

AMÉRICA LATINA: SUBJETIVIDAD, CONTEXTO Y CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO

LUIS ALBERTO DUEÑAS JUEZ

ASESOR: NELSON RUEDA

MONOGRAFÍA DE GRADO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS

BOGOTÁ, D.C.

MONOGRAFÍA PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADO EN ESPAÑOL E
INGLÉS

NOTA DE ACEPTACIÓN

FIRMA

Agradecimientos

Al ocio, en el cual mi espíritu dubitativo podía descansar,
reflexionar y encontrar respuestas.

A las ráidas callejuelas, plazas y pasillos de mi alma máter
donde confluían todo tipo de saberes,
que germinaron en mí,
el amor por la profesión y lo humano.

A mis amigos,
esos que en el dialogo permitían hacer
tangible la desmesurada realidad,
y se preocupaban por mi vida como hermanos
de verdad.

A mis maestros
-los que en realidad lo fueron-
pues sirvieron
como muestra fehaciente
de lo que en mi vida
puedo lograr
al enseñar.

1. Información general

Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca central
Título del documento	América Latina: subjetividad, contexto y construcción de sentido
Autor(es)	Dueñas Juez, Luis Alberto
Director	Rueda Sánchez, Nelson Hugo
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2018.102 p.
Unidad patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras clave	COMPRENSIÓN, INTERPRETACIÓN, SUBJETIVIDAD, CONTEXTO, NARRATIVA.

2. Descripción

Trabajo de grado que se propone determinar la incidencia de talleres desarrollados a partir de la lectura de narrativas latinoamericanas en los procesos de interpretación de textos del curso 901 de la I.E.D Hernando Durán Dussán. Este estudio es sustentado desde el concepto de interpretación que se asume como un proceso, y que fue llevado al aula por medio de la implementación de talleres que incluían narrativas latinoamericanas en principio con el fin de consolidar la comprensión lectora y posteriormente suministrar un contexto cercano a los estudiantes que favoreciera el afloramiento de las relaciones entre texto, autor y lector. De esta manera obteniendo una serie de resultados que permiten determinar la incidencia positiva de las actividades realizadas.

3. Fuentes

- Beuchot, M (2000). *Tratado de hermenéutica analógica*. México D.F, México: Ítaca.
- Carr, W, Kemmis, S (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: España.
- Castelblanco, A. (2017). *Resignificación: un proceso para estimular la interpretación de textos literarios* (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Clavijo, L. (2013). *Multimodalidad y mass media: un acercamiento a la interpretación discursiva en los estudiantes del grado 11-02 del Colegio Prado Veraniego* (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Eco, U. (1995). *Interpretación y sobreinterpretación*. Reino Unido, Londres: Editorial Cambridge University.
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona, España: Editorial Lumen.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Morata.
- I.ED Hernando Durán Dussan (2015). *Manual de convivencia*. Bogotá, Colombia.
- López-Roldán, P, & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Morán, A, & Uzcátegui, A. (2006). *Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del octavo grado de educación básica*. Revista de Artes y Humanidades UNICA, 7 (16), 35-55.
- Muñoz, A, & Ocaña, M. (2017). *Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual*. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (29), 223-244.
- Perkins, D. (1999) *¿Qué es la comprensión?* En Stone, M. (e.d). (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Argentina, Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Rama, A. (2008) *Transculturación narrativa en América Latina*. Argentina, Buenos Aires: Ediciones El Andariego.
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación*. México, México D.F: Editorial Siglo XXI
- Rodríguez, S. (2013). *La lectura crítica y la interpretación discursiva a partir de la narrativa audiovisual –prensa, cine, publicidad y redes Sociales –* (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Sánchez, J. (2006). *Narrativa audiovisual*. Barcelona, España: Editorial UOC.

Solé, I. (1993). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Editorial Grao.

Stone, M. (e.d). (1999). *La enseñanza para la comprensión, vinculación entre la acción y la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

4. Contenidos

Este documento se encuentra dividido en seis diferentes capítulos. En el primero de ellos se caracteriza la población y por medio de la observación y la aplicación de un diagnóstico se identifica una problemática que permite plantear un interrogante que conduce el trabajo y unos objetivos que guían el desarrollo del mismo. En el segundo se hace una revisión de otros trabajos de investigación relacionados a la problemática que se pretende trabajar y se instauran las bases teóricas que sirven de marco referencial al presente trabajo. En el tercero se define el tipo de investigación que se lleva a cabo y las diferentes fases que permiten su realización, además se definen los instrumentos de recolección y análisis de datos usados en la investigación. En el cuarto se puede encontrar la manera en que se pretende llevar al aula o la práctica el plan que busca solventar o mitigar la problemática identificada. En el quinto se encuentran los resultados arrojados por la intervención y su análisis de cara a una serie de categorías e indicadores que dan cuenta de las habilidades esperadas por parte de los estudiantes. Finalmente, en el capítulo número seis se dan una serie de conclusiones que surgen de los resultados obtenidos y dan luces respecto a la problemática que fue abordada.

5. Metodología

El presente trabajo es definido como parte de la investigación acción puesto que parte de una necesidad educativa auténtica fundada desde un contexto real y que se busca intentar solventar en algún grado por medio de un plan de acción específico, lo que significaría un accionar efectivo de las prácticas educativas que son ejecutadas. De esta forma se programan y realizan cuatro fases que permiten llevar a cabo el proceso de investigación: planificación, acción, observación y reflexión. Además, se hace uso de

instrumentos de recolección de datos como el diario de campo, la encuesta, la entrevista, el análisis de documentos, y para su análisis se utiliza la triangulación.

6. Conclusiones

De la implementación del trabajo de investigación se obtuvieron conclusiones como:

- El trabajo con narrativas que evidencien temas y situaciones cercanos a la vida y contexto de los estudiantes facilita el reconocimiento por parte del lector de conexiones entre el texto y su realidad propiciando así el proceso de interpretación.
- El uso de interrogantes que estimulen la conexión entre los conocimientos y experiencias del lector y el texto permite desarrollar la habilidad de interpretación al generar intertextualidad y centrar el proceso principalmente en el lector y no en el texto.
- Los diferentes sistemas de representación que pueden llegar a cobijar las narrativas, -la imagen, el corto, el cine, la caricatura, etc.- permiten interactuar de diferentes maneras frente a un mismo fenómeno y facilitar la comprensión de los estudiantes frente a las posibilidades de texto y su interpretación.

Elaborado por:	Dueñas Juez Luis Alberto
Revisado por:	Rueda Sánchez Nelson Hugo

Fecha de elaboración del Resumen	09	04	2018
---	----	----	------

Tabla de contenido

1. Problema de investigación

1.1 Contextualización

1.1.2 Proyecto educativo

1.1.3 Plan de estudios

1.1.4 Caracterización de los estudiantes

1.2 Planteamiento del problema

1.3 Pregunta problema

1.4 Objetivos

1.4.2 Objetivo general

1.4.3 Objetivos específicos

1.5 Justificación

2. Referentes teóricos

2.1 Antecedentes

2.2 Marco teórico

3. Metodología de la investigación

3.1 Matriz categorial

4. Propuesta de intervención

4.1 Propuesta pedagógica

4.2 Fases de intervención

5. Análisis de resultados

5.1 Comprender

5.2 Conjeturar

5.3 Argumentar

6. Conclusiones

7. Referencias

8. Anexos

Resumen ejecutivo

La presente investigación se propuso determinar el impacto de la implementación de talleres desarrollados a partir de la lectura de narrativas latinoamericanas en los procesos de interpretación de textos de los estudiantes del curso 901 de la I.E.D Hernando Durán Dussan. Entendiendo la interpretación como un proceso que consiste en poner el texto en un determinado contexto, partiendo del texto mismo y soportado por la argumentación. En una primera instancia se buscó afianzar la comprensión literal e inferencial, para después trabajar la interpretación desde lo subjetivo, buscando familiarizar a los estudiantes con el proceso, y así finalmente llegar a una interpretación que parta del contexto sociocultural. De esta forma se esperó que las narrativas latinoamericanas, cuyo contexto involucra lo subjetivo y lo sociocultural, incidieran de manera positiva en los procesos de interpretación de los estudiantes, por medio del desarrollo de talleres soportados en la enseñanza para la comprensión.

1. Problema de investigación

1.1 Contextualización

El presente trabajo titulado *América Latina: subjetividad, contexto y construcción de sentido* fue desarrollado con estudiantes de grado noveno a lo largo de los semestres académicos 2017-1, 2017-2 y 2018-1 en la Institución Educativa Distrital Hernando Duran Dussan localizada al extremo suroccidental de la ciudad.

La institución mencionada anteriormente, ubicada específicamente en el barrio Tintalito de la localidad de Kennedy, consigna en su manual de convivencia un afán por la construcción de sujetos que reflexionen frente a fenómenos que giran en torno a lo social e individual, lo anterior desde una formación en valores y primando procesos de pensamiento crítico para la transformación de la comunidad y del territorio (I.E.D Hernando Durán Dussan, 2015). De esta forma la institución espera conseguir en un futuro cercano que sus estudiantes, de la mano de la comunidad educativa, se muestren como líderes y actores a nivel distrital en propuestas culturales y académicas con un fuerte sentido social, de esta forma no solamente favoreciendo su proyección profesional sino también propiciando una transformación en el territorio (I.E.D Hernando Durán Dussan, 2015).

Ciertamente el horizonte propuesto por la institución exige de un individuo con la habilidad de evaluar diversos puntos de vista en diferentes contextos, ya sea a nivel personal o social y, además, una consciencia de la realidad social en que se ve inmerso para desde allí motivar su cambio. Hechos estos dos que no disgregan con el ejercicio interpretativo, más aún, si se tiene en cuenta la posibilidad de integrarlo a una reflexión social partiendo de su contexto.

Teniendo en cuenta que, bajo la experiencia de habitar por varios años el sector, dicho contexto se encuentra atravesado por distintas problemáticas sociales, ya que esta zona de la localidad de Kennedy ha sido poblada por personas de escasos recursos, en muchos casos víctimas de la violencia, lo que ha desencadenado en ambientes laborales informales que incluyen trabajo infantil y prostitución. Además, este sector se ha considerado como peligroso debido a los constantes robos, grandes expendios de drogas, asesinatos, la presencia de pandillas, en fin, todo un mercado enmarcado en la ilegalidad con el que conviven sus habitantes.

1.1.2 Proyecto educativo.

Esta institución trabajó bajo el modelo de concesión por cerca de catorce años hasta que, en el año 2015, debido a su bajo desempeño histórico en las pruebas saber, fue incorporado a la Secretaría Distrital de Educación y pasó a manos del sector público, razón por la cual hubo un cambio de la planta docente, que quedaría definida para el tres de agosto del mismo año. Para ese entonces, y de acuerdo a entrevistas informales sostenidas con un docente de lenguaje, en el colegio existía el área de humanidades compuesta por lengua castellana e inglés. Así mismo, existía un documento, el proyecto OLE, que buscaba dar los lineamientos de un proyecto transversal desde el área de humanidades. No obstante, estos se reducían a un plan lector sin claras estrategias para su desarrollo.

A pesar de los problemas que presentaba el proyecto OLE (oralidad, lectura y escritura) se decidió darle continuidad y desarrollarlo construyendo un marco teórico además de aprovechar los antecedentes dejados por los antiguos docentes que evidenciaban grandes problemas respecto a las habilidades comunicativas de los estudiantes. Así, para el área de humanidades se establecieron como objetivos,

impulsar la competencia comunicativa por medio de las líneas de producción del proyecto OLE (audiovisual, periódico y emisora) y mejorar la comprensión lectora con mira a las pruebas saber y la consecuente profesionalización de los estudiantes, a la vez se amplió la intensidad horaria para el área de lenguaje que pasó de tres a cuatro horas para los grados comprendidos entre séptimo y undécimo y de cuatro a seis para los demás.

En esta tarea se encontraban involucrados cinco docentes de la asignatura de lenguaje en la jornada mañana, quienes se encontraban limitados por la posición financiera de la institución, pues al momento de irse la concesión se llevó consigo el mayor número de recursos posibles, dejando una biblioteca desabastecida y obligando a un estricto uso del rublo destinado por la nación, 220 millones de pesos aproximadamente, a fines exclusivamente de adquisición de recursos (libros, televisores, proyectores, micrófonos, cámaras, etc.) que para ese entonces no eran suficientes para toda la comunidad educativa.

1.1.3 Plan de estudios.

Específicamente para el grado noveno se trazó un plan, de acuerdo con entrevistas informales sostenidas con el docente titular, atravesado en los tres trimestres por las tres líneas del proyecto OLE y apuntando al fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes. Sin embargo, los objetivos para ese año solo se habían construido para el primer trimestre y se reunieron en una gran competencia que de acuerdo al plan de estudios fue:

“Apropiación de la sintaxis escrita a través de las oraciones subordinadas y coordinadas, así como las estrategias narrativas de la analepsis y la prolepsis, para hacer una analogía con la gramática audiovisual, puesta en práctica en la

creación de un corto audiovisual inspirado en la vida y obra del personaje seleccionado para el proyecto de vida” (I.E.D Hernando Duran Dussan).

También, se recogieron todos los contenidos que se proponen como oraciones subordinas, analepsis y prolepsis, texto en contexto y la parte audiovisual, apoyándose en el uso de copias, talleres, tareas de consulta y uso de celulares. Se supo que para el segundo trimestre se trabajaría en la creación de un periódico escolar, tipos de argumentación, construcción de personajes y la lectura en niveles literal, inferencial y crítico. Finalmente, para el tercer trimestre se trabajaría en la elaboración de un programa radial, etimología y en la superestructura, macroestructura y microestructura. Es de resaltar que los componentes antes mencionados del plan de estudios se encontraban directamente ligados a los derechos básicos de aprendizaje, lo único que se salió del límite de los mismos es el proyecto OLE.

1.1.4 Caracterización de los estudiantes.

De acuerdo a conversaciones que se sostuvieron con el docente titular la percepción que este tenía del curso 901 J.M, del cual además era para ese tiempo su director de grupo, fue que los estudiantes no tenían un fuerte habito de estudio. Hecho que el maestro podía evidenciar en el trabajo en clase, pues acorde a su experiencia, este curso necesitaba más tiempo que otros para llevar a cabo las diferentes actividades y ejercicios desarrollados en clase. Por esta razón el docente optó por disminuir la cantidad de tareas en la clase, medida que se vio reflejada en los datos arrojados por las encuestas aplicadas a los estudiantes ya que en su mayoría estos manifestaron terminar de manera frecuente las tareas propuestas en el aula. Sin embargo, hay estudiantes quienes aún con dicha medida manifestaron no terminar las actividades de clase la mayoría de las veces. Además, las instrucciones, que para los

estudiantes según las encuestas parecieron ser claras, para el profesor representaban un reto pues sostuvo que algunas veces no se comprendían las más simples teniendo que expandirlas y hacer uso de ejemplos para que comprendieran las actividades propuestas.

Para el desarrollo del proceso de enseñanza en este curso el profesor comentó que las estrategias que habían sido efectivas fueron; tareas de investigación específicas y direccionadas, buscar siete datos relevantes de un tema dado que se transformaba sobre el tablero en un mapa mental; las lecturas de textos literarios en voz alta, en las cuales aprovechaba para ir retroalimentando de manera simultánea las dudas y vacíos que podían presentarse; columnas de opinión, que analizaban y discutían; también ejercicios de vocabulario y uso de diccionario, pues algo que había podido concluir el profesor titular es que muchas veces no se lograban entender los textos porque los estudiantes desconocían el significado de algunas palabras. Finalmente, el docente comentó también lo importante que era mencionar la nota, académica y actitudinal, para reforzar el trabajo en clase pues algunos estudiantes mostraban apatía con las actividades.

Teniendo en cuenta las encuestas (ver anexo 1) como las conversaciones que se sostuvieron con el profesor, las relaciones interpersonales en el aula eran buenas, primaba el respeto como el compañerismo a pesar de que algunos estudiantes decían tener problemas de convivencia que incluían discusiones con profesores y peleas con otros estudiantes. De esta manera la actitud general de los estudiantes hacia la clase era positiva, consideraban que esta era un espacio donde podían expresar sus opiniones, participar sin temor a equivocarse y destacaban la paciencia del profesor.

Sin embargo, tenían algunas inconformidades como la mala caligrafía del docente, la falta de actividades lúdicas y leer lo que el profesor decida.

El curso se encontraba dividido frente a la preferencia de lo oral y lo escrito. De manera general, unos preferían la oralidad por su brevedad y porque se les dificultaba escribir. Por otro lado se encontraban quienes preferían lo escrito pues tenían temor de hablar en público y sentían que en la parte escrita podían pensar más y plasmar mejor sus ideas. Por último, la mayoría consideraba que su desempeño académico en la asignatura de español había sido bueno en el año inmediatamente anterior -2016- y en lo que iba del año que estaba en curso pues consideraban haber cumplido con lo que se demandaba en clase.

1.2 Planteamiento del problema

En la construcción del presente proyecto se llevaron a cabo una serie de visitas semanales en la I.E.D Hernando Durán Dussan con el objetivo de observar y analizar a la población del curso 901 de la jornada mañana y así establecer posibles necesidades educativas que debieran ser atendidas. En esta tarea se recurrió a la revisión de documentos oficiales, y el uso de diversos instrumentos de recolección de datos como lo fueron diarios de campo, correspondientes al periodo comprendido entre el 15/02/2017 y el 29/03/2017, entrevistas informales, sostenidas en diferentes momentos con el docente titular; y un diagnóstico, que es diseñado a partir de los instrumentos antes mencionados.

A partir de esta serie de ejercicios, fue posible identificar falencias de los estudiantes frente a la interpretación. Teniendo en cuenta los diarios de campo, y empezando por el numero 1 (ver anexo 2), se vio la dificultad de los estudiantes para entender las instrucciones, lo que también se vio reflejado en el diario de campo

número 2 (ver anexo 3) pues el profesor tuvo que expandir las instrucciones para lograr que los estudiantes entendieran, así dilucidando problemas en la comprensión. Sin embargo, esto pudo obedecer al desinterés y distracciones presentes en la clase.

Es a partir del diario de campo número 3 (ver anexo 4) donde se comenzó a presentar con mayor claridad el vacío interpretativo de los estudiantes. En esta clase los estudiantes tenían que ver un vídeo relacionado con el matoneo y responder unas preguntas. Una de ellas era: ¿Cuál es el origen de este conflicto? Frente a esta pregunta los estudiantes respondían diciendo apartes del video de manera literal. Este tipo de respuestas vuelve a hacerse común durante las siguientes sesiones. Así tenemos que para el diario de campo número 4 (ver anexo 5) al ser cuestionados del papel de un oso en un comercial, ellos en su mayoría solo pudieron relacionarlo con el hecho de que huele mal, apreciación literal del oso pues el comercial hacía referencia a un desodorante.

Finalmente, en el diario de campo número 6 (ver anexo 6) cuya sesión se enmarcó de acuerdo al profesor titular en un trabajo que le apuntaba al pensamiento crítico. Los estudiantes después de tener los insumos necesarios para ir más allá de lo literal en sus apreciaciones, pues toda la clase fue una contextualización de la problemática –el pago de impuestos por las iglesias-, no pudieron en su mayoría relacionar las distintas fuentes de información entre sí para construir una idea. Por el contrario, tomaban apartes literales de una u otra parte para contestar los diferentes puntos del taller propuesto.

