...» Entrevista #2

En esta conversación con la estudiante, se evidencia que acontecimientos tan específicos de nuestra historia como la masacre de las bananeras, resultan desconocidos en la medida en que sólo escuchan hablar de ellos, pero en realidad no alcanzan a enterarse de lo sucedido. De este modo, es percibido como algo muy lejano, algo que ya pasó.

De este modo, puede evidenciarse que los estudiantes reconocen de manera general las prácticas sociales de su contexto nacional, relacionándolas con las lecturas tanto de los poemas como de la novela. Incluso si no lograron reconocer explícitamente los hechos de los que los textos se basan, ellos identifican de forma inmediata que estos acontecimientos narrados tienen relación con el conflicto armado colombiano.

Procesos cognitivos y argumentativos

Para esta subcategoría el estudiante argumenta su punto de vista o su posición de la temática de la lectura respecto a las prácticas sociales, reflexionando sobre su propia experiencia. En esta etapa, se les pide a los estudiantes relacionar sus experiencias de vida con las consecuencias sociales, económicas y culturales que la guerra ha provocado. Así, durante la segunda intervención los estudiantes recuerdan, a través de las imágenes revisadas en la primera intervención con los poemas, las consecuencias de la guerra para ellos: «la desunión del pueblo, el aumento de la desigualdad, el aumento de la pobreza y el poder en manos de unos pocos» Diario de campo #5 (línea 17). De hecho, quienes participan mencionan que «la guerra perpetúa las malas condiciones y la calidad de vida para la población; relacionan la principal consecuencia de la guerra con la corrupción del gobierno usando cualquier excusa para obtener más poder, robando dinero al Estado» Diario de campo #5 (línea 25).

Conforme a estas participaciones de los estudiantes, se evidencia que conocen en cierta medida algunos de los efectos que trae la guerra en nuestra sociedad colombiana. Aun así, durante esta misma intervención, los estudiantes comentan que «les resulta difícil relacionar la guerra en nuestro país con su propia realidad y experiencia, ya que de manera directa no lo han tenido que vivir» Diario de campo #5 (línea 21). De cualquier forma, se les pide que realicen la última actividad, la cual consiste en primer lugar, en realizar algún dibujo, collage, o escoger alguna imagen donde muestren las consecuencias principales de la guerra en su propia vida; y en segundo lugar, escribir un párrafo corto en el que argumenten la relación entre las secuelas de la guerra, tomando como base los poemas o la novela, su propia vida y el recurso visual que realizaron.

A continuación, se mostrarán algunos de los ejemplos más destacados de quienes realizaron la actividad:

1)



El desplazamiento forzado me a afectado de tal manera que nos a tocado salir de nuestras casas dejando todo mas a tambien afectado en la pobreza ya que no ha tocado salir de nuestra tierra y de jalo todo cambio nos ha afectado de tal manera que las guerras han dejado familiares muertos.

En el ejercicio anterior, la estudiante manifiesta el desplazamiento forzado como una de las consecuencias por las cuales su vida se ha visto afectada, así como la pérdida de seres queridos. Ella muestra imágenes donde se ven personas con sus pertenencias, caminando, acampando en medio de la presencia de uniformados.

2)

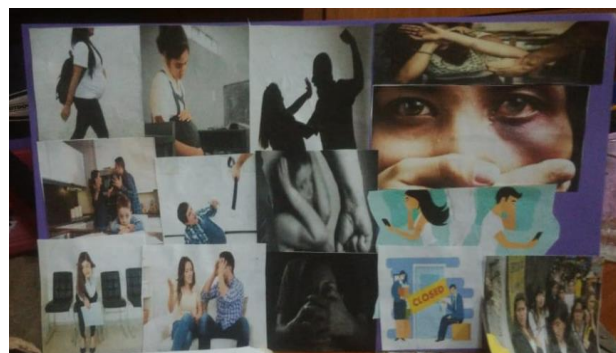
Alicandra Buitrago Suxza
Curso 601
Taller # 2

A mi me ha afectado de diferentes maneras, primero porque me fui de mi casa a los 17 años, ya que quede embarazada, me fui con el papá de mi hija, y después de estar viviendo con el me empezó a maltratar físico y verbal, me obligaba a tener relaciones sexuales, tuve dos hijos más con él, con el 2 años los cuales fueron muy difíciles, tanto para mi como para mis hijos.

Después que me escape conocí al que hoy es mi esposo, y llevamos 17 años, tengo 2 hijos más con él, y a pesar que también hemos tenido dificultades y problemas hemos podido salir.

Pero desde que empezó la pandemia si nos ha afectado bastante, pues, esposo nos quedamos desempleados, mi esposo manejaba una ruta escolar, y yo era cuidadora de una persona de la tercera edad, y ella falleció hace 10 meses desde entonces no he encontrado un trabajo estable y mi esposo tampoco.

Esto ha sido motivo para tener muchos más problemas en el hogar se maneja un estado de estrés por la situación económica que se está viviendo.