Esta falencia a nivel interpretativo también se vio sustentada desde los Estándares Básicos de las Competencias de Lenguaje pues los estudiantes de grado noveno deberían proponer hipótesis de interpretación y comparar el contenido de

diferentes textos para así contribuir a la construcción de sentido. Así mismo en el plan de área de grado noveno, el componente interpretativo, no solo aboga por una lectura literal, que ha quedado en evidencia por parte de los estudiantes, sino también le apunta a lo inferencial y crítico.

Finalmente, en el diagnóstico realizado a los estudiantes (ver anexo 7), se buscaba ver su capacidad para cargar de sentido un texto y proponer hipótesis de interpretación. Así en la primera parte del mismo al preguntar de qué trata el texto pidiendo su justificación, se obtuvieron respuestas como: “Trata de que sueñan y que haiga buena suerte”, “es un texto que narra los sueños de los nadies”, “ la suerte que no obtienen los nadies, pues en el escrito dice que ellos no se consideran especiales”, “son los que sueñan de salir de pobres y son hijos de nadie, los dueños de nada, los jodidos, puse esa respuesta porque fue lo que entendí”; respuestas que se encuentran de manera general y que se direccionan hacia lo literal, distanciándose de lo interpretativo pues no toman apartes de su experiencia para cargar de sentido el texto, cosa que sí pasó en una de las respuestas: “a mí me parece que el texto va muy a la realidad porque así es la vida de muchas personas y que ellas tienen que pasar mucho tiempo trabajando para al menos conseguir una pieza para vivir y que para la sociedad que tiene más oportunidades ellos no son nadie”. Esta última respuesta evidenciando la capacidad que pueden tener estudiantes de este grado para establecer posturas interpretativas donde hay interacción -por lo menos en este caso- entre el texto y lector, quien trasforma el texto y propone una nueva realidad del mismo.

En el segundo punto donde se les pedía establecer dos situaciones a las que podía estar haciendo referencia un texto construido a partir de palabras inventadas que inminentemente afectan el acceso al significado inmediato, muchos estudiantes no

podieron responder, reflejando así la imposibilidad de proponer hipótesis de interpretación sin incluir elementos explícitos en sus respuestas. También fue frecuente en este punto encontrar solo una opción de interpretación (ver anexo 8)

La pregunta final, que consistía en establecer tres posibles relaciones entre el título y contenido de una microficción, tuvo respuestas como: “olvido la visa o el pasaporte”, “que no se le quedo nada”, “puede ser que un hombre dejo algo y ojalá lo recupere”, respuestas que no responden a un nivel literal. Sin embargo, en otras respuestas como “Luis Felipe Lomelí -autor- miente ser emigrante”, “olvida usted algo”, “el migrante olvida algo”, “ojalá lo llegue a olvidar a usted Luis Felipe Lomelí”, donde se evidencia la toma de elementos literales y la imposibilidad de establecer relaciones más allá del texto. Además, un número muy reducido de estudiantes pudieron establecer tres posibles relaciones entre título y texto “alguien que estaba aburrido de donde estaba”, “una persona en busca de un mejor futuro”, “una posible desilusión”, pues la mayoría solo pudo dar una opción o dos que equivalen a una misma “se va de un lugar a otro tratando de olvidar el lugar donde estaba”, “se trasladó de sitios pero no puede olvidar donde ha estado”. Mostrando así las limitaciones que tienen al establecer posibles sentidos de un texto.

1.3 Pregunta de investigación

De esta forma, tras la observación e identificación de un problema en el aula que permitió el diseño e implementación de un diagnóstico, el cual ayudó a consolidar una problemática específica en la población, se planteó una propuesta de intervención que tuvo como meta el mejoramiento de los procesos de interpretación de textos por parte de los estudiantes. En esta tarea se abordaron las narrativas latinoamericanas que

trabajadas en distintos talleres buscaron dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera la implementación de talleres desarrollados a partir de la lectura de narrativas latinoamericanas refuerza los procesos de interpretación de textos en los estudiantes del curso 901 de la I.E.D Hernando Durán Dussan durante los semestres 2017-2 y 2018-1?

1.4 Objetivos

1.4.1 General:

Determinar el impacto de la implementación de talleres desarrollados a partir de la lectura de narrativas latinoamericanas en los procesos de interpretación de textos en los estudiantes del curso 901 de la I.E.D Hernando Durán Dussan.

1.4.2 Específicos:

- Describir los resultados académicos en torno a la interpretación de textos de los estudiantes del curso 901 de la I.E.D Hernando Durán Dussan.
- Explicar la influencia de la implementación de talleres desarrollados a partir de lectura de narrativas latinoamericanas en los logros interpretativos de los estudiantes del curso 901 de la I.E.D Hernando Durán Dussan.
- Consolidar los procesos de lectura de los estudiantes del curso 901 de la I.E.D Hernando Durán Dussan a nivel textual haciendo uso de estrategias de lectura.

1.5 Justificación

Entendiendo la interpretación como una construcción de sentido que surge a partir de las interacciones que se dan entre emisor, mensaje y receptor; cuyo punto de

partida se encuentra en un texto o signo (Beuchot, 2000), entonces se presta importante dirigir la atención al entrenamiento de esta habilidad, no solamente atendiendo a lo lingüístico sino también a lo extralingüístico -sumario del mundo que nos rodea-, pues de esta manera se propicia o se abren las puertas a lo que podría ser una apropiación consciente de la realidad en la que se ve envuelto el sujeto, en tanto producto histórico, como material dinámico de la misma, es decir, uno con el contexto; y que le permita acercarse a una visión objetiva de los hechos y proponer una postura frente a los mismos. De esta manera entrando en sintonía con lo que la I.E.D Hernando Duran Dussan se propone en su labor pedagógica: la formación de ciudadanos capaces de reflexionar frente a su contexto, para desde allí convertirse en agentes de cambio social y de la transformación del territorio.

Además, a lo largo de las observaciones realizadas en el curso 901 de la jornada mañana, se han podido identificar debilidades en cuanto a lo interpretativo, fundadas estas en la falta generalizada de proposición de hipótesis frente a diferentes textos y que se ve reflejada en respuestas repetitivas, muchas veces tomadas de sus compañeros, como también cuando acuden a las representaciones literales de los mismos, es decir, sin una transformación y búsqueda de sentido. De este modo, el hecho de interpretar se convierte en una necesidad educativa latente para esta población.

Finalmente, la construcción de este proyecto de investigación atiende a la formación y consolidación del docente como un investigador, lo que permitiría involucrarlo en los diálogos que entorno a educación se generan a nivel local y nacional, con voz propia y aportes significativos que pueden llegar a direccionar el Proyecto Educativo y Pedagógico de la Nación, meta a la que le apunta la Universidad Pedagógica Nacional.

2. Referentes teóricos

2.1 Antecedentes

A continuación, se presentarán una serie de documentos correspondientes los tres primeros a trabajos de grado de la Universidad Pedagógica Nacional y los restantes a un trabajo de investigación nacional y uno internacional. Dichos trabajos se vinculan en algún grado con la presente investigación ya que tienen como eje una problemática que gira en torno a los conceptos de comprensión e interpretación. Sin embargo, estos son desarrollados desde diversas aristas posibilitando así establecer un panorama amplio de perspectivas frente a una misma problemática y permitiendo de esta forma identificar un conjunto de similitudes y diferencias que si bien no establecen una ruta estricta de acción, sí brindan una serie de nociones a tener en cuenta durante el desarrollo y concepción de esta investigación.

Castelblanco (2016) en su trabajo se propuso potenciar la interpretación de textos literarios por medio de la resignificación del concepto amor. Para ello concibió la literatura como un compuesto entre cultura y forma, razón por la cual el análisis de esta supera la reproducción del texto pues su significado no reside por completo en él mismo, sino que es la unión de las intenciones del lector, la obra y el autor. Para poner en juego lo anterior se usó la tertulia como herramienta pedagógica obteniendo como resultado, tras varias sesiones, una mejora significativa de las habilidades interpretativas de los estudiantes, que para este caso eran de grado once. Se pudo concluir que en efecto se potenció la interpretación, y además se reconoció la relevancia que cumplió la oralidad a lo largo de este proceso. Así pues, es importante distinguir la interpretación como una construcción de sentido y las posibilidades que tiene la oralidad en su estimulación.

En otra investigación Rodríguez (2013) se propuso desarrollar procesos de lectura crítica e interpretación discursiva a partir de la narrativa audiovisual. Para ello asumió una visión amplia de lectura, donde el intertexto que puede generar el lector está sometido a un conjunto de prácticas y costumbres. Su propuesta se desarrolló por medio de talleres que en principio apuntaban a lo crítico, para después analizar el discurso periodístico y la red social Facebook. Finalmente se obtuvo como resultado que el uso de otros sistemas simbólicos sí puede llegar a estimular las habilidades lectoras de los estudiantes, en este caso de grado once. Además, se concluye que estos otros sistemas de representación pueden motivar la lectura ya que involucran la cotidianidad de los estudiantes. Es relevante entonces borrar los límites de la lectura, entendidos éstos como la reducción de la misma a la decodificación de signos lingüísticos, y sacar provecho de las relaciones intertextuales que los estudiantes puedan establecer desde su entorno más inmediato, experiencias y conocimientos.

Clavijo, (2013), buscó Implementar el texto multimodal como herramienta pedagógica para generar procesos de interpretación discursiva a través del análisis de los medios de comunicación. En esta tarea se buscó hacer un análisis discursivo a la luz de dos categorías, ideologías y estereotipos. Además, desde lo cognitivo, se consideró que la población, estudiantes de grado once, podían aproximarse a lo crítico con cierto grado de efectividad. La intervención se realizó por medio de talleres que incluían actividades de conceptualización en un principio para luego pasar a actividades prácticas de carácter progresivo y finalmente la elaboración de un texto que diese cuenta del trabajo desarrollado. Este proceso dejó ver como resultado que los estudiantes prefirieron trabajar con textos donde predominó la imagen, concluyéndose que el texto multimodal sí puede ser una herramienta para mejorar la interpretación

discursiva. Así, se deja ver la importancia de ofrecer una serie de conocimientos previos y graduales que permitan una mejor construcción del sentido de un texto, como también las posibilidades que puede brindar la imagen de cara al proceso interpretativo.

Ocaña y Muñoz (2017) trabajaron con estudiantes de grado octavo con el fin de implementar estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora. Para ello se entendió la lectura como un proceso complejo compuesto de un antes, un durante y un después. Esta investigación contó con un modelo pre experimental de manera que se diseñaron dos test, uno previo y otro posterior. Dicho test final, que sirvió de contraste con el primero realizado al indagar por el mejoramiento del uso y manejo de las estrategias, arrojó que los estudiantes pudieron usar de manera efectiva algunas de estas, como también lograr una mejor identificación del tema, ideas centrales y sus relaciones en el texto. De este modo se concluyó que los estudiantes reconocieron su propio proceso, razón por la cual se favoreció la activación de procesos consientes y no automáticos que desembocaron en una mejor comprensión. En esta medida es relevante entender la lectura, origen de la interpretación, como un proceso susceptible de ser enseñado y no como resultado.

Morán y Uzcátegui (2006), quienes realizaron su investigación con estudiantes de grado octavo, tuvieron como fin proponer estrategias que motivaran el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos haciendo uso del periódico. Para llevar a cabo dicha empresa entendieron la lectura como una construcción de significado en la cual el protagonista es el lector sobre el texto, pues este último solo es un compendio de información que puede ser procesado de diferentes maneras según requiera la situación en la que se desarrolla la lectura en conjunción con los conocimientos del lector. Las autoras, para el desarrollo del proyecto en una primera instancia, recurrieron

a la aplicación de un diagnóstico que les permitió dar cuenta de las deficiencias lectoras de la población, luego en diferentes sesiones se trabajaron las estrategias de lectura que se iban integrando progresivamente a la par de ejercicios prácticos de los cuales se tomaba información. Se pudo concluir de este estudio que la concientización de la tarea de lectura por parte del lector redundaba en su comprensión lectora, además que el uso de textos cercanos a su realidad favorece dicho proceso. Lo anterior es importante en la medida en que no solo entiende la lectura como un proceso, sino como dicho proceso puede ser respaldado de manera efectiva por medio de un contexto cercano a la población.

Así podemos concluir que los anteriores trabajos se relacionan con el presente al abordar la interpretación y la comprensión lectora ya que, sin importar las estrategias o caminos usados para tal fin, se comparte un mismo punto de convergencia. De esta manera al tener en cuenta los trabajos antes mencionados se presta vital en la tarea investigativa prestar atención a aspectos como: la oralidad, de cara a las posibilidades expresivas que esta puede motivar en los estudiantes al ser un canal corriente para el estudiantado; la lectura, inscrita en diversos medios de representación y entendida como proceso y no como un resultado. De igual forma, es importante tener en cuenta las construcciones individuales de las estudiantes adquiridas desde su contexto, y del mismo modo un desarrollo progresivo de las actividades para permitir una mejor asimilación del proceso lector e interpretativo.

Al tomar los puntos señalados con anterioridad, el presente proyecto se deja ver diferente de los traídos a colación en la medida que se entiende la interpretación como un proceso, del cual hace parte la comprensión lectora como punto de partida, sea cual sea el texto, y además tiene en cuenta la experiencia del lector al buscar facilitar las

relaciones intertextuales que puedan establecer los estudiantes desde su contexto inmediato haciendo uso de la narrativa latinoamericana.

2.2 Marco conceptual

En el siguiente apartado se hace una presentación de los diferentes conceptos que se tuvieron en cuenta para el desarrollo de la investigación y que van en directa relación con las posturas presentadas en el apartado anterior. Así se definieron conceptos como interpretación, que se asumió desde dos perspectivas en función del desarrollo progresivo de la intervención; estrategias de lectura, al entender la lectura como proceso que deriva en la comprensión, esta esencial para dar marcha al proceso interpretativo; narrativa latinoamericana, como puente entre la subjetividad y el contexto latinoamericano, donde además se inscriben otros sistemas de representación como la imagen y el vídeo. Todo lo anterior cobijado por una concepción de aprendizaje bajo la cual buscó ser materializada la propuesta en el aula.

Aprender puede ser concebido como la simple acción de fijar algo en la memoria y adquirir conocimiento frente a determinada cosa, sin embargo, en el plano de la cotidianidad poco o nada sirven ese conjunto de conocimientos sin una capacidad de articulación, es por eso que la enseñanza debe estar direccionada a la comprensión, entendiendo que “comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (Perkins, p. 70, 1999). De esta manera en el aula se deben proponer actividades que superen la colección de información, y se puedan relacionar con el contexto de los estudiantes y sus experiencias previas, siempre a manera de problema.

Lo que convoca el presente trabajo de manera somera es la interpretación. No obstante, este concepto así sin más resulta amplio y por ende asume un carácter

polisémico en el que se pueden recoger diversas posturas. Así pues, en una primera aproximación se puede plantear que la interpretación es “el proceso por el cual la revelación de nuevos modos de ser —o, si se prefiere de nuevas formas de vida— da al sujeto una nueva capacidad para conocerse a sí mismo” (Ricoeur, p 106,1995). De esta manera se entiende la interpretación como una construcción de sentido, porque implica no una reproducción estricta de la realidad objetiva que brinda el texto, ni siquiera su transformación, sino una producción nueva claramente diferenciada de la misma. Razón por la cual la interpretación se ubica primordialmente del lado del lector pues es quien finalmente, por medio de su propio conjunto de experiencias carga de sentido el texto, que a su vez también afecta la realidad del lector.

“Propiamente el acto de interpretar es el de contextualizar” señala Beuchot (2000, p17). Lo anterior sin duda apoya la idea de múltiples posibilidades de sentido desprendidas a partir de un solo texto. Sin embargo, señala también el autor que el acto interpretativo no está únicamente dirigido por las intenciones del lector ya que de esta forma no habría control alguno sobre las posibilidades de interpretación (Beuchot, 2000). De alguna manera el texto pertenece más al autor que al lector, dice Beuchot (2000), y por ello sus intenciones deben ser tenidas en cuenta. Sin embargo, también hay que reconocer que el texto posee cierta autonomía, ya sea por sentidos no contemplados en su creación y que escapan de la tutela del autor, o por la distancia que existe entre su concepción y el momento de lectura, incluso las distancias físicas marcadas por diferencias culturales. Es así que no se aboga por una interpretación objetiva, contradicción de la misma interpretación pues niega el carácter plurisignificativo del texto; pero tampoco se entrega a la arbitrariedad surgida de una subjetividad absoluta (Beuchot, 2000). En consecuencia, la interpretación se encuentra

casi en medio, un poco más hacia el lado de la subjetividad que de la univocidad, pero indudablemente en ella se inmiscuye el autor y las circunstancias bajo las cuales este concibió su obra (Beuchot, 2000). De ahí la importancia de considerar el contexto sociocultural en lo que se concibe como un modelo analógico de interpretación.

De igual manera, Eco (1993) no cree que interpretar recaiga solamente en el lector, por el contrario, la interpretación es un juego de intenciones entre el autor, la obra o texto, y el lector. Igualmente, acepta también que la interpretación es indefinida, es decir, no se agotan las posibilidades de sentido que de un texto pueden surgir. Sin embargo, ve una problemática en esto pues un texto puede verse reducido a su mínima expresión, dicho de otro modo; el lector puede detenerse en aspectos pocos relevantes para la obra, pero importantes para él. Es por ello que distingue entre dos tipos de interpretación; la sana, que parte del texto y se sustenta por el mismo ateniendo a sus temas más amplios y verticales, y la paranoica que se aleja en cierta medida de la realidad que propone el texto, lo que se puede llamar sobreinterpretación.

Interpretar es contextualizar, como ya lo decía Beuchot. Ya sea desde un contexto enteramente subjetivo determinado por las intenciones del lector, o desde las relaciones que ofrece el texto con el contexto sociocultural de la obra y el autor; la tarea final siempre consistirá en poner el texto en un contexto. Para los fines últimos de este proyecto, convino entender la interpretación desde una contextualización sociocultural, apuntando a que los estudiantes comprendieran las relaciones existentes entre el texto y el entorno sociocultural. No obstante, para llegar a tal punto la visión subjetivista que parte de los referentes más inmediatos de los estudiantes se prestó útil en un momento previo de interpretación, es decir, se fue de lo paranoico a lo sano.

La interpretación es un proceso que para Ricoeur (1995) parte de un estado de comprensión que surge del texto y sin el cual no es posible llegar a una interpretación. Para Beuchot (2000) la largada del mismo corresponde a *subtilitas implicandi* que está referido a las relaciones intratextuales que incluyen el significado literal del texto como la serie de inferencias que se desprendan del mismo. Eco (1993) defiende el sentido literal del texto como una única puerta a los posibles sentidos que del mismo se puedan desencadenar. Como se puede apreciar no hay discusión, toda posibilidad de interpretación tiene origen en las relaciones internas del texto. Incluso, sin importar en donde ponga énfasis el lector, siempre tendrá que acudir a dichos elementos para construir desde allí una posibilidad de sentido. Es por ello que en el aula hubo que atender en un principio a la consolidación de la lectura literal e inferencial como base para las interpretaciones de los estudiantes.

Un segundo paso del proceso interpretativo, para Ricoeur (1995) se inscribe en el sentido dado por el lector al sentido verbal del texto. Beuchot (2000) propone un *subtilitas explicandi* que pone el texto en el lugar de un referente, es decir que allí se accede a la realidad que propone el texto, y Eco (1990) resalta el carácter conjetural que surge de lo literal. Aquí, nuevamente Eco recoge las dos posturas en una sola categoría - independientemente de si es sano o paranoico-, pero para Ricoeur dicha conjetura representa una perspectiva frente a las relaciones intratextuales, sin importar cuales, del texto, lo que no se permite Beuchot pues dicha perspectiva se somete a las relaciones que se pueden establecer con el contexto social y cultural del texto que también involucran a su autor.

Teniendo en cuenta lo anterior, y los fines del presente proyecto mencionados anteriormente, es posible sacar provecho de una interpretación inscrita en lo subjetivo,

pues de esta manera los estudiantes se familiarizan con el proceso interpretativo estableciendo conexiones a partir de sus percepciones y experiencias, para luego, establecer esas conexiones en función no ya de su subjetividad sino del contexto sociocultural que se encuentra cobijando a un determinado texto.

Finalmente, el último paso para Ricoeur (1995) toma la forma de explicación, no como una pretensión objetiva frente al texto sino como una forma de otorgar validez a la interpretación. Beuchot (2000) lo denomina como *subtilitas aplicandi* donde la interpretación se encuentra en la relación de intenciones entre autor y lector, quien hace una argumentación interpretativa. Eco (1993) entiende este paso final como una exposición de pruebas. De este modo existiendo un consenso que pone a la argumentación como culmen del proceso interpretativo donde se materializa la contextualización realizada por el lector.

Atendiendo a la sintonía de este último paso, en el aula se hace presente la argumentación tanto en el primer momento donde la subjetividad es protagonista, como en la propuesta análoga, contribuyendo de esta manera a un entrenamiento más prolongado de esta habilidad por parte de los estudiantes de manera que posibilite unos mejores resultados de cara a una interpretación consintiendo el contexto sociocultural.

Cómo ya se mencionó, es importante que los estudiantes logren consolidar una lectura acertada de los elementos objetivos del texto como punto de partida de su interpretación. Contemplando esta necesidad, se hizo vital trabajar de la mano de estrategias de lectura al entender esta -la lectura- como un proceso de comprensión del texto que se encuentra determinado tanto por su forma y contenido como por los conocimientos previos del lector (Solé, 2000). Es así pues, que más que un resultado

homogéneo del significado del texto a manera de evaluación, se buscó brindar herramientas que permitieran un actuar efectivo al momento de leer.

Al hablar de estrategia de lectura se hace referencia a un camino que facilita la comprensión por parte del lector. Lo que este comprende dependerá de la tarea específica que esté llevando a cabo, y cómo lo comprende estará en gran medida determinado por sus experiencias y conocimientos previos. Así, dicho camino no debe asumirse de manera prescriptiva ya que no se constituye como una serie de pasos invariables capaces de brindar acceso al significado de un texto. Por el contrario, una estrategia se caracteriza por su flexibilidad de aplicación en diversas tareas, y por ello se encuentra regulada por el lector (Solé, 2000).

En el presente trabajo se pusieron en acción las narrativas latinoamericanas, esto entendiendo que “narrativa es el acto de convertir en una serie de formas inteligibles una serie de acontecimientos, de manera que la transmisión, en cualquier soporte, de estas formas genere un conocimiento sobre estos acontecimientos” (Sánchez, p. 16, 2006). De este modo, se entiende que la narrativa no es exclusiva del discurso literario, ni se inscribe únicamente en la escritura, sino se vincula a otros sistemas de representación que brinden la posibilidad de contar algo.

Además, es importante también tener en cuenta las circunstancias históricas que han pesado sobre el territorio latinoamericano y bajo las cuales es posible considerarlo como una unidad, al menos de cara a su narrativa, pues se configura como una simbiosis social y cultural que trasciende las fronteras políticas y cuyo germen se encuentra en el afán independentista de los pueblos latinoamericanos expresado de manera global por medio de la originalidad y la representatividad, es decir, asumiéndose, en un principio, como diferente a las formas europeas y buscando dar

voz a pequeños sectores (Rama, 2008). Es así que en el devenir del territorio latinoamericano la marca de la representatividad en la narrativa se convirtió en una constante que trascendió a las independencias, y se hizo bandera de otras luchas enmarcadas en el ámbito social. De esta manera no se anuló la unidad que en un principio reclamó por el territorio como propio y se supo diferente de lo europeo, sino se reubicó en un sector diferente (Rama, 2008).

Teniendo en cuenta esta característica del fenómeno narrativo latinoamericano, es posible decir que los estudiantes pudieron llegar a establecer con facilidad relaciones entre su propio conjunto de experiencias y la intencionalidad representativa del texto a nivel social, pues las características propias de la población propiciaron este reconocimiento, favoreciendo de esta manera una primera interpretación desde la subjetividad, abarcada por lo latinoamericano, y posiblemente cercana a las intenciones del autor, sirviendo así de antesala al ejercicio de poner el texto en su contexto sociocultural.

3. Metodología de la investigación

Una vez realizada una revisión de los antecedentes y establecidos una serie de conceptos que guían a la presente investigación, es importante definir una ruta metodológica que permita el desarrollo de la misma. Por esa razón en el siguiente apartado se encontrará una descripción del tipo de investigación que se llevó a cabo con sus diferentes momentos, así como también algunos aspectos tenidos en cuenta de cara a lo que fue la implementación de la misma.

La investigación acción es definida como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. (Elliot, 1993, p.88). En

consecuencia, este tipo de investigación, para el caso puntual, reflexiona de manera estructurada a partir de una necesidad educativa presente en el aula, con el fin de mejorar las practicas que se ven involucradas en la misma, lo que equivale a una afección positiva que retumba en la realidad social de todos los implicados.

Cómo lo deja ver la definición anteriormente mencionada, el objetivo principal de la investigación acción es promover un cambio de la realidad social de la mano de las practicas que se llevan a cabo, a la vez que destrezas intelectuales y la participación social de los sujetos, lo que implica a su vez establecer una justificación consciente y rigurosa de cara a los procesos ejecutados y sus resultados, que darán finalmente unas apreciaciones en favor de lo realizado.

Así, la presente investigación se enmarcó dentro de la investigación acción pues partió de una necesidad educativa autentica fundada desde un contexto real y que se buscó intentar solventar en algún grado por medio de un plan de acción específico, lo que significó un accionar efectivo de las practicas. Además, los sujetos fueron parte activa a lo largo de todo el proceso y no se buscó una verdad sino un impacto social.

De esta forma el investigador se constituyó como un observador del proceso pedagógico, lo que le permitió establecer y evaluar las problemáticas a las que dirigía sus esfuerzos. Es de este modo que pudo definir entonces una ruta de acción que le permitiera aproximarse a la solvencia del problema y que tomó finalmente la forma de intervención buscando el cambio positivo, siempre de la mano de la población como parte activa del proceso ya que es esta quien en ultimas reflejó los resultados.

Considerando lo anterior, y teniendo en cuenta el modelo de Carr y Kemmis (1988), la investigación acción se encuentra dividida en cuatro fases, a saber:

planificación, acción, observación y reflexión, las cuales abarcaron la totalidad del trabajo investigativo.

La primera de las ya mencionadas fases, planificación, correspondió a la determinación del problema y el planteamiento de la acción que se llevaría a cabo. Esta fase fue desarrollada a lo largo del semestre 2017-1 donde se realizaron observaciones y un diagnóstico que permitieron establecer un plan de acción. La segunda fase denominada acción consistió en poner en práctica dicho plan; esta fase fue desarrollada durante los semestres 2017-2 y 2018-1 donde fue llevada a cabo toda la intervención. Una tercera fase, observación, correspondió al momento en el cual se recogieron los datos. Esta actividad se realizó en diferentes momentos a lo largo de los semestres 2017-2 y 2018-1 por medio de observaciones, encuestas y el trabajo hecho en clase. La última fase, reflexión, fue el paso final en el que se interpretaron los resultados; esta actividad fue ejecutada en el semestre 2018-1.

Dentro de las fases de planificación y observación se hizo uso de diferentes instrumentos de recolección de datos. Los diarios de campo, que “permiten al investigador un monitoreo permanente del proceso de investigación” (Bonilla y Rodríguez, 1997, p.129) funcionaron como sustento para la identificación del problema en el semestre 2017-1 durante la primera fase, y de igual forma, en la recolección de información durante la segunda fase en los semestres 2017-2 y 2018-1.

La encuesta, considerada como “una técnica de recogida de datos a través de la interrogación de los sujetos cuya finalidad es la de obtener de manera sistemática medidas sobre los conceptos que se derivan de una problemática” (Lopez y Fachelli, 2015, p.8) también tomó parte de los instrumentos de recolección de datos usados en el presente proyecto. Este instrumento fue usado tanto en la fase inicial de planificación

como en distintos momentos de la fase de observación entendiéndolo que permite un seguimiento al proceso investigativo en toda su extensión.

Otro de los instrumentos de los que se valió la investigación fue la entrevista. En palabras de Elliot (1993) “la entrevista constituye una forma apta para descubrir la sensación que produce la situación desde otros puntos de vista” (p.96). Es por ello que su uso de manera informal fue importante para conocer distintas percepciones frente al trabajo de aula tanto del docente titular como de los estudiantes de cara a las fases de planificación y observación.

De igual forma en el curso de la investigación se hizo uso del análisis de documentos ya que estos “pueden facilitar información importante sobre las cuestiones y problemas sometidos a investigación” (Elliot, 1993, p. 97). Dichos documentos estuvieron representados en específico por las respuestas consignadas por parte de los estudiantes en la resolución de distintos talleres que fueron llevados a cabo en toda la extensión de la fase de acción.

Finalmente, para lograr llevar a cabo la fase de reflexión fue imperativo el uso de un instrumento de análisis de información. Para la ejecución de esta tarea se utilizó la triangulación, cuyo “principio básico (...) es el de reunir observaciones e informes sobre una misma situación (o sobre algunos aspectos de la misma) efectuados desde diversos ángulos o perspectivas, para compararlos y contrastarlos” (Elliot, 1993, p. 103). Fue así, de esta forma que la información obtenida a partir de observaciones, documentos, encuestas y entrevistas durante el desarrollo de los semestres 2017-2 y 2018 -1 fue analizada y sistematizada para dar a luz los resultados de la presente investigación.

Para concluir es importante aclarar que la población implicada en el proyecto tenía conocimiento pleno del desarrollo del mismo y era consciente de su participación. De igual manera, la persona o grupo de personas que se negaran a ser parte activa de la investigación se encontraban en total libertad de manifestarlo y hacer efectiva su solicitud. También, al ser irrelevante para la investigación, la información de tipo personal quedó en la confidencialidad. Esto con el fin, además, de evitar posibles repercusiones negativas para alguno de los implicados debido a la revelación de sus desempeños individuales obtenidos.

De igual forma es importante decir que el tiempo expresado en semestres académicos y la imposibilidad de ejecutar un número importante de sesiones debido a circunstancias del contexto institucional, como lo fueron jornadas de movilización de maestros, sesiones de dirección grupo, festivos, aplicación de pruebas saber, entre otras, fueron un limitante para el desarrollo óptimo de la propuesta.

3.1 Matriz categorial

Como se ha dejado ver, la imposibilidad por parte de los estudiantes de establecer relaciones entre los textos que son sometidos a lectura y sus conocimientos y experiencias, tanto subjetivas como originadas a partir del contexto que presenta el texto; no les permite construir un posible sentido de éstos. Es por esta razón que la unidad de análisis empleada en el presente trabajo fue la interpretación, entendiendo que ésta es un proceso que puede consistir de tres pasos: comprender, conjeturar y argumentar.

UNIDAD DE ANALISIS	CATEGORIAS	INDICADORES
Interpretación de textos	Comprender	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce el propósito de un ejercicio de lectura específico. • Elabora hipótesis de lectura coherentes con el texto. • Formula cuestionamientos que ahondan en las relaciones intratextuales. • Reconoce la idea global de un texto.
	Conjeturar	<ul style="list-style-type: none"> • Construye un nuevo sentido de un texto, partiendo de éste, pero claramente diferenciado del mismo relacionándolo con su subjetividad. • Construye un nuevo sentido de un texto, partiendo de éste, pero claramente diferenciado del mismo relacionándolo con el contexto socio-cultural.

	Argumentar	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa de manera clara y coherente sus intenciones de sentido frente a un texto. • Utiliza elementos textuales y contextuales para apoyar sus interpretaciones.
--	------------	---

4. Propuesta de intervención

4.1 Propuesta pedagógica

Una parte fundamental de la presente investigación reside en la intervención realizada por parte del investigador docente a la población que estaba involucrada en la misma. Es por ello que dicha intervención debió encontrarse guiada por un modelo pedagógico que cobijase la confección de diferentes actividades para su puesta en práctica en el aula, así como definir un rol del docente y el estudiante. Son estas razones por las cuales en el siguiente apartado se hablará de la Enseñanza para la Comprensión y sus diferentes componentes en la investigación realizada, así como dentro de las actividades planteadas para el trabajo en el aula.

La enseñanza para la comprensión, como su nombre lo indica, anuda y direcciona sus esfuerzos hacia la comprensión. Esta entendida como “la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (Perkins, 1999,70). De esta

manera la finalidad de la enseñanza para la comprensión (EpC) es que los alumnos no solo reciban o aprendan una serie de conocimientos y que estos se estanquen de manera pasiva dentro de su propio conjunto de representaciones, sino que puedan establecer y enriquecer redes de relaciones entre los conocimientos y las circunstancias particulares de su contexto, hecho que se inscribe tanto adentro como afuera de las aulas (Stone, 1999).

Para lograr o acercarse a lo anterior, la EpC propone un marco de acción concebido como “un proceso cíclico y reflexivo, en el cual los diferentes elementos entran en juego repetidamente en diversas secuencias” (Stone, 1999, p.96), lo que implica que no deben ser entendidos como parte de un proceso único totalizante, ni tampoco como una serie de pasos inconexos entre sí. Dichos elementos que componen la EpC son: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua.

Frente a los primeros, los tópicos generativos, se constituyen como temas de importancia o desarrollo para una disciplina, capaces de proveer múltiples conexiones al interior de la misma, y las experiencias, intereses y necesidades de los estudiantes (Stone, 1999), configurándose de esta forma el estudiante como un eje principal y desde cuyo contexto -personal, social, cultural- parte la estructuración curricular.

El siguiente componente corresponde a las metas de comprensión. Éstas están encargadas de hacer las veces de brújula en el proceso y establecen de manera clara lo que se espera que los estudiantes puedan llegar a comprender, tanto en una unidad específica, como en el resultado amplio de una serie de unidades (Stone, 1999). Es el docente quien tiene relevancia frente a este aspecto pues debe otorgar una secuencia articulada y gradual, de menor a mayor dificultad, respecto a la meta u objetivo que se

proponga, es decir, el docente se constituye como un entrenador o facilitador, ya que por medio de su propuesta o desarrollo curricular progresivo provee las habilidades necesarias para llegar a la comprensión final.

Los desempeños de comprensión, el tercer componente, corresponden a la puesta en práctica de los conocimientos por medio de actividades que permitan evidenciar, a la luz de las metas de comprensión, la aprehensión del estudiante, quien a su vez tiene la posibilidad de hacer uso de diferentes recursos, para superar el reto (Stone, 1999). De este modo convirtiendo al estudiante en un actor fundamental de su propio aprendizaje pues debe involucrarse de manera activa frente a los desafíos que suponen las actividades, o desempeños de comprensión.

Finalmente, el último aspecto es la evaluación diagnóstica continua. Ésta se encuentra directamente vinculada con las metas de comprensión, debe tener unos criterios claros que deben ser conocidos por los estudiantes, para que ellos puedan tomar acción frente a éstos. También, al ser continua, no responde a un resultado final sino está presente a lo largo del proceso en las cadenas de desempeños de comprensión previos que permiten acercarse al objetivo final (Stone, 1999). La evaluación diagnóstica continua se presenta como una oportunidad para que el estudiante asuma sus debilidades y progresos a la luz de su propia reflexión como la de sus compañeros. Además, al ser conocedor de los criterios de evaluación no le deja a la deriva a la hora de poner en juego su comprensión.

De este modo se entiende que la EpC es un proceso complejo que busca integrar sus distintos elementos de forma efectiva en procura del uso de los conocimientos de manera práctica por parte de los estudiantes en torno a aspectos disciplinares centrales. Sin embargo, cabe resaltar que lo dicho solo se puede lograr

cuando el estudiante se asume como parte activa del proceso, además de la pericia y experiencia que posea el docente a la hora de poner a rodar su plan de acción -flexible y abierto a cambios-.

Para llevar a cabo lo anterior, es decir, poner en acción el marco de la EpC con la población de la presente investigación, se recurrió al taller como principal herramienta, y por medio de la cual, de manera gradual, se fueron alcanzando una serie de desempeños de comprensión que posibilitaron un espectro más amplio y complejo frente a la interpretación de diversas narrativas, entendidas éstas dentro de la amplia gama que ofrece el texto cuando se encuentra contando o narrando algo. La evaluación se encontró presente en esta parte, buscando los avances y dificultades en las comprensiones de los estudiantes para tomar acción de cara a los resultados que se iban obteniendo.

De igual manera frente a esta intención, las metas de comprensión se encontraron en relación directa con el proceso interpretativo, así en una primera instancia se vieron direccionadas a la comprensión literal, para pasar después a la relación texto-contexto desde una perspectiva subjetiva y finalmente la relación texto-contexto partiendo desde la obra o el autor, en estas dos últimas incluyéndose de manera simultánea la argumentación como medio para expresar sus interpretaciones.

Ahora bien, las narrativas latinoamericanas se prestaron importantes en esta propuesta de intervención ya que se perfilaron como principal fuente de tópicos generativos, pues en sus temas y subtemas fue posible evidenciar problemáticas como: la desigualdad, la violencia, la pobreza, etc.; diferentes problemáticas sociales que pueden favorecer relaciones directas con el contexto social y cultural de los estudiantes

como con la realidad de Latino América. Así se favoreció una interpretación que parte de este mismo contexto y se inscribió como meta de comprensión.

4.2 Fases de intervención

Una vez presentado el modelo pedagógico que hizo parte de la intervención, es importante presentar también la manera cómo fue llevada a cabo la mencionada intervención. De esta forma se presentará a continuación el modo en que se desarrollaron las tres diferentes fases que abarcaron la totalidad de la intervención y en las cuales se buscó, en primera instancia, una consolidación de la lectura literal e inferencial. Así permitiendo después pasar a interpretar de una manera totalmente subjetiva y finalizar con interpretaciones que se relacionasen con el contexto de los textos trabajados.