En este caso, la estudiante relata aspectos personales de su vida hace unos años, donde afirma haber sido víctima de diferentes tipos de violencia intrafamiliar: verbal, física, sexual. También, menciona cómo la situación con la pandemia ha afectado la vida económica de su familia actualmente. En el collage realizado, puede observarse estos tipos de violencia referenciados por la estudiante: mujeres siendo maltratadas y silenciadas, adolescentes embarazadas, entre otros.

En estos dos ejemplos, ambas estudiantes narran hechos de su vida personal, relacionados a diferentes escenarios violentos. En el primer caso, la estudiante sí hace referencia a un hecho vinculado al conflicto armado colombiano, del cual ha sido víctima; en el segundo caso, la estudiante no referencia ningún aspecto asociado al conflicto o a la guerra, sino que menciona otros tipos de violencia. En este sentido, se refleja que las estudiantes pueden relacionar la guerra que se narra en las lecturas con otras formas de violencia en su experiencia personal, lo cual resulta valioso desde el punto de vista en el que este tipo de actividades pueden lograr que los estudiantes se den la oportunidad de conectarse con lo que están leyendo y que no resulte como algo ajeno o incomprensible. Sin embargo, para esta categoría específicamente, las estudiantes consiguieron relacionar las secuelas de la guerra o la violencia con su propia vida y el recurso visual elaborado, pero no lograron argumentar la relación entre estos tres elementos con las lecturas realizadas de los poemas o la novela, debido a que no se evidencia algún tipo de reflexión en torno a los textos leídos.

Asimismo, en el siguiente ejemplo el estudiante menciona que una consecuencia de esta guerra es *la falta de oportunidades* tanto en la educación como en el trabajo. En su dibujo, muestra cómo se le facilita a quien tiene poder un camino vacío, y al que no, debe atravesar un camino lleno de obstáculos haciendo todo más difícil:



Así, en esta ocasión puede verse que el estudiante sí enuncia de manera explícita una de las consecuencias de la guerra, comentando cómo esto se representa en su ilustración. Aun así, el estudiante no argumenta el vínculo entre cómo dicha secuela acompañada de su representación ha afectado su vida o como esto se relaciona con las lecturas; como resultado, es posible decir que el estudiante no relaciona aspectos con su propia

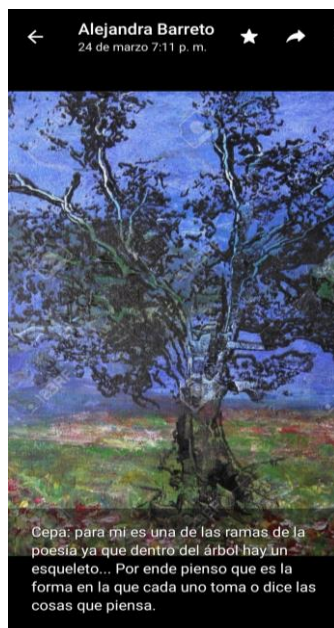
experiencia, ni tampoco elabora una reflexión en torno a ella con las lecturas de las actividades.

Por lo tanto, es evidente que los estudiantes no alcanzaron a realizar un proceso cognitivo de argumentación con los recursos dados: los poemas o la novela, su experiencia de vida, su ilustración, por lo que estos recursos se ven desconectados; incluso, siendo posible relacionarlos intuitivamente, no lo hacen de manera explícita; esto se debe a que no tuvieron en cuenta las prácticas sociales narradas en la lectura de los textos, lo que les permitió reflexionar sobre su propia experiencia para partir de ahí y argumentar la manera en que ambas cosas se relacionaban, a la vez que tenían un vínculo con su creación del elemento visual. Sin embargo, pudieron contar su experiencia con la guerra y sus matices, reflexionando sobre su propia experiencia para partir de ahí y argumentar la manera en que ambas cosas se relacionaban, a la vez que tenían un vínculo con su creación del elemento visual.

4.2.5. Categoría 4: Lo estético

En esta última categoría, se busca evidenciar que los estudiantes se conectan con las pinturas y logran expresar lo que ellas les hacen sentir y pensar. Esto resulta importante porque la imagen pictórica también representa dentro de un conjunto de características contextuales, añadiendo un componente cultural y social como en el caso de los textos literarios. Como se afirma en el referente teórico «la pintura lleva ante la intuición lo interno en forma de objetualidad externa, pero su contenido propiamente dicho, que ella expresa, es la subjetividad sentiente» (Hegel, 1989). Por consiguiente, es de esta manera que la pintura permite expresar la subjetividad de cada individuo, inmerso en una esfera social y cultural, tanto de quien la crea como de quien la aprecia.