Base textual, fue la primera de las fases desarrolladas. Esta se encontró dividida en ocho bloques de clase en los cuales la lectura funcionó como tópico generativo y le apuntó a que los estudiantes comprendieran cómo el significado -lo objetivo- de un texto se encuentra determinado por las relaciones internas presentes en el mismo. Por esto, en las primeras sesiones fue conveniente abordar el concepto de lectura y entenderlo desde una perspectiva amplia que desbordaba los conceptos en que ésta se reduce a la decodificación. Además de entender qué, sin duda, ésta se constituía como un proceso complejo. De esta forma, el docente pidió a los estudiantes que dieran sus definiciones acerca de lo que era leer y para qué hacerlo. Posteriormente se realizó una socialización de las definiciones y se construyó, a partir de las mismas, un concepto general de lectura para todo el grupo que abarcaba la perspectiva que se mencionó.

Una vez se advirtió la lectura como un proceso complejo, se buscó que los estudiantes fuesen conscientes del ejercicio de leer, esperando así una consolidación

de la lectura en los niveles inferencial y literal. En la búsqueda de este objetivo, se hizo uso de talleres donde se incluían de manera progresiva estrategias de lectura para tres momentos: antes de leer, durante la lectura y después de la lectura.

En el primero de estos momentos, el previo a la lectura, se desarrollaron talleres que giraron en torno a dos estrategias de lectura: establecer objetivos de lectura y elaborar hipótesis a partir de un título. Para el ejercicio de establecer objetivos de lectura se realizó una actividad en la cual se escribieron en el tablero diferentes objetivos de lectura: leer para obtener una información precisa, leer para aprender, leer para seguir instrucciones, leer por placer, etc. Los estudiantes tenían que escribir tipos de texto, situaciones o títulos que se correspondieran con cada objetivo de los dados para una posterior socialización. También, a lo largo de las sesiones se incluyeron puntos en los talleres en los que se tenía que especificar el objetivo de lectura del ejercicio que se estaba llevando a cabo. De igual forma el docente en algunos ejercicios verificaba de forma oral los objetivos que daban los estudiantes a las tareas de lectura.

La segunda estrategia trabajada en ese momento fue la elaboración de hipótesis a partir de un título. Para ello en una primera instancia se hizo uso de una explicación que buscaba definir lo que era una hipótesis y se dieron algunos ejemplos. Posteriormente se desarrollaron talleres en los que se realizaron hipótesis de títulos de diferentes textos y a partir de caricaturas a las cuales les fueron retirados los diálogos. En los ejercicios de creación de hipótesis fue importante la realización de lluvia de ideas donde se activaban conocimientos previos frente a las palabras clave del título y permitían a un número mayor de detalles relacionarse entre sí, lo que era útil para una posterior comparación con el contenido del texto.

En el segundo momento de esta fase, durante la lectura, se trabajó al igual que en el anterior con dos estrategias: elaboración de hipótesis a lo largo de textos y la formulación de interrogantes durante la lectura. Para la primera de las estrategias mencionadas en los talleres se incluyeron actividades con textos fragmentados en los que se debían proponer hipótesis a medida que avanzaba la lectura a la vez que se iban comprobando o no. Además, se realizaron ejercicios de lectura en voz alta por parte del docente en donde éste tomaba pausas durante la lectura en búsqueda de posibles hipótesis, cómo también verificar las que habían sido lanzadas con anterioridad.

La segunda estrategia consistía en escribir preguntas que fueran surgiendo a medida que se ejecutaba la tarea de lectura. En un principio hubo que trabajar distinguiendo tres tipos de preguntas: las que buscan una información específica del texto, las que insinúan algo que no es explícito en el texto, y las que relacionan el texto con los conocimientos. Luego, a la hora de ejecutar los talleres, se pedía que escribieran sus interrogantes sin necesidad de responderlos. Sin embargo, en un momento posterior de socialización, eran respondidos por otros compañeros.

El último de los momentos de lectura, después de, se llevó a cabo mediante la implementación de estrategias como: elaboración de resúmenes e identificación de la idea principal y tema. A lo largo de los diferentes talleres se incluyeron interrogantes que buscaban dar cuenta de la comprensión de los estudiantes. Además, en las sesiones finales se incorporaron ejercicios de resumen, que posteriormente eran socializados y discutidos por los compañeros.

Durante la extensión de esta primera fase que buscaba una consolidación de la lectura inferencial y literal como puerta a los posibles sentidos que de un texto pudieran

surgir. Fueron abordados textos como cuentos, caricaturas y microficciones de autores latinoamericanos que contuvieran temáticas que permitieran conexiones con los conocimientos previos y el contexto de los estudiantes sin haber sido esto primordial en esta primera fase, pero posibilitando un primer acercamiento a este tipo de textos. Además, se realizaron ejercicios de revisión formal de la escritura donde los mismos estudiantes al intercambiar sus trabajos de clase los corregían, a la vez que el docente se encargaba de retroalimentar y responder a inquietudes que fueron surgiendo a los estudiantes durante la revisión. Esto con el fin de que se fueran familiarizando con este tipo de actividad de cara a ejercicios posteriores donde la interpretación fuera protagonista.

La segunda fase denominada el texto y yo. Tenía como meta que el estudiante comprendiera cómo el sentido de un texto puede construirse desde la experiencia propia y manifestarse por medio de un proceso argumentativo. Esta fase fue desarrollada a lo largo de cinco sesiones donde se realizaron diferentes talleres.

En un comienzo fue necesario hablar acerca del concepto de interpretación. Para esto el profesor recogió diferentes percepciones de los estudiantes frente a lo que era interpretación para ellos. Posteriormente, a partir de las opiniones dadas, el docente construyó una definición previa de interpretación que por medio de ejemplos, resaltaba el papel protagónico del lector al ser éste quien da un sentido al texto relacionándolo con sus conocimientos y experiencias.

De esta forma se dio paso a los talleres desarrollados durante esta fase. Dichos talleres consistieron en la resolución de interrogantes planteados de tal forma que permitieran al estudiante establecer relaciones entre el texto y su experiencia, como también el uso de imágenes que permitieran cumplir de igual forma con esta misión.

Por esta razón, a lo largo de esta fase se trabajaron textos especialmente de microficción que contuvieran temas comunes como la violencia y la mentira.

Igualmente, en esta fase se trabajó con lecturas en voz alta. Estos ejercicios, donde a medida que iba leyendo el docente se iban plantando interrogantes que buscaban que los estudiantes pudiesen relacionar, sirvieron de apoyo en un principio para familiarizarse con la actividad planteada y la manera de lograr un intertexto desde el texto hacia la realidad individual de los sujetos.

La retroalimentación continua de los ejercicios que se iban realizando fue una actividad primordial en el desarrollo de esta fase. Así el docente, durante el trabajo realizado por los estudiantes en el aula, iba pasando por los diferentes grupos o puestos leyendo las respuestas de los estudiantes en busca de posibles dudas o solventar probables dificultades a la hora de completar el ejercicio.

La tercera fase, el contexto del texto, fue llevada a cabo a lo largo de cinco diferentes sesiones. Esta fase tuvo como propósito que los estudiantes comprendieran cómo el sentido de un texto se construye desde su contexto social y cultural, y pudieran desde allí lanzar sus interpretaciones soportadas por las relaciones que pudieran establecer entre el texto y su contexto. En el inicio de esta fase fue necesario presentar, por parte del profesor, diferentes ejemplos de cómo un texto puede relacionarse con el contexto donde se desarrolló. Para ello, el profesor, en un ejercicio oral usó diferentes microficciones que en principio interpretó de manera completamente subjetiva para luego hacer un contraste con la interpretación que contemplaba el contexto al establecer conexiones con información específica que posibilitaba dicha aproximación interpretativa.

Para la puesta en marcha de esta fase, los talleres que se desarrollaron contuvieron al igual que en la fase anterior interrogantes que guiaban la interpretación y narrativas representadas por la microficción. Sin embargo, en esta fase también se hizo uso de narrativas audiovisuales puestas de manifiesto a través del trabajo con películas y cortometrajes. Además, la presentación de alguna información puntual sobre el contexto de la obra funcionó como puente entre el texto y el lector para posibilitar las interpretaciones que se buscaban en la ejecución de esta fase.

De igual forma, la retroalimentación constante a lo largo de los diferentes ejercicios estuvo presente. Así, el docente podía ir mesa por mesa resolviendo inquietudes de diferente índole que incluían desde aclaraciones frente a lo que se buscaba en la actividad, como interrogantes que buscaban expandir el horizonte de interpretación al indagar por más detalles. También, este ejercicio sirvió para conocer impresiones y opiniones de los estudiantes frente al desarrollo de la clase, textos y actividades.

5. Análisis de la información

En el siguiente apartado se desarrollará el análisis de la información que fue recolectada a lo largo de la implementación de la intervención realizada. Para ello, la discusión se encontrará dividida en tres diferentes categorías, que en suma representan el proceso interpretativo, y éstas a su vez en diferentes indicadores que buscaron dar cuenta de dicho proceso por parte de los estudiantes.

No obstante, antes de empezar con dicho análisis es conveniente traer a colación la problemática que dio cabida al desarrollo del presente trabajo de

investigación. Así, se advirtió en un principio que la población contaba con habilidades de lectura que les permitían solventar ejercicios de nivel literal e inferencial con cierto grado de efectividad. Sin embargo, se pudo evidenciar que era difícil para los estudiantes construir un sentido propio de un texto, ya que se reflejaba la imposibilidad de establecer conexiones entre sus conocimientos, experiencias y los elementos intratextuales del texto sujeto a la lectura. Así pues, una vez determinada dicha problemática, fue posible establecer una propuesta de intervención, la cual una vez implementada y desarrollada, arrojó los siguientes resultados, los cuales se enmarcan dentro de las categorías de análisis, comprender, conjeturar y argumentar que dan cuenta de las habilidades interpretativas obtenidas por los estudiantes.

5.1 Comprender

La categoría comprender fue desarrollada en la primera parte de la intervención denominada base textual. Allí, se suministró a los estudiantes una serie de estrategias de lectura que pretendían dar luces frente a la complejidad que envuelve al proceso de lectura cuando éste se reconoce como una actividad no natural y que va encaminada a la comprensión sobrepasando así la simple decodificación. De esta forma se ejecutaron una serie de talleres que incluían diversas estrategias para tres diferentes momentos de lectura: antes, durante y después. Además, esta serie de talleres se prestaba como un conjunto de herramientas que permitían ejercer un control sobre el ejercicio de lectura y así mejorar la comprensión. Este último hecho indispensable en el proyecto pues la comprensión originada a partir de los elementos intratextuales se configura como la puerta de acceso a los posibles sentidos que puedan desprenderse del texto (Eco, 1993).

5.1.1 Reconocer el propósito de un ejercicio de lectura específico.

La primera de las estrategias trabajadas en clase correspondió en el establecer objetivos de lectura, es decir, reconocer el fin de una tarea específica de lectura pues así se podía definir una ruta de acción que permitiera obtener éxito en la misma. Un primer ejercicio consistió en explicitar diferentes objetivos de lectura y que los estudiantes encasillaran diversas tareas en los mismos. De esta forma frente a objetivos como: informarse, los estudiantes reconocieron un vínculo con la lectura de periódicos y revistas; aprender, con la lectura de biografías y textos científicos; el placer, en la lectura de cuentos e historietas (ver anexo 9). Ahora bien, fue evidente que los estudiantes podían distinguir los fines de diferentes tareas de lectura. Sin embargo, no era posible evidenciar que este fuera un cuestionamiento previo a una tarea de lectura.

Por ello, en los ejercicios de lectura propuestos en los talleres, se iniciaba por el indagar el objetivo que se perseguía en cada tarea. Así, en un principio, los estudiantes reconocieron como meta el responder una serie de preguntas (ver anexo 10). Sin embargo, al ir preguntando sucesivamente los objetivos perseguidos durante los talleres se obtuvieron respuestas que incluían otros objetivos como seguir las instrucciones, se especificaba la información que se buscaba en las preguntas, o consideraban que el objetivo era comprender (ver anexo 11).

Además, de acuerdo a una encuesta realizada al final de la primera fase (ver anexo 12) la mayoría de los estudiantes manifestaron reconocer el para qué de un ejercicio de lectura, igualmente, sostuvieron que dicho reconocimiento resulta útil pues

permite desarrollar un plan de cara a las preguntas que se les hacen, ver si es de su agrado o no, comprender más, o tener facilidad a la hora de hacer los talleres. Lo anterior evidencia que los estudiantes otorgaron un sentido al ejercicio de leer que les permitió llevar a cabo la tarea de lectura con mayor solvencia ya que, “los objetivos de lectura determinan cómo se sitúa el lector ante ella y cómo controla la consecución de dicho objetivo, es decir, la comprensión del texto” (Solé, 1993, p.80).

De esta forma se puede concluir que el indagar por los fines que tiene una tarea de lectura específica redundaba en la comprensión del texto. Lo anterior teniendo en cuenta que este cuestionamiento permitió hacer conciencia de las actividades que se llevaron a cabo y lo que se esperaba de las mismas, para así tomarse las medidas necesarias, por parte de los estudiantes, que permitieron ejecutar las tareas de lectura con mayor efectividad. Así pues, una vez terminado el análisis del presente indicador, se continúa con el siguiente estipulado en la matriz categorial: elabora hipótesis de lectura coherentes con el texto, que corresponde de igual manera a la primera categoría de análisis, comprender.

5.1.2 Elaborar hipótesis de lectura coherentes con el texto.

Las hipótesis de lectura, correspondientes a la segunda estrategia, fueron desarrolladas en dos tipos de actividades diferentes. En una primera instancia se trabajó con hipótesis que surgían del título de diferentes textos. Así, por ejemplo, ante el título *Tiempos de Guerra*, se obtuvieron hipótesis como:

Ilustración 1

se trata de personas que no se caían muy bien y eso se fue de generación en generación. ¿Por qué no se caían?

Ilustración 2

Tiempos de guerra: para mí es una historia que trata sobre que tiempos y porque se ocasiona una guerra, yo creo que en esta historia hablan sobre los sucesos de todo esto.

Ilustración 3

Tiempos de guerra: puedo tratar de que mucha gente pelea a diario y puede que dure mucho tiempo.

Con el título *Pájaros Prohibidos* las hipótesis fueron:

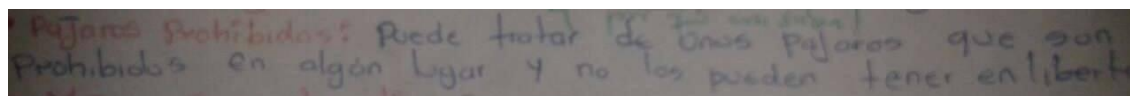
Ilustración 4

Pájaros prohibidos: puede ser que esos pájaros sean dos personas y estén prohibidos la una para la otra.

Ilustración 5

3 pájaros prohibidos: se trata de una especie que nadie puede saber de su existencia, esta prohibida.

Ilustración 6



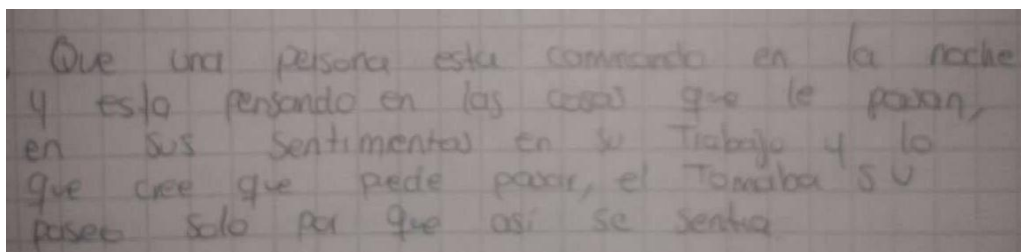
Sí bien las hipótesis arrojadas por los estudiantes cumplieron con un grado de verosimilitud, y en efecto, se mostraron como una posibilidad del contenido, en esta primera aproximación, con frecuencia fueron ideas generales que dejaban ver una serie de relaciones internas que no eran explicitadas. Así, por ejemplo, en la hipótesis de la ilustración número cinco surgía de inmediato la pregunta del por qué dicha especie se encuentra en esta situación, elemento a tener en cuenta pues brinda otra serie de relaciones frente al título *Pájaros Prohibidos* y su contenido. De esta forma dando la posibilidad de establecer múltiples puntos de comprobación de la hipótesis y así lograr tener en cuenta más elementos textuales que apuntan a la comprensión.

Por esta razón se hizo la sugerencia a los estudiantes de dar más detalles en sus hipótesis y de igual forma, que evidenciaran de una manera clara las relaciones existentes en sus propuestas. De este modo en un ejercicio posterior de lectura compartida a partir del cuento *Algo Muy Grave Va a Suceder en Este Pueblo* (ver anexo 13), se hizo en un principio una lluvia de ideas que giraba en torno a su título. Allí los estudiantes, frente a la idea de pueblo, tuvieron en cuenta detalles como la geografía, las relaciones interpersonales y su tamaño. Igualmente, frente al hecho grave dijeron cosas como: asesinatos, chismes y problemas ambientales (ver anexo 10). Al tener en consideración las anteriores ideas, los estudiantes pudieron plantear hipótesis que incluían asesinatos por parte de grupos armados, problemas entre vecinos a causa de rumores e incluso, incendios forestales, posibilidades coherentes con el título y que

además fueron enriquecidas por las diferentes ideas del primer ejercicio cuando fue requerida su ampliación, pudiendo así establecer similitudes con el texto original a medida que se avanzaba en la lectura, y hacer otras suposiciones a partir de la nueva información (ver anexo 10).

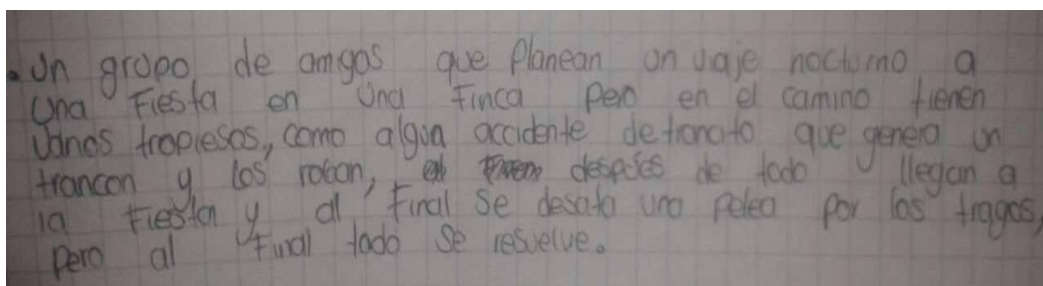
Finalmente, en un segundo ejercicio de hipótesis se propuso que los estudiantes, en primer lugar, hicieran una hipótesis del título del cuento a trabajar, como también en otros momentos señalados durante la lectura. El título y el texto trabajado en cuestión era *Paseo Nocturno* (ver anexo 14) y de éste se obtuvieron hipótesis como:

Ilustración 7



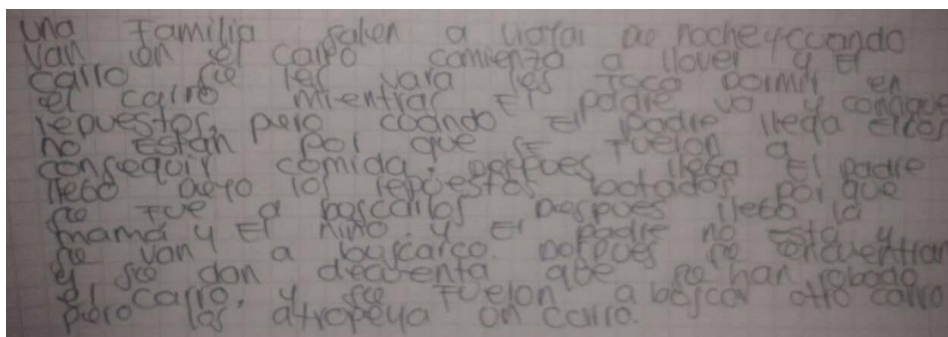
Que una persona esta caminando en la noche y esta pensando en las cosas que le pasan, en sus sentimientos en su Trabajo y lo que cree que puede pasar, el Tomaba su paseo solo por que así se sentia

Ilustración 8



Un grupo de amigos que planean un viaje nocturno a una Fiesta en una Finca pero en el camino tienen varias tropiezos, como alguna accidente de tránsito que genera un trancón y los roban, ~~al final~~ después de todo llegan a la Fiesta y al final se desata una pelea por los tragos, pero al final todo se resuelve.

Ilustración 9



Dichas hipótesis pueden ser consideradas no solamente como coherentes, sino también con más detalles que las elaboradas en los primeros ejercicios. Además se explicitaron las relaciones internas de las mismas, al dar una razón del por qué el hombre estaba solo, o el tipo de tropiezos que iban a tener; aspectos de los que se pueden establecer conexiones con el cuento pues el protagonista tiene una relación distante con su familia enmarcada en la rutina y el compromiso, que se relaciona con la soledad, y un accidente automovilístico da un giro a la historia.

En la segunda parte del ejercicio se indicó, con una *señal de pare* al final de ciertos párrafos, que debían hacer una suposición de lo que pasaría más adelante en la historia a partir de la información que se había obtenido hasta ese momento de la lectura. De este ejercicio se produjeron hipótesis como:

Ilustración 10

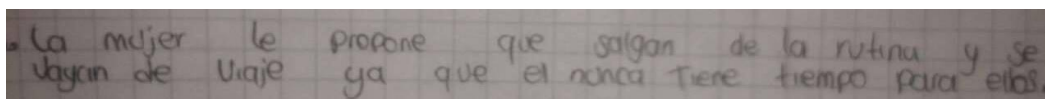
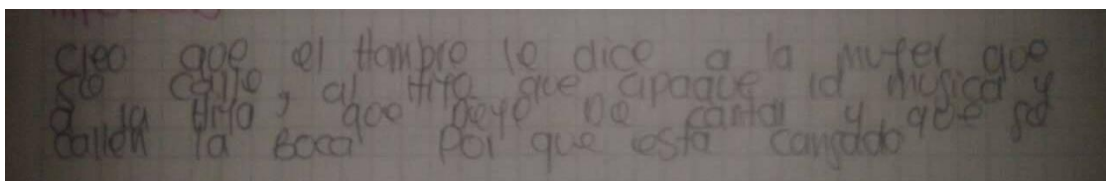


Ilustración 11



Las dos hipótesis siendo coherentes con el texto, puesto que tienen en cuenta los elementos literales del mismo. Además, se percibe en ellas la identificación de relaciones no explícitas en texto como el tedio de la rutina y la pobre relación familiar.

En otras hipótesis durante un momento diferente de la lectura, los estudiantes plantearon opciones como:

Ilustración 12

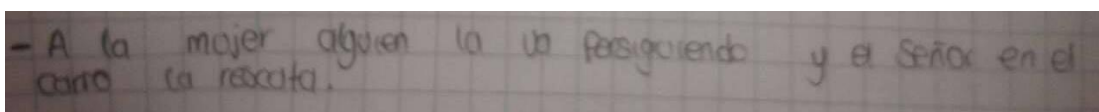
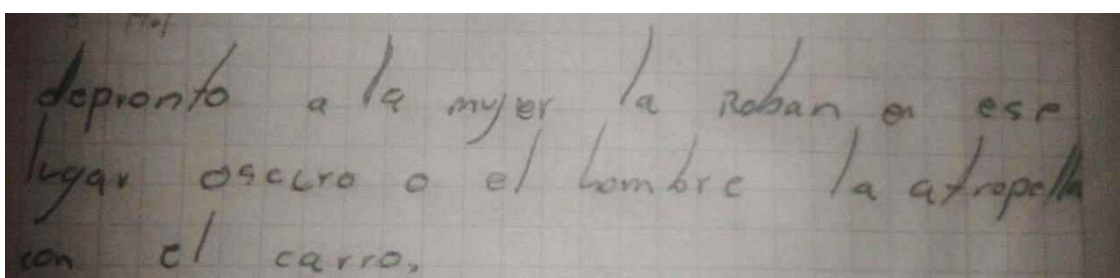


Ilustración 13



Al igual que en las primeras hipótesis, éstas se muestran coherentes con el desarrollo que tiene la historia y puede rastrearse una construcción a partir de las relaciones internas que ofrece el texto original. Lo anterior es posible evidenciarlo desde el afán que lleva la mujer al transitar por un lugar apartado, la mala relación familiar al buscar otra mujer, y lo negativo que sugiere la atmosfera propuesta por el autor.

Atendiendo a la información antes presentada, se puede concluir que los estudiantes lograron mejorar su comprensión al elaborar hipótesis coherentes de los textos que tenían en consideración los elementos textuales de los mismos. Además, estas hipótesis pasaron de ser ideas generales a propuestas más complejas que permitían establecer una mayor diversidad de puntos de comprobación frente al texto original (ver anexo 15). Lo anterior resultando importante pues “la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis conducentes a la construcción de la comprensión del texto” (Solé, 1993, p.20). Así pues, las hipótesis evidenciaron un apropiamiento de las relaciones intratextuales de los textos trabajados al surgir a partir de las mismas y ser coherentes con el argumento que proponían estos, lo que permitió la comprensión efectiva del texto. Una vez llegado a esta conclusión, se da inicio al desarrollo del siguiente indicador correspondiente a la presente categoría de análisis, comprensión, tal y como se presenta a continuación.

5.1.3 Formular cuestionamientos que ahondan en las relaciones intratextuales.

La tercera estrategia utilizada durante la primera fase correspondió a la elaboración de interrogantes originados a partir de la lectura. Esta actividad fue llevada a cabo a lo largo de toda la intervención tanto de manera oral con los diferentes textos trabajados, como de manera escrita en dos diferentes talleres donde se pidió a los estudiantes formular preguntas después de la lectura. Dicho ejercicio tuvo la finalidad de que los estudiantes identificaran las relaciones internas del texto relacionadas directamente con su comprensión.

El primer ejercicio de este tipo se hizo con dos caricaturas trabajadas ya en un primer taller (ver anexo 16). En este ejercicio los estudiantes elaboraron interrogantes como:

Ilustración 14

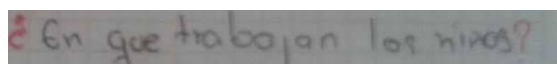
A photograph of a piece of paper with a handwritten question in red ink: "¿En que trabajan los niños?"

Ilustración 15

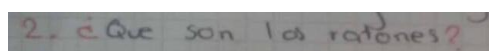
A photograph of a piece of paper with a handwritten question in red ink: "2. ¿Que son la ratones?"

Ilustración 16

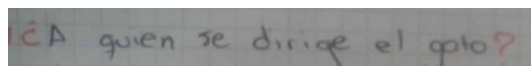
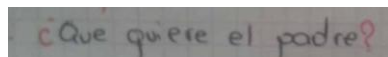
A photograph of a piece of paper with a handwritten question in red ink: "¿A quien se dirige el gato?"

Ilustración 17

A photograph of a piece of paper with a handwritten question in red ink: "¿Que quiere el padre?"

Los anteriores interrogantes se prestan importantes a la hora de comprender las caricaturas pues dan acceso a información sobre las relaciones que existen entre los personajes y la situación que se plantea. No obstante, se marcaba una fuerte tendencia por indagar acerca de los aspectos explícitos (ver ilustración 14,16 y 17). Además, en algunos casos se planteaban interrogantes que guardaban poca relación directa con la comprensión del texto como:

Ilustración 18

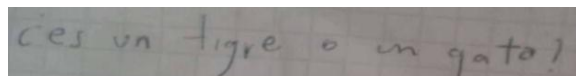
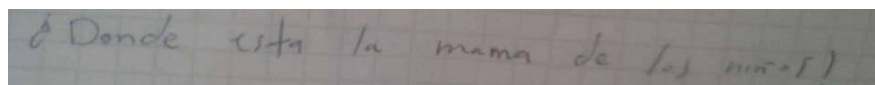
A photograph of a piece of paper with a handwritten question in red ink: "¿es un tigre o un gato?"

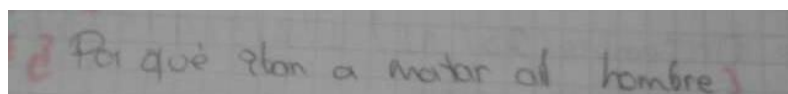
Ilustración 19



¿Dónde está la mamá de los niños?

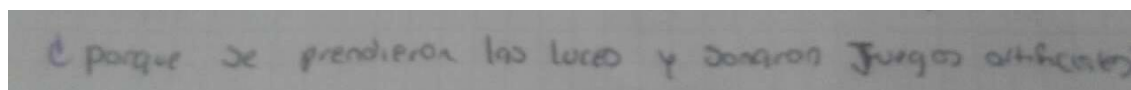
De un ejercicio posterior, algunos de los interrogantes que se plantearon de un relato llamado *cuento de navidad* (ver anexo 17) fueron:

Ilustración 20



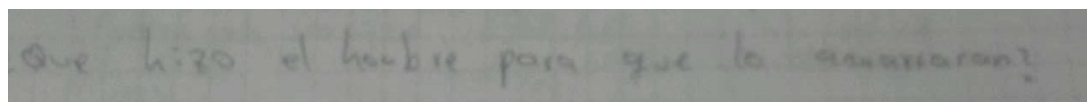
¿Por qué iban a visitar al hombre?

Ilustración 21



¿Porque se prendieron las luces y donaron jugos artificiales?

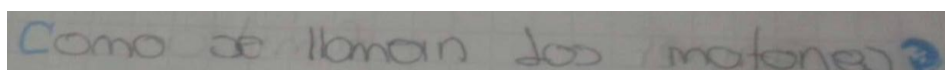
Ilustración 22



¿Que hizo el hombre para que lo amarraran?

Estos interrogantes exigían relacionar los elementos de la historia para su resolución, pues las relaciones que establecen no se encontraban explícitas en el texto. De esta manera evidenciando las conexiones que hacían los estudiantes a partir de su comprensión de la historia. Sin embargo, en este texto también emergieron interrogantes como:

Ilustración 23



¿Como se llaman los motones?

pregunta que no responde a elementos literales, ni tampoco a otras relaciones internas presentes en el texto, pero que logra identificar la presencia de asesinos en el cuento.

Un ejercicio final realizado con el cuento *El Eclipse* (anexo 18) arrojó preguntas como:

Ilustración 24

¿Qué lo inspiró a hacer este cuento?

Ilustración 25

¿De qué se trata el primer parrafo?

Ilustración 26

¿Dónde se paró Fray?

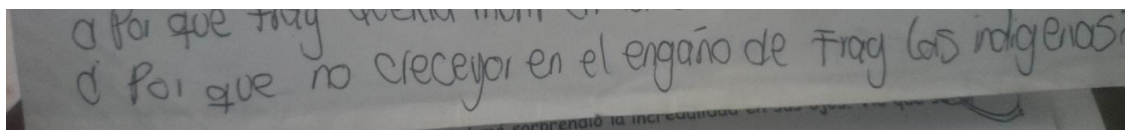
Ilustración 27

¿Cómo los quería engañar Fray? Misson

Ilustración 28

¿Por qué se resignó a luchar por vivir?

Ilustración 29



Estas preguntas reflejan una conexión directa con las relaciones internas presentes en el texto, tanto a nivel literal como inferencial. Incluso el interrogante que indaga los motivos que inspiraron la creación del cuento (ver ilustración 24) trasciende las relaciones internas del texto y se aproxima a lo interpretativo, ya que esta información nunca es tratada en la historia, pero sí puede ser determinante para darle un sentido a la misma. Además, estos interrogantes permiten observar que el lector “no solo está haciendo uso de su conocimiento previo sobre el tema, sino que, tal vez sin proponérselo se hace consciente de lo que sabe y lo que no sabe acerca de ese tema” (Solé, 1993, p. 96). Lo anterior ejemplificado en el hecho de reconocer un propósito comunicativo en el cuento al indagar sobre su inspiración, o reconocer los conocimientos astronómicos indígenas que les impidieron ser engañados y dan como resultado la muerte del protagonista.

Atendiendo a lo anteriormente expuesto se concluye que los estudiantes por medio de sus interrogantes reconocieron de manera frecuente diferentes relaciones en un nivel interno de los textos presentados, ya sea literal o inferencial, que repercutieron en la comprensión de los mismos. De esta forma permitiendo identificar un accionar más efectivo a la hora de leer puesto que “el lector que es capaz de formularse preguntas pertinentes sobre el texto está más capacitado para regular su proceso de lectura, y podrá, por tanto, hacerla más eficaz” (Solé, 1993, p. 137). Ahora bien, a

continuación, se da paso al desarrollo del último indicador correspondiente a la presente categoría de análisis.

5.1.4 Reconocer la idea global de un texto.

A lo largo de las tareas de lectura ejecutadas en el proyecto se desarrollaron ejercicios que incluían la determinación de la idea principal de un texto. En un primer momento se trabajó con la identificación de la idea principal en párrafos de manera oral y posteriormente de manera individual a partir de un cuento. Este ejercicio, a pesar de tratar la lectura como resultado, fue la última de las estrategias utilizadas y ponía de manifiesto el direccionamiento dado por el lector a la tarea de lectura, como también su éxito en la misma al identificar los elementos de mayor importancia.

En el primer ejercicio llevado a cabo se utilizó un cuento clásico infantil, *Caperucita Roja* (ver anexo 19). El profesor realizó una tarea de lectura compartida con el fin de modelar la manera de aproximarse a la idea principal y los elementos que tenía en cuenta para llegar a la misma. De esta forma, el cuestionamiento de la idea principal, a medida que se leía en voz alta, arrojó respuestas orales por parte de los estudiantes de cara al primer párrafo (ver anexo 20) como: “La abuela estaba enferma”, “Caperucita le lleva cosas a la abuela”, “la mamá manda a Caperucita a donde la abuela”. Las respuestas consignadas en este primer párrafo en efecto involucran a la idea principal del mismo. Sin embargo, no tenían en cuenta la totalidad de los elementos que daban sentido al párrafo cuya idea principal sería: la mamá envía a la abuela unas cosas con Caperucita porque está enferma. Lo mismo ocurre con el penúltimo párrafo (ver anexo 19) donde se obtuvieron respuestas como: “Caperucita escapa”, “mataron al lobo”, “los

cazadores rescatan a Caperucita” y cuya idea principal es: Caperucita huye y dos cazadores la rescatan asesinado al lobo.

En otra actividad de trabajo frente a la idea principal, se utilizó el cuento *El Eclipse*. Allí los estudiantes debían escribir bajo cada párrafo de la historia la que consideraran fuera la idea principal. De esta actividad se obtuvieron respuestas para cada uno de los cuatro párrafos como:

Ilustración 30

Fray se resigna a morir i.e. que estaba perdido

Ilustración 31

Las indígenas creían que un sacrificio con Fray.

Ilustración 32

Tubo la estrategia de engañar a las indígenas con el eclipse

Ilustración 33

le asesinaron a Bartolomé, pues sabían el eclipse ocurriría ese día.

Las anteriores respuestas permiten ver que los estudiantes en esta oportunidad efectivamente lograron identificar la idea principal de cada párrafo, pues no solo aluden a elementos importantes dentro del mismo, ni tampoco se dirigen a aquello sobre lo que trata el texto, o tema, sino que rescatan la esencia

completa de lo que propone cada párrafo en relación con el contenido de los mismos, es decir la idea principal (Solé, 1993).

De esta forma se deja ver que los estudiantes, después de la actividad de modelaje realizada por el docente y los ejercicios propuestos en los talleres, lograron comprender la importancia de considerar la totalidad de los eventos relevantes al identificar la idea principal. Razón por la cual mejoraron su proceso de lectura pues les permitió tanto entender de manera global la historia, como constituir una comprensión local de los sucesos que posibilitaron continuar con el desarrollo del argumento de la historia. Dicho ya todo lo referente a la primera categoría de comprensión, se presenta a continuación la segunda categoría de análisis estipulada en la matriz categorial, conjeturar, la cual se desarrolla a partir de sus respectivos indicadores.

5.2 Conjeturar

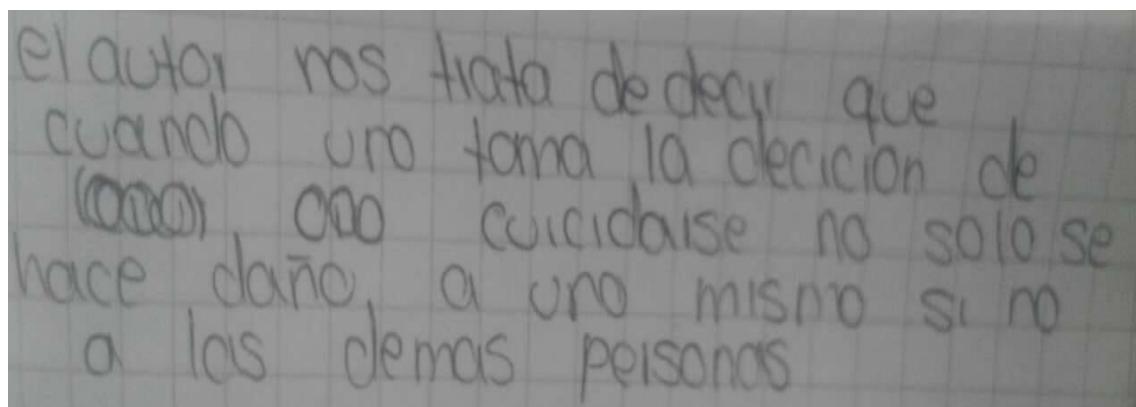
Esta categoría se desarrolló a lo largo de la segunda y tercera fase de intervención. Allí se buscó que los estudiantes pudieran construir un sentido propio de los textos trabajados ya fuese a partir de establecer conexiones enteramente subjetivas, o sujetas a un contexto específico que rodeaba el texto. Para conseguir lo anterior se hizo uso de talleres en los cuales por medio de interrogantes se buscaba que el estudiante pudiese relacionar el significado obtenido del texto con sus conocimientos y experiencias para así dar vida a una posible interpretación. Lo anterior atendiendo al segundo momento del proceso interpretativo en el que una vez es comprendido el texto por parte del lector, éste otorga un sentido al mismo (Ricoeur, 1995). De este modo, se da inicio al análisis del primer indicador de la presente categoría.

5.2.1 Construir un nuevo sentido de un texto, partiendo de éste, pero claramente diferenciado del mismo al relacionarlo con la subjetividad.