De esta forma, se mostrarán algunos ejemplos en donde los estudiantes alcanzan esa sensibilidad estética a partir de lo que ven en las pinturas, pues ellas les hacen pensar o sentir algo más allá de lo que se les pide en la actividad:



Multicéfalo

Observó que el multi es por las varias cabezas o rostros que tiene, me llama mucho la atención al vestuario que tiene es como antiguo y por como son las caras me hacen tener una similitud a las estatuas que hicieron los mayas... ~Breider Moreno~ 601

En estos dos ejemplos es posible evidenciar de qué manera los estudiantes se basan en la pintura que ven, para relacionarla con otros aspectos u otros tipos de arte. En el primer caso, el estudiante afirma que le llama la atención lo que para él es un traje antiguo, a la vez que los rostros le recuerdan al arte maya. En el segundo, la estudiante menciona que la palabra tiene algún vínculo con la poesía, siendo ésta en su opinión, el lenguaje que utilizamos para expresar los pensamientos más subjetivos. En la imagen, la estudiante puede apreciar un esqueleto en el árbol, el cual no es realmente muy visible, pero para ella significa una evocación a la poesía.

De igual forma, en las entrevistas realizadas, las estudiantes manifestaron lo que las pinturas les hicieron sentir y a partir de ese sentimiento, pudieron entender lo que significaban en el contexto de la lectura: «la mayoría me hizo sentir tristeza, porque es volver a vivir esas ilustraciones donde había tanta gente que mataron, tanta gente inocente simplemente por reclamar un derecho, tanta injusticia. Esa es la palabra, la injusticia que había en todas esas ilustraciones, todo lo que mostraban, eso es muy triste profe» Entrevista #1; «me gustaron mucho las pinturas trabajadas con la poesía. A uno le genera conciencia de lo que está pasando en su país. La pintura del tren que adentro se ven los cuerpos, esa también me impactó mucho. Todo esto pasó en el país y uno no sabía, era totalmente ajeno, tanto lo que pasó y lo que aún pasa. Es algo que a uno lo concientiza mucho, todo esto pasa y uno no sabe nada ¿Cómo podría yo ayudar? Cómo puede uno hacer algo para que la historia no se repita» Entrevista #2.

A partir de estas evidencias, los estudiantes mostraron su sensibilidad ante la parte estética de las pinturas, pues ellas representan a la manera hegeliana «el espíritu particular de los pueblos, de las provincias, de las épocas y de los individuos (...) hasta las maneras y manías subjetivas» (Hegel, 1989). En esta ocasión, alcanzaron una conexión con temáticas relacionadas a la guerra y sus consecuencias: la muerte, el dolor, la injusticia.

5. CONCLUSIONES

En primer lugar, fue posible reconocer el nivel de competencia lectora de los estudiantes usando el diagnóstico con *El texto de los globos*, pues pudo evidenciarse que en el primer ejercicio sin uso de la imagen algunos estudiantes pudieron acercarse parcialmente a una interpretación acertada del texto, mientras que otros se alejaron demasiado de lo que el texto quería comunicar. Luego, en el diagnóstico que incluyó el texto y la imagen, prácticamente todos los estudiantes pueden comprender mejor la situación descrita por el texto, incluyendo a quienes en el diagnóstico anterior habían respondido de forma desacertada, demostrando que pudieron extraer información adicional de la imagen para alcanzar una interpretación más precisa. Así, pudo conocerse que el nivel de comprensión de un texto no era necesariamente deficiente, sino que se encontraba en un nivel intermedio y que podría mejorar haciendo uso de una ilustración como complemento del texto.

En segundo lugar, pudo identificarse que el uso de la relación entre texto y una imagen pictórica para la construcción de una interpretación, de acuerdo con todos los elementos de la competencia lectora, propicia un mejor desarrollo de ésta teniendo en cuenta las categorías propuestas:

1) Los estudiantes lograron entender el significado de palabras aisladas del contexto narrativo de las lecturas, así como comprender información literal de personajes, lugares, descripciones, etc.

2) De igual modo, fue notorio que para los estudiantes era más difícil usar sus conocimientos previos en la primera lectura de los textos, por lo que el uso de las imágenes fue fundamental para activarlos, permitiéndoles participar más activamente de las actividades propuestas desde lo que ellos conocían de las temáticas abordadas.

3) Cuando se hizo el acercamiento al lenguaje metafórico o literario, los estudiantes entendieron mejor los fragmentos cuando vieron las pinturas, creando conexiones entre lo narrado y los componentes visuales de las imágenes.

4) Al momento de responder a las preguntas que les permitieran elaborar inferencias, ellos se apoyaron más en las imágenes o recursos visuales que en el texto mismo.

5) Cuando se les pidió que establecieran una relación entre las lecturas y el contexto social de base de los textos, los estudiantes describieron mejor estos hechos cuando las pinturas fueron presentadas, ya que apoyaban la lectura del texto y su interpretación.

6) Cuando los estudiantes logran entender los hechos sociales que conforman la realidad como hechos históricos, pueden relacionarlos con su vida y crear un recurso visual como un collage o una ilustración. No obstante, no verbalizan de manera explícita el vínculo entre ese recurso y lo que cuentan en su experiencia, quedando relegado el proceso de argumentación.