Una vez realizada la primera fase de intervención donde se buscó consolidar los procesos de lectura inferencial y literal de manera que permitieran acceder de forma efectiva al significado de un texto; se dio inicio a talleres que buscaron la construcción de sentido por parte de los estudiantes. Un ejercicio inicial se llevó a cabo con el microcuento *El Suicida* (ver anexo 20), allí los estudiantes tenían que dar sus apreciaciones frente a la posible intención que perseguía el autor con su texto y en lo posible relacionarlo con sus conocimientos y experiencias.

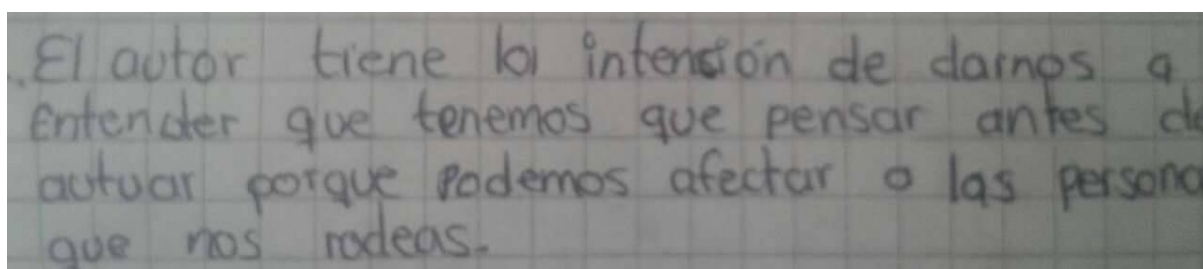
De este ejercicio se obtuvieron respuestas como:

Ilustración 34



el autor nos trata de decir que cuando uno toma la decisión de suicidarse no solo se hace daño a uno mismo sino a las demás personas

Ilustración 35



El autor tiene la intención de darnos a entender que tenemos que pensar antes de actuar porque podemos afectar a las personas que nos rodeas.

Ilustración 36

Lo que nos quiere transmitir o que intención tiene es que alguno puede en una situación que afecte nuestra vida y tengamos que pasarlo de mal en peor algunas veces porque nos metamos en la drogadicción o nos hagamos daño o de pronto estemos mal con nuestra familia el mensaje que nos transmite es que no debemos preocuparnos por alguna situación económica o por la familia que en esta vida todo tiene solución

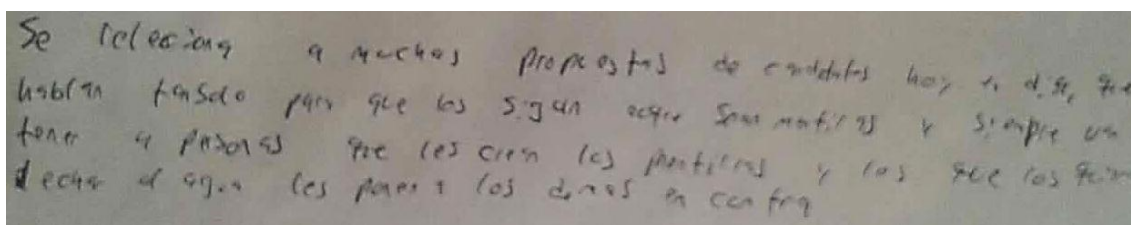
Las anteriores respuestas dejan ver que en esta primera aproximación los estudiantes pudieron encontrar un significado al texto (ilustración 34), inclusive fue posible extrapolar dicho significado a otras problemáticas que se alejaban del suicidio (ilustración 35). Sin embargo, no era posible rastrear la construcción de un nuevo sentido que involucrase las experiencias y saberes del lector. Por otra parte, hubo alumnos que pudieron establecer relaciones con sus conocimientos (ilustración 36) ya que su respuesta partía del texto al tener en cuenta el suicidio pero se vinculaba a problemas personales que pudiesen dar como resultado la decisión de terminar con la vida propia, problema que no se explicita en el cuento, pero que se configura como una

construcción enteramente subjetiva del sentido del texto al considerar que éste giraba en torno a la idea de que el suicidio no debe ser una opción.

En otro taller, la lectura que se proponía para ejercitar las interpretaciones de los estudiantes fue *La Obra Maestra* (ver anexo 21). Con este texto se realizó una actividad que consistía

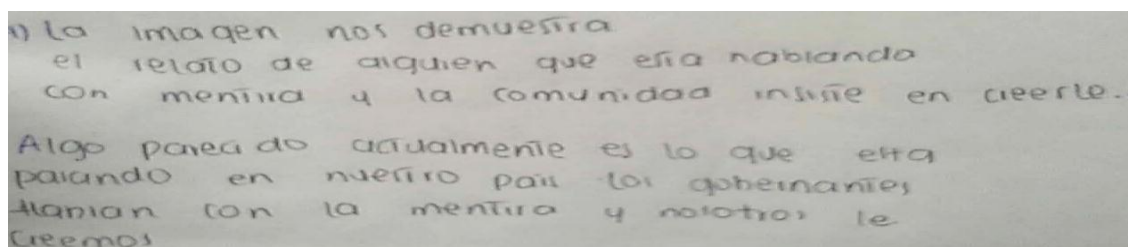
en establecer una posible relación entre el texto, una imagen y la realidad. De este ejercicio se obtuvieron respuestas como:

Ilustración 37



Se relaciona a muchas propuestas de candidaturas hoy en día, que hablan farsado para que los sigan acorran sus mentes y siempre un toner y palabras que les creen los mentes y los por los que el echo de que los pases los datos en cada uno

Ilustración 38



1) La imagen nos demuestra el relato de alguien que está hablando con mentes y la comunidad insiste en decirle... Algo parecido actualmente es lo que está pasando en nuestro país los gobernantes están con la mentes y nosotros le creemos

En esta oportunidad las respuestas arrojadas por los estudiantes correspondieron a construcciones propias de sentido. Lo anterior teniendo en cuenta que el texto trabajado no hace referencia directa alguna a lo político, razón por la cual las respuestas de los estudiantes evidencian una conexión entre el significado del texto y sus conocimientos y experiencias ligadas a la política, ya que ejemplificaron con la tradición de prometer y no cumplir. Este proceso se puede ver de manera más clara en la ilustración treinta y tres donde el estudiante, al establecer la relación entre texto e

imagen, utilizó los elementos textuales para darle un sentido a la misma pues la imagen por sí sola no ofrecía información suficiente para lanzar esa hipótesis de interpretación. Además, se carga más de sentido al texto al relacionar dicha hipótesis con sus saberes acerca de las prácticas políticas; de esta forma construyendo un nuevo sentido del texto original, o lo que Ricoeur (1995) consideraría como nuevas formas de vida que revelan algo de sí mismo al lector.

Las actividades realizadas dejan ver que los estudiantes pudieron otorgar nuevos sentidos de un texto a partir de la construcción de relaciones enteramente subjetivas al no ser tenidos en cuenta más elementos que los intratextuales para desde allí lanzar hipótesis de interpretación. De hecho, esto fue posible incluso cuando se reducía el texto por los estudiantes a una mínima expresión (véase ilustración 36) al decantarse por elementos puntuales del mismo pero que se configuran, a pesar de ser paranoicos, como una posible interpretación. Por esta razón se concluye que el favorecer el establecimiento de relaciones entre el texto y los conocimientos del lector permite que se acceda a la posibilidad de construir el sentido de un texto por parte del mismo. De esta forma, se concluye con el presente indicador y se da paso al siguiente y último de la categoría.

5.2.2 Construir un nuevo sentido de un texto, partiendo de éste, pero claramente diferenciado del mismo al relacionarlo con el contexto sociocultural.

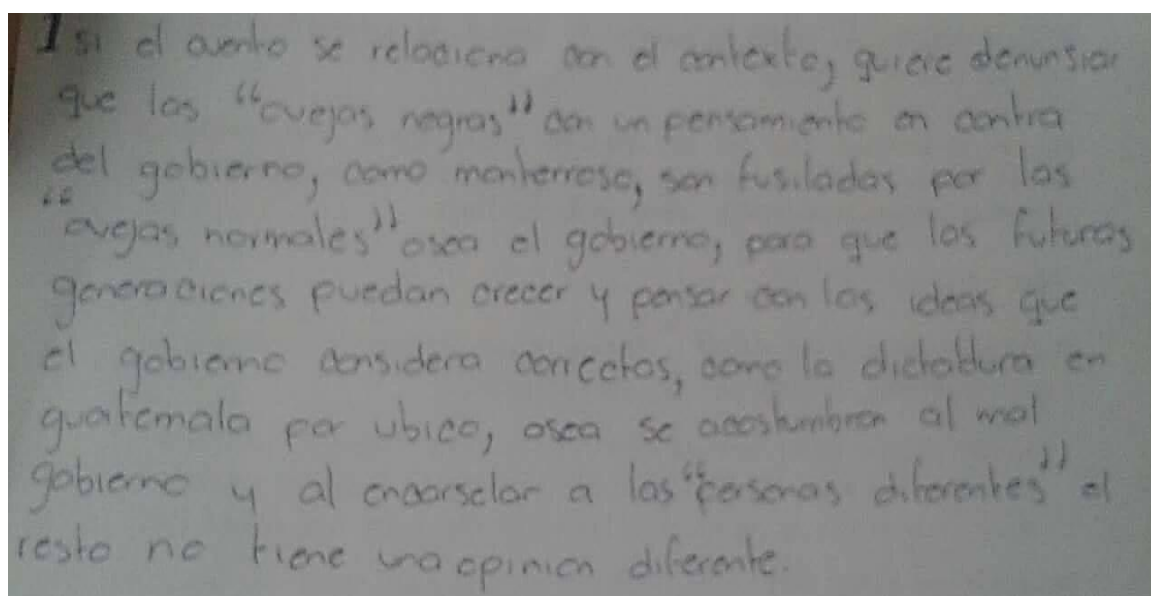
Una vez realizado el primer acercamiento a la interpretación por parte de los estudiantes donde se buscó que establecieran cualquier tipo de relación entre el texto, sus conocimientos y experiencias, se dio inicio a una nueva serie de talleres que

buscaron esta vez que las relaciones establecidas por los estudiantes no estuviesen dominadas por su absoluta subjetividad, sino que por el contrario estuviesen ligadas al contexto sociocultural que rodeaba al texto.

Para llevar a cabo la tarea antes mencionada se usaron en los talleres narrativas que incluían microficciones, películas y cortometrajes. Además, se consideraron en los mismos información del contexto sociocultural que propiciara el establecimiento de relaciones entre éste y el texto trabajado.

Una primera actividad realizada consistió en hacer la lectura del microcuento *La Oveja Negra* (ver anexo 22) y de una información sobre la vida de su autor: Augusto Monterroso. A partir de estas lecturas se pidió a los estudiantes que dieran respuesta a la posible denuncia que perseguía el autor con su texto. De este ejercicio fue posible obtener respuestas como:

Ilustración 39



Si el cuento se relaciona con el contexto, quiere denunciar que las "ovejas negras" con un pensamiento en contra del gobierno, como monterroso, son fusiladas por las "ovejas normales" o sea el gobierno, para que las futuras generaciones puedan crecer y pensar con las ideas que el gobierno considera correctas, como la dictadura en Guatemala por ejemplo, o sea se acostumbra al mal gobierno y al encarcelar a las "personas diferentes" el resto no tiene una opinión diferente.

Ilustración 40

Rta > en este cuento el autor se queja por las múltiples injusticias hacia todas aquellas personas que piensan diferente, como tenían una dictadura en Guatemala todas aquellas personas que estaban en contra de esta dictadura eran asesinadas, encarceladas o incluso matadas.

Allí, en las respuestas consignadas, se evidencia una construcción de sentido por parte de los estudiantes que integra la información proporcionada por el contexto del autor al microcuento. Así pues, se incluyeron detalles en las interpretaciones que tenían en cuenta el régimen dictatorial de Guatemala en el que vivió por un tiempo el autor y se relacionaba con el significado del texto (véase ilustraciones 39 y 40) , sin ser esta relación explícita o inferencial en los elementos intratextuales ofrecidos por el microcuento, razón por la cual se constituyó como un nuevo sentido del texto que partió de su significado, pero se integró por parte del lector a su contexto sociocultural.

Otra actividad llevada a cabo durante la implementación de esta tercera fase de intervención se desarrolló haciendo uso de la narrativa audiovisual. En un momento se proyectó la película *Los Colores de la Montaña* y en otra sesión se leyó una crónica que narraba la masacre de Segovia en Antioquia. Además, se hizo una socialización acerca de los conocimientos que tenían los estudiantes respecto al conflicto armado colombiano. Estas actividades fueron realizadas con el fin de que los estudiantes dieran respuesta al interrogante ¿de qué color(es) es la montaña? El cual se desprendía del título de la película, y del que se obtuvieron respuestas como:

Ilustración 41

La montaña era de color verde y roja
 era verde ya que el verde refleja la gran
 zona y el pueblo que vive una vida
 sin guerra y llena de paz era roja
 porque hubo mucha violencia y sangre
 derramada gracias a los paramilitares y
 guerrilleros.

Ilustración 42

* yo creo que es de color rojo a
 * Porque en esa película muestra que en
 el Pueblo hay mucha guerra a los
~~de~~ ~~entre~~ guerrilla y Paramilitares,
 donde el Pueblo no puede hacer ni
 decir nada por que le roban sus
 tierras o los asesinan por no
 afear a los guerrilleros, ellos tal
 vez que no tienen más trabajo, y
 han mucha sangre. en el Pueblo ellos
 dejan todo tirado, por yo digo que
 es rojo por que hay mucha sangre
 en el Pueblo, se refleja la guerra
 más cruda que hubo en los 80

Las anteriores respuestas, al igual que las obtenidas en la actividad desarrollada por medio de la microficción, evidencian una construcción de sentido que tiene en cuenta el contexto sociocultural. Así, en esta oportunidad los estudiantes consideraron el conflicto armado colombiano y algunos componentes textuales para dar respuesta al interrogante planteado. Elementos como la diferenciación entre los actores armados del conflicto (ver ilustración 41) que no eran explícitos en la película y la determinación de un momento específico del conflicto (ver ilustración 42) permiten dilucidar las relaciones

que establecieron los estudiantes a partir de la lectura de la crónica, la película y sus conocimientos previos.

Teniendo presente lo anterior expuesto se observa que los diferentes sentidos construidos por los estudiantes de los textos trabajados durante esta fase no se encontraron gobernados por la absoluta subjetividad del lector, sino que acudieron a elementos del contexto sociocultural del texto para materializar sus interpretaciones. Así pues, se apuntó a una interpretación análoga ya que las posibilidades de interpretación no se encuentran direccionadas por la arbitrariedad del lector sino en un equilibrio de las relaciones entre el autor, texto y lector que tiene en cuenta las circunstancias de concepción de la obra (Beuchot, 2000). Seguidamente, se presenta la tercera y última categoría de análisis correspondiente a la argumentación.

5.3 Argumentar

Esta categoría fue trabajada en las fases dos y tres de la intervención, esto entendiéndose que independientemente de si la interpretación era enteramente subjetiva o no, es necesario exponer una serie de pruebas que den cuenta de la misma (Eco, 1993). No obstante, es vital reconocer que el principal medio usado para realizar tal exposición de pruebas fue la escritura, cuestión que representó una dificultad al constituirse ésta, al igual que la lectura, como un proceso complejo que no desprecia un tratamiento riguroso y dedicado dentro de las prácticas de aula. Además, dicha dificultad se vio agudizada debido al tiempo del que se dispuso en realidad para trabajar en el aula que no permitió un trato especializado en la escritura. Es por esta razón que el trabajo de esta habilidad en el aula se vio reducido a la retroalimentación realizada por el profesor a lo largo de las diferentes actividades de escritura.

5.3.1 Expresar de manera clara y coherente las intenciones de sentido frente a un texto.

Durante los momentos del desarrollo de las actividades en el aula, ya fuera en grupo o de carácter individual, el profesor se trasladaba por los diferentes puestos no solo resolviendo posibles dudas de la actividad o de cara al texto, sino también pedía a los estudiantes que fuesen leyendo sus respuestas con el fin de detectar posibles problemas de redacción y hacer una serie de recomendaciones que podían ser tenidas en cuenta para mejorar sus escritos. Dichas retroalimentaciones se ejecutaron siempre haciendo énfasis en que los escritos debían hablar por sí mismos ya que cualquier lector debería poder entender lo que ellos querían decir o transmitir.

De esta manera en las actividades iniciales que llevaron a cabo los estudiantes se realizaron escritos como:

Ilustración 43

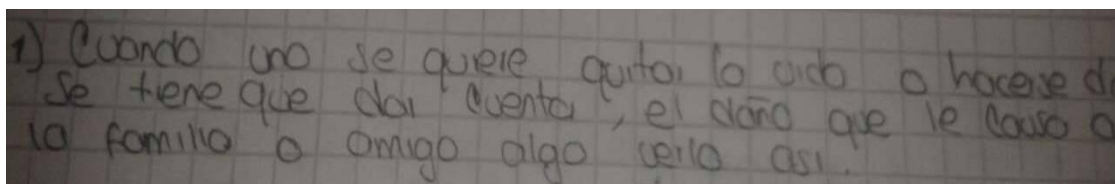
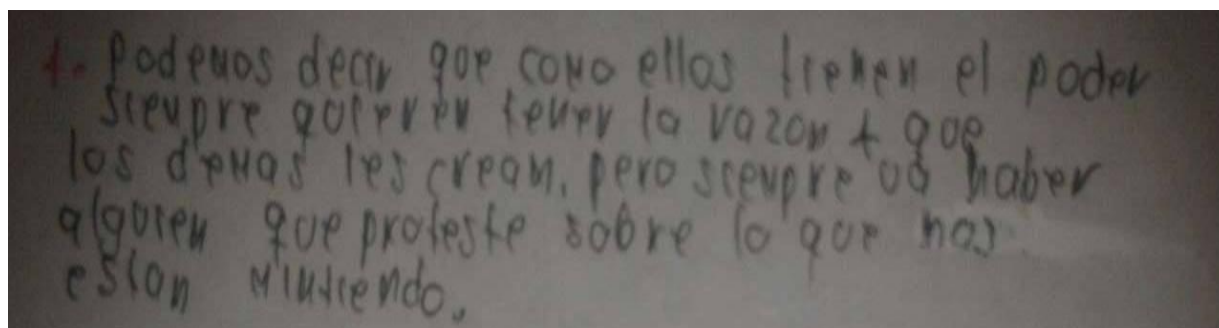
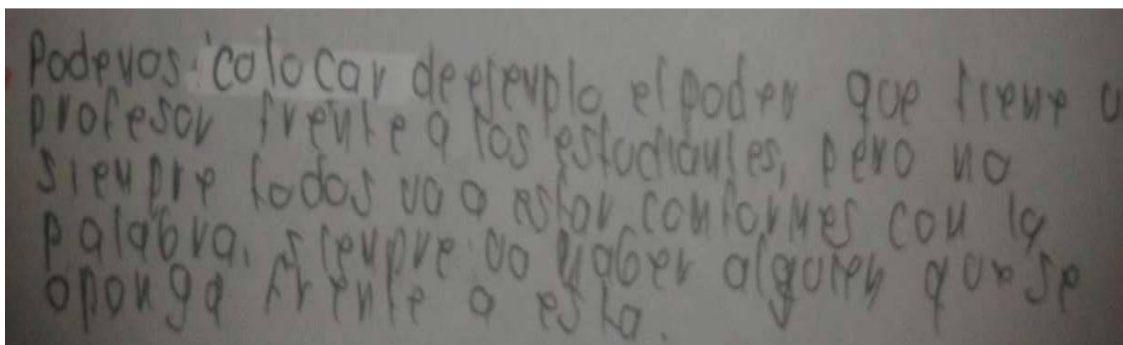


Ilustración 44



En estos escritos se puede ver que los estudiantes plasmaban sus ideas, pero no terminaban de dejar claro la totalidad de la intención que perseguían con los mismos. Así, en la ilustración treinta y siete al final del escrito no es posible entender qué idea quería el estudiante reforzar o expandir, lo que sin duda no permite dar un significado al texto con absoluta certeza. De igual forma, en la ilustración treinta y ocho, que conserva una coherencia a lo largo del escrito y se corresponde igualmente con el texto del que parte, no se explicitan elementos vitales para comprender la totalidad del mensaje como el considerar el de quién se habla, pues podría pensarse que al igual que en diferentes respuestas el estudiante relacionó el texto con cuestiones políticas. Sin embargo, realmente estaba haciendo referencia a la relación profesor alumno como se ve en la siguiente ilustración:

Ilustración 45



La retroalimentación de los escritos siguió continuamente a medida que se desarrollaban las distintas actividades de clase. Se hacían recomendaciones como leer nuevamente el escrito y ver si lo que querían decir era lo que este transmitía, o intercambiar el texto con un compañero y verificar que este hubiese entendido la intención que se perseguía. De esta forma hacia el final de la intervención se obtuvieron escritos como:

Ilustración 46

1 si el cuento se relaciona con el contexto, quiere denunciar que las "ovejas negras" con un pensamiento en contra del gobierno, como mantenerse, son fusiladas por las "ovejas normales" o sea el gobierno, para que las futuras generaciones puedan crecer y pensar con las ideas que el gobierno considera correctas, como la dictadura en Guatemala por Ubico, o sea se acostumbraron al mal gobierno y al matar a las "personas diferentes" el resto no tiene una opinion diferente.