7) Lo estético de las pinturas contribuye desde las emociones y remembranzas que ellas generan, pues ambas permiten instaurar reflexiones en torno a sí mismo como individuos en una sociedad víctima de la violencia y el conflicto.

En conclusión, los estudiantes partieron de procesos elementales como entender la definición de una palabra satisfactoriamente, hacia lo más complejo como los procesos de argumentación de una manera menos acertada. Por esta razón, puede evidenciarse que el uso de imágenes pictóricas contribuyó positivamente en el desarrollo de una competencia lectora, cuyo proceso demanda a los estudiantes a involucrarse con los textos leídos desde lo objetivo y subjetivo. Por tanto, se realizó un proceso de lectura ameno, consciente, significativo, que logró introducir una reflexión en retrospectiva y de la realidad inmediata donde los estudiantes tienen que vivir. En suma, la literatura fue un camino para entender los contextos sociales y

discursivos, haciendo posible también un análisis del lenguaje como recurso de expresión de aquellas prácticas sociales representadas en los textos literarios.

En consecuencia, las percepciones conceptuales alrededor de la literatura y del proceso de lectura configuran la didáctica de ambas, donde en nuestro contexto educativo se ha visto que existe un énfasis en la recepción de información literal, lingüística y gramática, sin ningún análisis trascendente de aquellos aspectos. En el concepto de la competencia lectora, el profesor es una guía para mejorar las habilidades requeridas en ella: el profesor está supuesto a contribuir en el análisis de los componentes discursivos, a interpelar en lo no dicho del texto, en las inferencias y en la enunciación del conocimiento del lector.

6. REFERENCIAS

Bernal, C. (2010). Metodología de la Investigación. Administración, Economía, Humanidades y Ciencias Sociales. Tercera ed. Colombia.: PEARSON EDUCACIÓN, Colombia.

Blanco, V. M. F., Díez, M. G., & Rodríguez, J. P. (1999). Los hábitos de lectura en España: características sociales, educativas y ambientales. In VI Encuentro de Economía Pública: el gasto social y su financiación: 4-6-de febrero de 1999 (p. 43).

Barthes, R. (1999). Mitologías. Siglo XXI editores, s. a.

Bikandi, U. R., González, A. M. M., Sanz, M. M., Gubern, M. M., Vicente, M. D. A., i Seix, T. R., & Hernando, F. Z. (2011). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (Vol. 102). Grao.

Camerino, O y Castañer, M. (1990). “1001 ejercicios y juegos de recreación”. Barcelona: Paidotribo

Carranza, M. M. (1998). El canto de las moscas: versión de los contecimientos. Arango Editores.

Cassany, D. (2006). Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea. Editorial Anagrama. Barcelona–España.

Cerutti, A. (2019). Prácticas de lectura y escritura. Universidad Nacional de Rio Negro.

Sede Alto Valle y Alto Medio. En: https://www.unrn.edu.ar/archivos/noticia/1265/Cuadernillo_Lectura%20y%20Escritura_o_k.pdf

Correa Ospina, E., & Martínez Farfán, I. C. (2018). Secuencia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora. Horizontes Pedagógicos issn-l:0123-8264, 21 (2), 37-46.

Obtenido de: <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/1242>

- Del Aguila Santillan, L., Perez Pinedo, T., & Segura Canilya, M. (2007). Los textos narrativos para el mejoramiento de la comprensión lectora de los alumnos del primer grado de educación secundaria institución educativa N° 64005" Francisco Bolognesi" Pucallpa-2008.
- Española, R. A. (2014). Diccionario de la lengua española (vigésimo tercera edición). *Extraído de: <http://www.rae.es/diccionario-de-la-lengua-espanola/la-23a-edicion-2014>*.
- Fernández, M. L. (2015). El Quijote en el área de lengua castellana y literatura: una propuesta didáctica. *MULTIárea. Revista de didáctica*, (7), 131-146.
- Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., & Hernández Sampieri, R. (2014). Metodología de la Investigación. Editorial McGraw Hill., ISO 690.
- Gil Flores, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado.
- Gutiérrez, T. M., & del Valle Rendón, B. (2016). Fortalecimiento de la lectura mediante la interacción familiar: programa PROLECS-UNA. *Educere*, 20(66), 299-309.
- Hegel, G. W. F. (1989). Lecciones sobre la estética (Trad. A. Brotóns). Madrid: Ediciones Akal (*Trabajo original publicado en 1842*).
- ISER, W. (1987). El acto de leer. Teoría del efecto estético. Editorial Taurus. Madrid.
- Janesick, V. J. (1998). Stretching. Exercises for qualitative researchers, 271., ISO 690.
- Klinkenberg, J. M. (2006). Manual de semiótica general. U. Jorge Tadeo Lozano.
- Krippendorff, K. (1980). Validity in content analysis.
- Mediavilla, A. D., & Egío, V. C. (2017). La competencia lectora. Una aproximación teórica y práctica para su evaluación en el aula. *Investigaciones Sobre Lectura*, (7), 22-35.
- Medina López, D. M., Piñeros Ramírez, L. C., & Reyes Orjuela, L. A. (2018). Strengthening reading competence.

Moreno Sánchez, E. (2002). La familia como institución sociocultural: su papel en la adquisición de los hábitos lectores.

Murcia, J. (1997). Investigar para cambiar: un enfoque sobre investigación-acción participante.

Niño, J. (2016). “Entre viñetas y bocadillos”: comprensión lectora a partir de textos icónicos e icónico-verbales en el IED Tomás Carrasquilla grado 303.

OCDE. (2012). United Kingdom Country Note, Results from PISA 2012. Department for Education (DfE). (2015). Reading: The next steps. Supporting higher standards in schools.

OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>

Proyecto Educativo Institucional. (2016) I.E.D CEDID Guillermo Cano Isaza Jornada nocturna. http://www.cedidguillermocanoisaza.edu.co/PEI_Nocturno.html

Peña, A. y Castro Á. (2012). Profe: te invito a jugar. El juego un espacio para la participación infantil. Bogotá.

Piñeros R., L.C., Medina L., D.M. y Reyes O., L.A. (2018). Fortalecimiento de la competencia lectora. Enunciación, 23(1), 34-41. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.12561>

Pipkin, M., & Reynoso, M. (2010). Prácticas de lectura y escritura académicas (No. 001.818). Comunicarte.

Pérez Abril, M., Roa Casas, C., Villegas Mendoza, L., & Vargas González, Á. (2013). Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas. Bogotá DC [co]: Pontificia Universidad Javeriana.

Proyecto Educativo Institucional. (2016) I.E.D CEDID Guillermo Cano Isaza Jornada nocturna. http://www.cedidguillermocanoisaza.edu.co/PEI_Nocturno.html

Proyecto Educativo Institucional. (2016) I.E.D CEDID Guillermo Cano Isaza Jornada nocturna. http://www.cedidguillermocanoisaza.edu.co/PEI_Nocturno.html

Sanz, J. M., Panicles, M. D. C. S., & Arroyo, F. V. (1995). Influencia de un título pospuesto en la comprensión de textos. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 48(3), 283-299.

S.n. (2019). Mala comprensión lectora tiene a Colombia en el fondo de las pruebas Pisa: ¿Qué hacer? *Revista Semana*. Recuperado desde: <https://www.semana.com/educacion/articulo/el-secreto-de-polonia-para-convertirse-en-una-potencia-en-educacion-en-apenas-20-anos/645494>

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 2012, num. 59, p. 43-61.

Tobón Tobón, S., Pimienta Prieto, J. H., & García Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias (1 illustrated ed.)*. (G. C. Morales Veyra, & C. C. Martínez Amigón, Edits.) México [mx]: Pearson Educación de México, SA de CV.

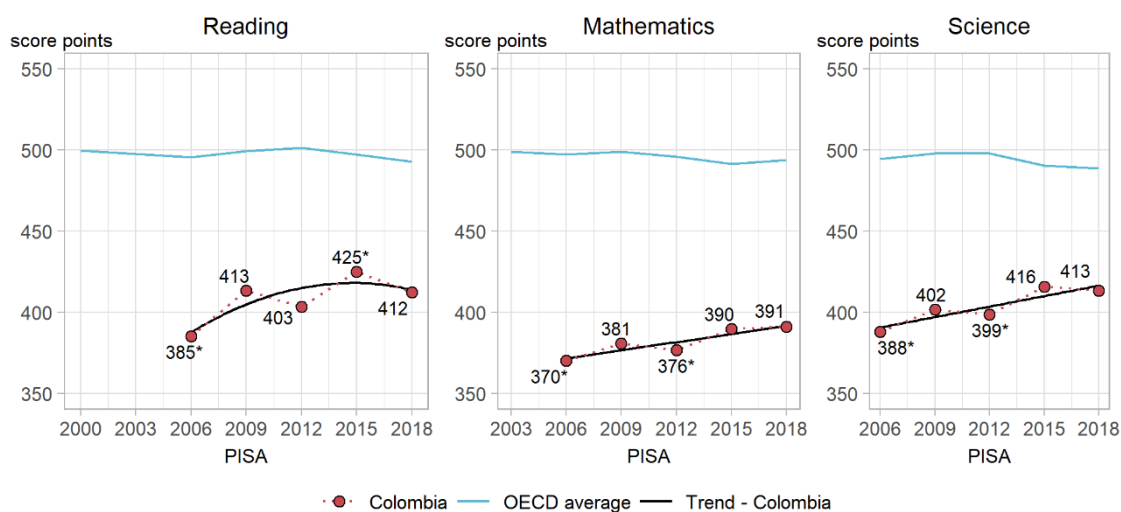
Zambrano, V. V., & Gisbert, D. D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 52(2), 154-176.