En este escrito se puede evidenciar una relación de coherencia a lo largo de todo el texto que se corresponde con el microcuento de donde surgió. De igual manera la intensidad de sentido que tiene frente al mismo está expresada de manera clara y no da posibilidades a malos entendidos puesto que a medida que desarrollan las ideas se explicitan los vínculos de donde parten ya sean textuales o contextuales.

Como conclusión, es factible decir que los ejercicios de retroalimentación constante de la escritura de los estudiantes funcionaron en pro de la misma, ya que posibilitaron que éstos identificaran y solventaran errores comunes, y así pudieran expresar de una mejor manera sus intenciones de sentido. Finalmente, se presenta el indicador que culmina el presente análisis de información.

5.3.2 Utilizar elementos textuales y contextuales para apoyar las interpretaciones.

Al entender la interpretación como una construcción de sentido que parte de un texto determinado pero que se diferencia claramente del mismo, y dicha diferencia está determinada por los aportes que el lector haga desde un contexto ya sea subjetivo o no. Fue importante que los estudiantes incluyeran elementos textuales como del contexto

subjetivo y sociocultural en sus interpretaciones para de esa forma evidenciar las relaciones que podían establecer para realizar su interpretación.

Por esta razón en los momentos que se brindaba retroalimentación de los escritos a los estudiantes durante la clase, se realizaba la recomendación, tanto personal como al grupo entero, de incluir elementos del texto y del contexto que permitieran al lector tener un panorama más claro de sus ideas y de igual forma hacer más sólida su interpretación. Es así pues que en las diferentes actividades de escritura realizadas en la segunda y tercera fase de intervención se obtuvieron escritos como:

Ilustración 47

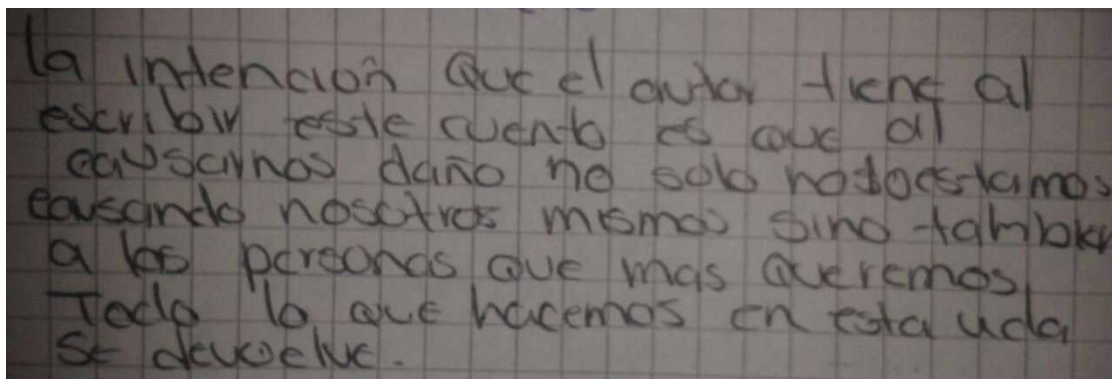
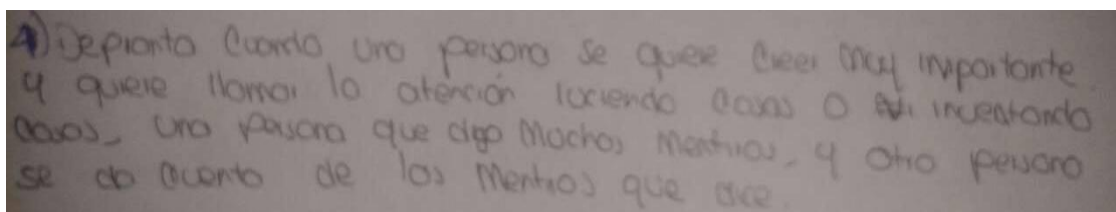


Ilustración 48

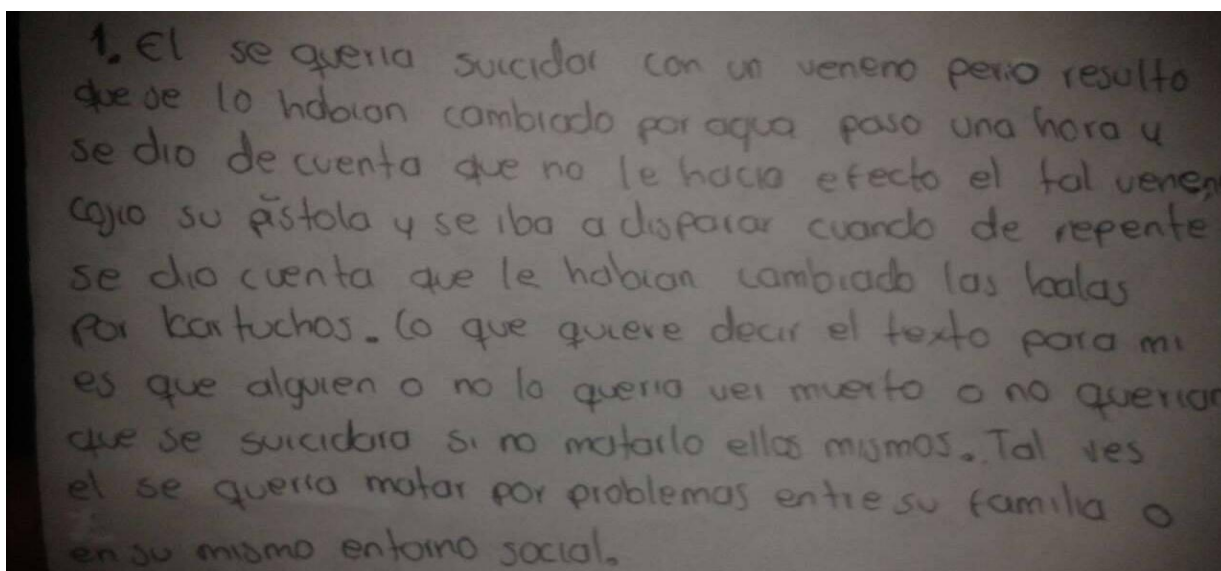


En los escritos presentados anteriormente fue posible ver que los estudiantes construyeron, en efecto, un sentido posible que partió del texto sometido a la lectura. Sin embargo, para alguien externo al ejercicio realizado no es posible determinar las relaciones que el lector estableció puesto que se da por sentado que se conoce el texto del cual se originaron. Incluso, en la ilustración cuarenta y siete se evidencia una

relación entre el texto y la subjetividad de lector que se vincula con el contenido del microcuento. No obstante, elementos textuales que permitan hacer evidente dicha relación no son tenidos en cuenta y por lo tanto limitan el escrito a lectores que se encuentren contextualizados del ejercicio de lectura.

Sin embargo, también se obtuvieron escritos como:

Ilustración 49



En este escrito el estudiante tomó elementos literales para hacer una contextualización de lo que fue su posterior interpretación donde los relacionó de manera subjetiva. No obstante, la conexión entre los elementos literales expuestos y la interpretación no es clara al no estar relacionados de manera directa, hecho que si ocurre en los siguientes escritos:

Ilustración 50

e. En la película se ve el abuso y
 la violencia que sucede en la montaña
 entre los guerrilleros (los p9/r9) y
 los campesinos, ya que por abando
 de fuerza en ambos bandos se demuestran
 ser de importancia como el p9/r9 de
 Manuel

Ilustración 51

En la película podemos analizar en
 repetidas escenas la violencia que había
 en ella cuando Manuel abandona la
 finca junto a su madre. Suponiendo que
 todo ya estaba acabado para todos incluyendo
 la muerte de su padre el cual fue víctima de
 ella guerra. Por eso considero que la montaña
 el día ya que tiene referencias a la langie
 denominada por cada víctima inocente, de los
 grupos armados.

En los anteriores escritos se tuvo en cuenta en un principio las acciones que tomaron parte en la película (ilustración 50), para relacionarlos con los elementos del contexto expuestos en la crónica leída como es la tensión entre los dos bandos que terminaban por afectar a los civiles inocentes y finalmente dar un elemento puntual de la película que evidencia dicha relación. De igual forma en la ilustración cincuenta y uno se puede ver las relaciones establecidas entre el conflicto colombiano y apartes puntuales de la película para terminar con la posesión adoptada por el estudiante frente a la pregunta realizada. Así pues, en ambos casos los estudiantes explicitaron

elementos textuales y contextuales de manera directa permitiendo esclarecer fácilmente el sentido que otorgaron a la película a partir del interrogante planeado.

6. Conclusiones

En el presente proyecto de investigación se planteó un objetivo general el cual se centró en determinar el impacto de la implementación de talleres desarrollados a partir de la lectura de narrativas latinoamericanas en los procesos de interpretación de textos de los estudiantes del curso 901 de la I.E.D Hernando Durán Dussan. De esta manera, tras la aplicación de la propuesta de intervención, el análisis de los resultados obtenidos y partiendo de dicho objetivo, se puede concluir lo siguiente:

- El trabajo con narrativas que evidencien temas y situaciones cercanos a la vida y contexto de los estudiantes facilita el reconocimiento por parte del lector de conexiones entre el texto y su realidad propiciando así el proceso de interpretación.
- El uso de interrogantes que estimulen la conexión entre los conocimientos y experiencias del lector y el texto permite desarrollar la habilidad de interpretación al generar intertextualidad y centrar el proceso principalmente en el lector y no en el texto.
- Permitir que el lector dirija su lectura y construya el sentido de un texto bajo sus intereses más particulares contribuye a que éste -el lector- logre apreciar la transformación de los elementos textuales y reconozca la multiplicidad de posibilidades de sentido que surgen de un texto.

- Comprender la lectura como un proceso complejo que desborda la concepción clásica de decodificación de signos lingüísticos y se inscribe de manera permanente en la vida diaria, carga de sentido esta actividad y permite al estudiante asumirla con más responsabilidad.
- Los diferentes sistemas de representación que pueden llegar a cobijar las narrativas, -la imagen, el corto, el cine, la caricatura, etc.- permiten interactuar de diferentes maneras frente a un mismo fenómeno y facilitar la comprensión de los estudiantes frente a las posibilidades de texto y su interpretación.

7. Referencias

- Beuchot, M (2000). *Tratado de hermenéutica analógica*. México D.F, México: Ítaca.
- Carr, W, Kemmis, S (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: España.
- Castelblanco, A. (2017). *Resignificación: un proceso para estimular la interpretación de textos literarios* (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Clavijo, L. (2013). *Multimodalidad y mass media: un acercamiento a la interpretación discursiva en los estudiantes del grado 11-02 del Colegio Prado Veraniego* (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Eco, U. (1995). *Interpretación y sobreinterpretación*. Reino Unido, Londres: Editorial Cambridge University.
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona, España: Editorial Lumen.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Morata.
- I.ED Hernando Durán Dussan (2015). *Manual de convivencia*. Bogotá, Colombia.
- López-Roldán, P, & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Morán, A, & Uzcátegui, A. (2006). *Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del octavo grado de educación básica*. Revista de Artes y Humanidades UNICA, 7 (16), 35-55.
- Muñoz, A, & Ocaña, M. (2017). *Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual*. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29), 223-244.
- Perkins, D. (1999) *¿Qué es la comprensión?* En Stone, M. (e.d). (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Argentina, Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Rama, A. (2008) *Transculturación narrativa en América Latina*. Argentina, Buenos Aires: Ediciones El Andariego.
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación*. México, México D.F: Editorial Siglo XXI

Rodríguez, S. (2013). *La lectura crítica y la interpretación discursiva a partir de la narrativa audiovisual –prensa, cine, publicidad y redes Sociales –* (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Sánchez, J. (2006). *Narrativa audiovisual*. Barcelona, España: Editorial UOC.

Solé, I. (1993). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Editorial Grao.

Stone, M. (e.d). (1999). *La enseñanza para la comprensión, vinculación entre la acción y la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

8. Anexos

Anexo 1

Universidad Pedagógica Nacional
 Facultad de Humanidades
 Departamento de Lenguas
 Licenciatura en español e inglés
 Luis Alberto Dueñas Juez

La siguiente encuesta tiene como objetivo el recolectar información entorno a una población específica en relación con la clase de español. Por favor respóndalas de acuerdo a su propia experiencia y de la manera más sincera.

Nombre:

edad:

fecha:

¿Cuál es su pasatiempo favorito?

¿Qué es lo que más disfruta de este pasatiempo?

Si ahora mismo tuviera usted que decidir entre un tipo de texto de los siguientes para leer, ¿cuál escogería?

- a. Cuento
- b. Poema
- c. Novela
- d. Periódico
- e. Otro ¿Cuál? _____

¿Con qué frecuencia participa usted en las clases de español?

- a. Siempre
- b. Con frecuencia
- c. Pocas veces
- d. Nunca

¿Participa con mayor frecuencia en otras asignaturas?

- a. Si
- b. No

¿Cuál? _____

¿Entiende con claridad las actividades y ejercicios propuestos en la clase de español?

- a. Siempre
- b. Con frecuencia

- c. Pocas veces
- d. Nunca

¿Termina usted de manera oportuna los ejercicios en clase?

- a. Siempre
- b. Con frecuencia
- c. Pocas veces
- d. Nunca

Si tuviera usted que describir un ser mitológico, ¿en qué forma preferiría hacerlo?

- a. Oral
- b. Escrito

¿Por qué?

Mencione tres cosas positivas y/o negativas de la clase de español.

*

¿Ha tenido problemas de convivencia, o de algún tipo ya sea con profesores, directivos o compañeros?

- a. Sí
- b. No

¿Cuáles problemas?

¿Cuáles materias va perdiendo? (según lo crea usted)

¿por qué?

¿Cómo le fue el año pasado en la asignatura de español?

- a. Bien
- b. Regular
- c. Mal

¿Por qué?

<p>Durante el ejercicio el profesor va por las diferentes filas acudiendo al llamado de los estudiantes para resolver dudas de diferente índole, gramaticales como del ejercicio mismo, instrucción y procedimiento, frente a estas últimas el profesor hace una intervención para todo el salón con el fin de clarificar posibles dudas. Los estudiantes se encuentran más concentrados en la actividad, no son estáticos, pero se preguntan entre ellos sobre el tema, algunos escuchan música mientras leen. No se evidencia el uso de subrayando en las copias, algunos toman breves apuntes, un estudiante manifiesta a otro tener que leer de a pedacitos, otra estudiante manifiesta no querer pensar nada y se dispone a hablar con otras compañeras. Unos de los estudiantes que más mostraban actividad terminan el ejercicio, por el contrario, otros quienes desde un inicio se han encontrado en sus puestos aparentemente desarrollando el ejercicio sin establecer mucha o ninguna interacción no han terminado la actividad, el profesor firmará si llegan al párrafo dos del ejercicio. Fin de la sesión.</p>	Estilos cognitivos	Diversos ritmos en la actividad, número de estudiantes/ anulación de las habilidades más desarrolladas de los estudiantes.	
	Motivación	La temática o la forma de abordar la misma no se involucra con los estudiantes/ bajo desempeño en las actividades propuestas, así como distracciones más frecuentes en el aula.	