9. ANEXOS

9.1. Anexo #1

letra	significado
E	Exploración preliminar del material a estudiar (relacionar el título con el contenido, haciendo inferencias estableciendo diálogo con el texto o material)
F	Formular preguntas (Qué, cómo, cuándo, dónde, por qué)
G	Ganar información en cuanto al material o lectura a realizar (vocabulario nuevo, comentario, saberes cotidianos y contextualizados en una disciplina)
H	Hacer esquemas (mapas conceptuales, mapas mentales, rejillas, gráficos, etc.).
H	Hablar para socializar lo leído y los esquemas realizados, reflexionar sobre lo leído, dialogar con los pares, evaluar el contenido y la pertinencia del mismo
I	Investigar sobre los conocimientos construidos, profundizar sobre las temáticas, plantear nuevos interrogantes.

9.2. Anexo #2



Fuente: OCDE, base de datos PISA 2018, cuadros I. B1.10, I. B1.11 y I. B1.12. Indica estimados de rendimiento medio que son estadísticamente significativos por arriba o por debajo de los estimados PISA 2018 para Colombia.

9.3. Anexo #3

Texto de los globos 1

Preguntas Respuestas 14 Puntos totales: 0

14 respuestas

Se aceptan respuestas

Resumen Pregunta Individual

Estadísticas

Normal	Valor medio	Intervalo
0/0 puntos	0/0 puntos	0-0 puntos

Distribución de las puntuaciones totales

Puntuación obtenida	N.º de encuestados
0	14

Texto de los globos 2

Preguntas Respuestas 15

Lee el siguiente texto y observa la imagen que lo acompaña:

Si los globos explotasen, el sonido no llegaría, ya que todo estaría demasiado alejado del piso correcto. Una ventana cerrada también impediría la llegada del sonido, ya que la mayoría de los edificios tiende a ser bien insonorizados. Puesto que toda la operación depende de un flujo continuo de electricidad, una rotura en medio del cable causaría problemas. Por supuesto, el muchacho podría gritar, pero la voz humana no es lo bastante potente como para llegar tan lejos. Un problema adicional es que podría romperse una cuerda del instrumento. Entonces el mensaje se quedaría sin acompañamiento. Es claro que la mejor situación se daría con una distancia menor. Entonces habría menos problemas potenciales. Con un contacto cara a cara, sería mínimo el número de cosas que podría ir mal.

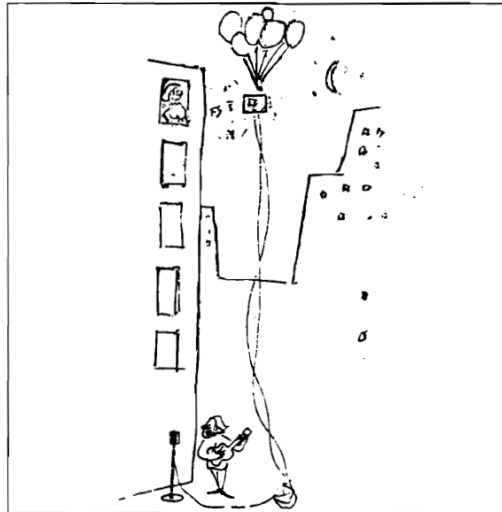
Correo *

Dirección de correo electrónico válida

Este formulario recopila las direcciones de correo electrónico. [Cambiar configuración](#)

Título de la imagen

9.4. Anexo #4



Texto de los globos

Si los globos explotasen, el sonido no llegaría, ya que todo estaría demasiado alejado del piso correcto. Una ventana cerrada también impediría la llegada del sonido, ya que la mayoría de los edificios tienden a estar bien insonorizados. Puesto que toda la operación depende de un flujo continuo de electricidad, una rotura en medio del cable causaría problemas. Por supuesto, el muchacho podría gritar, pero la voz humana no es lo bastante potente como para llegar tan lejos. Un problema adicional es que podría romperse una cuerda del instrumento. Entonces el mensaje se quedaría sin acompañamiento. Es claro que la mejor situación se daría con una distancia menor. Entonces habría menos problemas potenciales. Con un contacto cara a cara, sería mínimo el número de cosas que podría ir mal.

Preguntas:

1. ¿Qué situación describe el texto?
2. El hecho de que explotarían los globos impediría que se oyera el sonido. ¿Por qué?
3. En el texto se habla de la posibilidad de que se rompan unas cuerdas. ¿De qué cuerdas se trata?

9.5. Anexo #5

PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA .DOCX

Archivo Editar Ver Insertar Formato Herramientas Ayuda Última modificación hace unos segundos

SESIÓN	OBJETIVOS	ACTIVIDAD	RECURSOS	TIEMPO ESTIMADO
Sesión 1 "Pretest" (30 minutos)	Conocer la influencia de una imagen en la comprensión de un texto.	Diagnóstico de la variable de competencia lectora: <ul style="list-style-type: none"> • Responder el cuestionario titulado Texto de los globos 1. • Responde el cuestionario titulado Texto de los globos 2, el cual cuenta con una imagen que complementa el significado del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto de los globos 1 • Texto de los globos 2 	30 minutos
Sesión 2 "Poesía: <i>El canto de las moscas</i> " (50 minutos)	Introducir la temática de los poemas.	<ul style="list-style-type: none"> • Leer los poemas. Son compartidos sin título ni autor. 	https://docs.google.com/document/d/1-5B7KbOzRi48UBkko3bnDa9QI-oez0AI-ZEZEIklZFS/edit?usp=sharing	50 minutos
	Comprender el significado de palabras tanto desconocidas como cotidianas en los poemas.	<ul style="list-style-type: none"> • Todos los estudiantes arman el rompecabezas compartido mediante el link, de manera individual. • Quien termine en el menor tiempo posible, tratará de responder a la pregunta: ¿A qué hace referencia la palabra <i>corolas</i> según la imagen que armaste en el rompecabezas? 	Presentación para el encuentro sincrónico: https://docs.google.com/presentation/d/1Pk4c8LUK04puo9Kra4THZE6uKxrRxGsmMFpGuDWVRA/edit?usp=sharing Rompecabezas: https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=317f6cee1e3	

PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA .DOCX

Archivo Editar Ver Insertar Formato Herramientas Ayuda Última modificación hace unos segundos

SESIÓN	OBJETIVOS	ACTIVIDAD	RECURSOS	TIEMPO ESTIMADO
1	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los acuerdos de la intervención respecto a la realización y participación en las actividades programadas. • Conocer qué recuerdan los estudiantes de las actividades realizadas en la intervención de lectura de poesía. • Introducir la primera actividad que permitirá comprender el significado de las palabras desconocidas, así como obtener información de personajes u objetos relacionados con el texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recordar a los estudiantes el grupo de whatsapp y su respectivo uso. • Mostrar a los estudiantes que para esta etapa de la intervención, habrán actividades con evaluación y calificación. • Preguntarles ¿qué recuerdan de las actividades realizadas en la intervención pasada? ¿Qué temáticas trabajamos? ¿Qué recursos utilizamos? • Explicar la actividad que 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación para el encuentro sincrónico: https://docs.google.com/presentation/d/1RXgTmF3xpiDJH1K8yZBblszsmJFIJWfdNQCzTYv4/edit?usp=sharing • Herramienta para subir las respuestas de la actividad https://padlet.com/elcantodelasmoscas15/3zt2iwq76p91ojo 	60 minutos

9.6. Anexo #6: Diario de campo #1

DIARIO DE CAMPO #2
Nombre del observador: María Paula Puerto Caro
Fecha: 20/10/2020
Ciudad: Bogotá
Sesión #3
<p>DESCRIPCIÓN DE LAS ACCIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes leen el poema seleccionado: <i>Necoquí</i>. Cuando se les pregunta ¿de qué crees que podría tratarse este poema? Los estudiantes responden que se trata de “un lugar y algo que lo identifica”, así como del “tiempo” pues el poema enfatiza en todas las etapas del día: la mañana, la tarde, la noche. Los estudiantes no dicen nada más respecto a la temática del poema o alguno de sus componentes, pues no logran reconocer qué es ese algo que identifica a dicho lugar. • Después de ver el video titulado “Amargura y sufrimiento en los portales del Río Fragüita”, cuando se les pregunta ¿Cómo puede relacionarse la temática del video con el poema? varios estudiantes logran describir parcialmente que se trata de un hecho violento, el cual ocasionó que lo que una vez hubo en este lugar, ya no esté. • Los estudiantes arman el rompecabezas de la primera pintura a relacionar con el poema. Cuando se les pide que encuentren similitudes entre el poema, el video y la imagen del rompecabezas, ellos afirman que se trata de un lugar abandonado en el campo, donde una vez hubo alguien pero ya no está. Además, manifiestan que es posible ver puntos rojos en la imagen los cuales podrían ser cuerpos y que por esa razón, se escucharía sólo el canto de las moscas a causa de la podredumbre ocasionada por los cadáveres. • Los estudiantes afirman que además de tratarse de un zumbido, el canto de las moscas alude a un sonido muy fuerte; es decir, hacen referencia a la posibilidad de que haya muchas moscas en el lugar. Cuando se les pregunta por qué esto sería lo único que podría escucharse allí, los estudiantes reiteran que se trata de un lugar abandonado y este motivo, hay mucho silencio, el suficiente para escuchar los zumbidos.

9.7. Anexo #7: entrevista

Aspectos literales

1. En la primera actividad previa a la lectura del texto de 100 años de soledad (EXPLICAR CUÁL FUE), al relacionar la palabra asignada con la imagen ¿pudiste reconocer el significado más fácilmente?

Conocimientos previos

2. ¿Pudiste encontrar o reconocer elementos que te resultaran familiares o que ya conocieras en los textos o en las pinturas que trabajamos en clase?
2. ¿Conocías o habías escuchado sobre algunos de los lugares de los poemas y su historia con el conflicto armado?

Resignificación

4. Cuando no entendías con claridad el lenguaje de los textos leídos ¿pudiste entender mejor esos fragmentos luego de ver las imágenes?

Inferencias

5. ¿Sabías que el texto estaba relacionado con la masacre de las bananeras después de leerlo? ¿pudiste reconocer este hecho después de ver las pinturas?

Lectura y cultura; argumentación

6. ¿Qué tan fácil fue relacionar estos hechos violentos con tu propia vida y experiencia? ¿por qué?

Estético

7. ¿Qué te hicieron sentir o pensar las pinturas que trabajamos en la clase?

9.8. Anexo #8: consentimiento informado

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Ministerio de Educación</small>	FORMATO		
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN		
Código: FOR026INV	Fecha de Aprobación: 28-08- 2019	Versión: 02	Página 1 de 4

Vicerrectoría de Gestión Universitaria
Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP
Comité de Ética en la Investigación

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley Estatutaria 1581 de 2012 “Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales” y la Resolución 1642 del 18 de diciembre de 2018 “Por la cual se derogan las Resoluciones N°0546 de 2015 y N° 1804 de 2016, y se reglamenta el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, se ha definido el siguiente formato de consentimiento informado para proyectos de investigación realizados por miembros de la comunidad académica considerando el principio de autonomía de las comunidades y de las personas que participan en los estudios adelantados por miembros de la comunidad académica.

Lo invitamos a que lea detenidamente el Consentimiento informado, y si está de acuerdo con su contenido exprese su aprobación firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Título del proyecto de investigación	Uso de imágenes pictóricas para el fortalecimiento de la competencia lectora con textos literarios
Resumen de la investigación	<p>El proyecto de investigación en el aula tiene como objetivo principal emplear la pintura como herramienta para el mejoramiento de los procesos señalados en la competencia lectora con textos narrativos.</p> <p>En cuanto a la metodología, se realiza un pretest en el que es incluido un diagnóstico inicial, luego actividades de intervención y por último algunas entrevistas. La población es variada, desde jóvenes hasta adultos, cuyo nivel de escolaridad y educación se encontraba en el grado décimo al inicio de la intervención y grado once al finalizar. La propuesta de intervención pedagógica está dividida en tres etapas relativas a las habilidades especificadas en la competencia lectora; los</p>

	textos escogidos para la propuesta son <i>Cien años de soledad</i> de Gabriel García Márquez y <i>El canto de las moscas</i> de María Mercedes Carranza. Los resultados esperados están relacionados con realizar una lectura que resulte significativa luego de seguir un proceso de interpretación y comprensión, cuyo fin es la hacer una aproximación a la realidad cultural y social del contexto del estudiante.		
Descriptor claves del proyecto de investigación	Competencia lectora, literatura, pintura, interpretación, comprensión.		
Descripción de los posibles beneficios de participar en el estudio	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer la competencia lectora de los estudiantes. • Leer de manera significativa con el fin de conocer hechos sociales e históricos relacionados a nuestros territorios. 		
Mencione la forma en que se socializarán los resultados de la investigación	Se realizará un encuentro sincrónico con los estudiantes donde se socializarán los resultados principales.		
Explicite la forma en que mantendrá la reserva de la información	La información será confidencial puesto que no se mencionará ningún nombre de los estudiantes en el documento que se publique.		
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s) : María Paula Puerto Caro		
	N° de Identificación: C.C 1018503848	Teléfono	3194112882
	Correo electrónico: mpaulac1606@gmail.com		
	Dirección: CRA 69B 97A 03		

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo : SERGIO ANDRES GARCIA CUELLAR (ACUDIENTE)

Identificado con Cédula de Ciudadanía N° 80749069, en representación de DILAN SANTIAGO GARCIA (ESTUDIANTE) con número de identificación 1.001.067.695.

Declaro que:

1. He sido invitado a participar en la investigación y de manera voluntaria he decidido hacer parte de este estudio.

2. He sido informado sobre los temas en que se desarrollará el estudio, han sido resueltas todas mis inquietudes y entiendo que puedo dejar de participar en cualquier momento si así lo deseo.
3. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.
4. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos.
5. La información obtenida de mi participación será parte del estudio y mi anonimato se garantizará. Sin embargo, si así lo deseo, autorizaré de manera escrita que la información personal o institucional se mencione en el estudio.
6. Autorizo a los investigadores para que divulguen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto y que no comprometan lo enunciado en el punto 4D.

En constancia, manifiesto que he leído y entendido el presente documento.

Firma,

Firma del participante (si aplica),



Nombre: Dylan S. Garcia
Estudiante

Identificación: 80749069

Fecha: 05-05-2021

Con domicilio en la ciudad de: Bogota

Dirección: Cra 19 B 61 A35 sur

Teléfono y N° de celular: 3107872714