Anexo 3

DIARIO DE CAMPO N° _____2_____

Fecha: 01/Marzo/2017

Propósito de la sesión: Terminar un taller entorno a la análexis

Estudiante Practicante: Luis Alberto Dueñas Juez

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA
 INSTITUCION: I.E.D Hernando Duran Dussan

OBSERVACIÓN Descripción/narración	Tema, Concepto, Categoría	Análisis Causas / Consecuencias	Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones
--------------------------------------	---------------------------------	---------------------------------------	--

<p>La clase inicia el día de hoy con un llamado de atención específico para uno estudiantes en la parte de atrás ya que no respetan las intervenciones de sus compañeros, así, el profesor decide poner puntos negativos a quienes tenga que llamar la atención más de dos veces por esta razón.</p> <p>Los estudiantes tienen que terminar un taller que habían iniciado la clase pasada, durante este ejercicio se puede observar que los estudiantes tienen una actividad constante, hablan, se paran -algunos para pedir las respuestas a sus compañeros-. El profesor revisa los cuadernos en su escritorio, a medida que el tiempo avanza el número de estudiantes que hablan y se paran es mayor, sin embargo, no abandonan el taller en su totalidad. Algunos estudiantes preguntan sobre un punto del taller, el profesor al ver que no está clara la instrucción para muchos estudiantes decide dar un ejemplo para todos. Durante el transcurso de la primera hora de clase la dinámica se mantiene, tienden a formarse grupos de tres estudiantes para iniciar conversaciones que no tienen como referencia el trabajo en clase.</p> <p>La mayoría de los estudiantes parecen ya haber terminado el taller pues ya se pierden totalmente de la actividad, no obstante, sólo dos personas terminaron el taller, razón por la cual el profesor pide que tomen una foto al taller con sus celulares y lo terminen en casa como tarea y también aprovecha para dejar otra tarea acerca de un invento de Leonardo Da Vinci.</p>	<p>Conductismo</p> <p>Evaluación actitudinal</p> <p>Motivación</p> <p>Comprensión</p> <p>Trabajo extra clase</p>	<p>La falta de una habilidad de escucha frente a las intervenciones de sus compañeros/ el entorpecimiento del desarrollo de la clase como de posibles relaciones interpersonales</p> <p>La falta de disciplina presente en algunos estudiantes/ dificultades en el desarrollo de la clase</p> <p>Actividades que no llaman la atención de los estudiantes/ baja participación y lentitud en el proceso de aprendizaje.</p> <p>Problemas para entender las instrucciones/ desarrollo insatisfactorio de las actividades</p> <p>No terminar los ejercicios oportunamente/ no recibir un feedback apropiado.</p>	<p>¿Cómo lograr que los estudiantes respeten las intervenciones de sus compañeros?</p> <p>El uso de ejemplos puede ser beneficioso para un mejor entendimiento de las actividades, así como preguntas directas que evidencien el entendimiento de las instrucciones.</p> <p>La tarea es un buen insumo para el desarrollo de la clase. ¿qué tipos de tarea pueden llegar a usarse?</p>
--	--	---	--

Anexo 4

DIARIO DE CAMPO N° _____3_____

Fecha: 08/marzo/2017

Propósito de la sesión: Hacer un taller donde se reflexione del papel del Papel del lenguaje en el origen y solución de conflictos.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA
 INSTITUCION: I.E.D Hernando Duran Dussan

Estudiante Practicante: Luis Alberto Dueñas Juez

OBSERVACIÓN Descripción/narración	Tema, Concepto, Categoría	Análisis Causas / Consecuencias	Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones
<p>Hoy la sesión no corresponde a la clase de español como tal, hoy hay dirección de grupo. Nos dirigimos a la biblioteca, y el tema de hoy es como el mal uso del lenguaje puede generar problemas y malos entendidos. El profesor hace múltiples llamados de atención para dar inicio a una reseña histórica del día de la mujer. Después de hacer una reflexión en torno a los derechos adquiridos por las mujeres da un pequeño detalle a sus alumnos quienes se muestran entusiasmados con esto. Ahora empieza realmente la actividad del día de hoy que consiste en mirar un vídeo sobre el matoneo, el vídeo transcurre en una escuela y los estudiantes se ven interesados, hablan, comentan y hacen comparaciones entorno a las situaciones presentadas. Cuando el vídeo finaliza regresamos al salón, pues otro profesor necesita el televisor de la biblioteca, donde se propone hacer una reflexión a la luz de unas preguntas propuestas por el profesor: ¿Cuál es el inicio, nudo y desenlace de la historia?, ¿Cuál es el conflicto que se presenta en el vídeo?, en la cual los estudiantes responden haciendo referencia directa a situaciones que sucedieron durante el vídeo. ¿Cuál es el origen de este conflicto?, ¿Cuál es el papel del lenguaje en dicho conflicto? Mientras se dicta el taller algunos estudiantes no copian, uno manifiesta que se adelantará mientras otro dice no tener cuadernos. Frente a la segunda pregunta los estudiantes dan sus puntos de vista fácilmente de manera oral en la primera se obtienen respuestas diferentes y se remiten a narrar la historia, frente a las funciones del lenguaje una estudiante da su idea, pero dice no poderla explicar. Finalmente, una segunda tanda de preguntas s resuelta en grupos y se da inicio a un compartir, el profesor propone hacerse con personas con las que poco se hablan, pero recibe una negativa por parte de los estudiantes quienes prefieren hacer un circulo, el posible ver que se forman grupos con algún grado de afinidad entre ellos.</p>	<p>Disciplina</p> <p>Estimulo incondicionado</p> <p>Aprendizaje significativo</p> <p>Interpretación</p> <p>Argumentación</p>	<p>El número de estudiantes como el cambio de ambiente/ dispersión del foco de atención de los estudiantes.</p> <p>Una forma de motivar a los estudiantes/ una posible mejor respuesta a las actividades de clase.</p> <p>Actividades con las cuales se identifican los estudiantes/ un mejor afianzamiento de los conocimientos.</p> <p>Falta de relacionar el texto con el contexto/ imposibilidad de ofrecer hipótesis de interpretación.</p> <p>Imposibilidad de exteriorizar las ideas/ falencias en la producción oral.</p>	<p>Aprovechar el contexto de los estudiantes es vital para involucrarlos en las temáticas de clase.</p> <p>¿Es posible el trabajo en grupo como una herramienta para evitar la dispersión de los estudiantes? ¿de qué manera?</p> <p>¿En qué medida el uso de estímulos, condicionado e incondicionado afectan el desarrollo de las actividades de clase?</p> <p>¿de qué manera estimular la creación de hipótesis en los estudiantes?</p>

Anexo 5

DIARIO DE CAMPO N° _____ 4 _____

Fecha: 15/marzo/2017

Propósito de la sesión: _____

Estudiante Practicante: Luis Alberto Dueñas Juez

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA
INSTITUCION: I.E.D Hernando Duran Dussan

OBSERVACIÓN Descripción/narración	Tema, Concepto, Categoría	Análisis Causas / Consecuencias	Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones
<p>El libro que se ha pedido en clases anteriores como donación, tenía que ser entregado el día de hoy o en su lugar una nota explicando las razones del porqué no lo van a traer. Algunos estudiantes no han traído el libro ni la carta con los motivos, el profesor pregunta a estos estudiantes por qué no han traído ninguna de las dos cosas, pero no pueden responder, titubean, algunos estudiantes dan excusas que sus mismos compañeros toman por falsas, riéndose y haciendo comentarios en voz alta.</p> <p>El profesor da inicio formal a la clase del día que se encuentra vinculada al componente del proyecto de vida y a la línea del proyecto que para este trimestre es audiovisual. Los estudiantes tienen que realizar una producción audiovisual en forma de comercial. El profesor organiza grupos de cuatro o cinco personas y da unas copias donde se encuentra la actividad, tienen que hacer un story board y escribir el guion del comercial. El comercial tiene que vender un producto relacionado con un invento o descubrimiento de Leonardo Da Vinci. El profesor da un ejemplo usando un comercial conocido por todos los estudiantes, el comercial es de un desodorante llamado <i>Old Spice</i> donde aparece un oso, los estudiantes se ven emocionados frente al uso de este comercial pues todos lo conocen y hacen comentarios respecto del mismo.</p> <p>Durante la actividad, al ir pasando por los diferentes grupos, se puede observar que algunos no se encuentran trabajando, hablan entre ellos y al ser cuestionados por la actividad manifiestan no saber qué es lo que hay que hacer o no tener ideas, se usa el comercial que el profesor había usado anteriormente de ejemplo para intentar esclarecer algunos puntos del taller relacionados con los personajes y sus roles, para ello se les pregunta cuál es la función del oso dentro del comercial a lo cual la respuesta más común fue porque huele feo, relacionándolo con el desodorante que promociona el comercial. Otros estudiantes dicen que porque es grande y otros dicen que por salvaje, sin embargo al pedir la explicación de su respuesta, no pueden dar respuesta, incluso algunos se retractan y dicen que huele mal.</p>	<p>Argumentación</p> <p>Ejemplificación</p> <p>Motivación Creatividad</p> <p>Interpretación</p>	<p>Falta de apropiación del discurso oral/ imposibilidad de exponer motivos y razones.</p> <p>Clarificar las posibles dudas frente al ejercicio/ mejor entendimiento de lo que se pide en la actividad, menor número de repeticiones de las instrucciones.</p> <p>Falta de interés/ no apropiación de los conocimientos.</p> <p>No se motiva el pensamiento creativo/ propuestas monótonas y posiblemente repetitivas.</p> <p>Apreciación literal de los textos/ no construcción de sentido</p>	<p>¿Cómo trabajar la oralidad sin acudir a exposiciones frente a todo el auditorio?</p> <p>Se debe promover la creatividad como punto de partida para abrir el horizonte de sentido de un texto.</p> <p>Se deben trabajar en simultaneo contexto y texto para hacer más evidente la relación que existe entre los dos.</p>

Anexo 6

DIARIO DE CAMPO N° _____ 6 _____

Fecha: 29/marzo/2017

Propósito de la sesión: _____

Estudiante Practicante: Luis Alberto Dueñas Juez

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA
INSTITUCION: I.E.D Hernando Duran Dussan

OBSERVACIÓN Descripción/narración	Tema, Concepto, Categoría	Análisis Causas / Consecuencias	Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones
<p>Hoy la clase le apunta directamente a la lectura crítica, para ello el profesor usará columnas de opinión, en este caso se habla de una propuesta del diario El Espectador, "La Pulla". La clase inicia con el profesor haciendo una rápida contextualización de la propuesta teniendo en cuenta la historia y las temáticas. Una vez terminada esta parte el profesor hace preguntas relacionadas a la reforma tributaria y las alzas que ocasionó, los estudiantes dan ideas como: la canasta familiar no subió, subió todo, es injusto. El profesor cuestiona sus respuestas buscando algo más de información frente a sus comentarios, pero no parecen tener opiniones frente al hecho. Ahora el profesor dirige la atención a las iglesias y el hecho de que no paguen impuestos, pregunta qué saben de las iglesias y sus sistemas financieros, los estudiantes empiezan a hablar de las iglesias y de a dónde va el dinero que reciben. Ahora se habla de los negocios y el dinero extra que deben pagar por tener mayores ingresos que una propiedad común. Ahora nos dirigimos a la biblioteca para ver el vídeo de la Pulla llamado: ya es hora de que las iglesias paguen impuestos. En este vídeo se exponen una serie de argumentos direccionados a el porqué las iglesias deberían pagar impuestos. Una vez termina el vídeo, el profesor da unas copias donde se encuentra un taller que deben realizar, el primer punto de este taller consiste en poner un título a cada párrafo de una lectura en las copias, la lectura se relaciona directamente con el video. Los estudiantes ponen en sus títulos respuestas como; párrafo 2, desigualdad entre las iglesias, no se pagan impuestos, la iglesia cristiana no quiere que los integrantes paguen impuestos; párrafo 3, debe haber igualdad para todas las iglesias, la republica determina los impuestos, todas las iglesias están obligadas a pagar, ¿s sí y las iglesias no?; párrafo 4, todas las iglesias con el mismo derecho, todas deben ser como las católica, igualdad en la materia tributaria; párrafo 5, una decisión novedosa, que las iglesias paguen, párrafo 6, la reforma apretó a los colombianos, una argumentación de impuestos, no se deben privilegios los credos; párrafo 7, se debilitan las iglesias por los impuestos, los privilegios de las iglesias. Finalmente, los estudiantes tienen que socializar los títulos que han puesto a cada párrafo, durante este ejercicio los estudiantes tienen que decir el título y dar una breve explicación de porqué ese título, en sus respuestas los estudiantes acuden a dar la explicación refiriéndose directamente a pasajes del artículo, que leen.</p> <p>En la parte final los estudiantes dan sus opiniones propiamente frente a si las iglesias deben pagar impuestos o no. Algunos dicen que, sí deben pagar impuestos porque sirven para mejorar la ciudad, extracto literal del vídeo de la pulla, y otros dicen que no, porque con ellos suplen su funcionamiento.</p>	<p>Contextualización</p> <p>Conocimientos previos</p> <p>Recursos</p> <p>Comprensión global</p> <p>Interpretación</p>	<p>Introducción de un referente nuevo para los estudiantes/ comprensión de lo que se presenta.</p> <p>Establecer un punto de partida común para los estudiantes/ mejorar la participación y generar aportes significativos.</p> <p>Salir de las actividades monótonas/ posibilidad de ver los contenidos de clase frente a otro tipo de discursos.</p> <p>Entendimiento del sentido literal de un texto/ posibilidad de ir a lo interpretativo.</p> <p>presunción del significado total de un texto en el texto mismo/ imposibilidad de relacionar el texto con la realidad.</p>	<p>El uso de los conocimientos previos favorece el desarrollo de la clase como la participación.</p> <p>¿Cómo lograr la variedad con los pocos recursos disponibles?</p> <p>¿Cómo ir más allá de lo literal en las interpretaciones de los estudiantes?</p>

Anexo 7

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades
Departamento de Lenguas
Licenciatura en español e inglés
Luis Alberto Dueñas Juez

La siguiente es una prueba que busca recolectar información entorno a los procesos de interpretación y argumentación presentes en estudiantes de grado noveno.

Nombre:

Fecha:

1. Lee el siguiente texto y a partir del mismo realiza el siguiente ejercicio:

- a. Para ti, ¿de qué trata el texto?
- b. Elabora un escrito de 1 párrafo donde justifiques tu respuesta.

Recuerda que puedes usar partes del texto para ayudar a justificar tu respuesta.

(para las respuestas la idea es que respondan en una hoja aparte señalando el número de la pregunta)

LOS NADIES

Sueñan las pulgas con comprarse un perro y sueñan los nadies con salir de pobres, que algún mágico día llueva de pronto la buena suerte, que llueva a cántaros la buena suerte; pero la buena suerte no llueva ayer, ni hoy, ni mañana, ni nunca.

Ni en lloviznita cae del cielo la buena suerte, por mucho que los nadies la llamen, aunque les pique la mano izquierda, o se levanten con el pie derecho, o empiecen el año cambiando de escoba.

Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.

Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos.

Que no son, aunque sean.

Que no hablan idiomas, sino dialectos.

Que no profesan religiones, sino supersticiones.

Que no hacen arte, sino artesanía.

Que no practican cultura, sino folklore.

Que no son seres humanos, sino recursos humanos.

Que no tienen cara, sino brazos.

Que no tienen nombre, sino número.

Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local.

Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.

Eduardo Galeano

2. A continuación hay un escrito, léelo detenidamente y realiza la siguiente actividad:

- a. Piensa, ¿qué situaciones puede estar describiendo el texto? Escribe dos de ellas.
- b. Reescribe el texto para cada una de las dos situaciones que crees puede estar describiendo el texto. Cambia solamente las palabras que aparecen en *cursiva*.
- c. Justifica el porqué de una de las situaciones que propusiste.

Apenas él le *amalaba* el *noema*, a ella se le agolpaba el *clémiso* y caían en *hidromurias*, en salvajes *ambonios*, en *sustalos* exasperantes. Cada vez que él procuraba *relamar* las *incopelusas*, se enredaba en un *grimado* quejumbroso y tenía que *envulsionarse* de cara al *nóvalo*, sintiendo cómo poco a poco las

arnillas se espejunaban, se iban apeltronando, reduplicando, hasta quedar tendido como el trimalciato de ergomanina al que se le han dejado caer unas filulas de cariaconcia. Y sin embargo era apenas el principio, porque en un momento dado ella se tordulaba los hurgalios, consintiendo en que él aproximara suavemente sus orfelunios.

Julio Cortázar, Rayuela, capítulo 68 (fragmento)

3. Lee la siguiente microficción y establece 3 posibles relaciones entre el título y el texto. Justifica una de ellas.

EL MIGRANTE

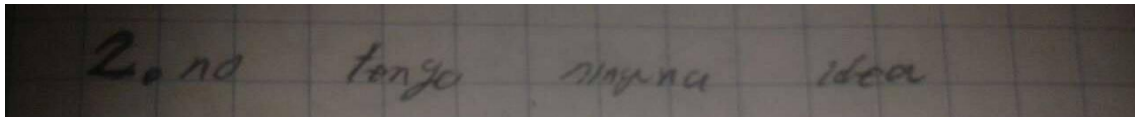
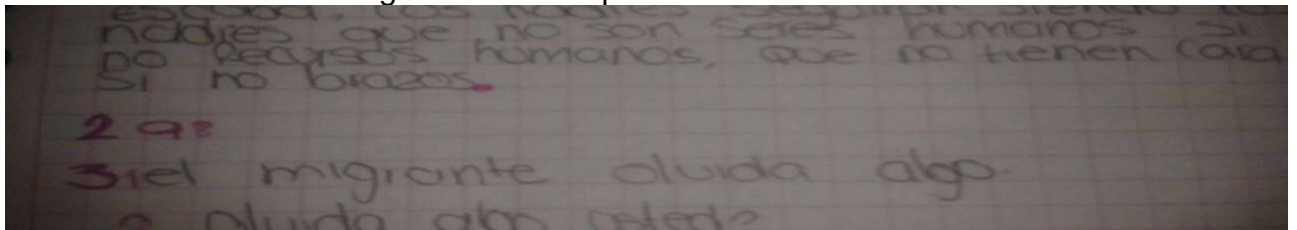
¿Olvida usted algo?

- ¡Ojalá!

Luis Felipe Lomelí

Anexo 8

Punto número dos del diagnóstico sin respuesta.



Anexo 9

DIARIO DE CAMPO N° ____ 14 ____

Fecha: 22/Agosto/2017

Estudiante Practicante: Luis Alberto Dueñas Juez

OBSERVACIÓN Descripción/narración
--

La clase del día de hoy inicia con un llamado de atención pues los estudiantes entraron corriendo y gritando al salón. Posteriormente se les preguntó a los estudiantes que actividades se habían realizado la clase pasada, algunos levantaron la mano y dieron respuestas que tenían en cuenta el concepto de lectura que se trabajó en anteriores sesiones. Se toman apuntes de las concepciones de lectura dadas por los estudiantes en el tablero y se busca recordar la definición que se construyó en la sesión anterior. Después de esto se recuerda que la lectura es un proceso complejo no natural como lo puede ser hablar y tiene diferentes momentos. Luego se indaga por las cosas que hacen los estudiantes al leer, los estudiantes se miran unos a otros y parecen no comprender la pregunta, algunos dicen tímidamente que al leer aprenden y otros que al leer pues leen. Entonces se habla de los objetivos de lectura y su importancia a la hora de llevar a cabo una tarea de lectura pues permiten establecer un plan de acción para facilitar la tarea. Se escribe en el tablero diferentes objetivos de lectura: informarse, aprender, placer, responder preguntas, para seguir instrucciones, para obtener una información específica y se pide a los estudiantes que den ejemplos de textos para cada uno de los objetivos que se escribieron. Se obtuvieron respuestas como periódicos y revistas frente al informarse como también noticias en las redes sociales, biografías, libros de historia, libros de matemática y otras áreas de conocimiento para el objetivo de aprender. De placer leer en Facebook, leer comics, leer cuentos, para responder preguntas se refirieron a los exámenes que les hacen en el colegio, igualmente que buscar una información específica donde agregaron consultas personales en internet y para seguir instrucciones pudieron dar textos como manuales y talleres. Se pidió a los estudiantes que anotaran en sus cuadernos lo que se encontraba escrito en el tablero. La clase termina pronto el día de hoy pues hay una formación en el colegio.

Anexo 10

DIARIO DE CAMPO N° _____ 19 _____

Fecha: 11/octubre/2017

Estudiante Practicante: Luis Alberto Dueñas Juez

OBSERVACIÓN Descripción/narración

Una vez los estudiantes entran al salón y se organizan en sus puestos, el profesor pide que se reorganicen las mesas y se dé forma a una mesa redonda. Los estudiantes rápidamente se reorganizan y se da inicio a la clase. El ejercicio del día de hoy consiste en ejercitar el durante la lectura por medio de la elaboración de hipótesis. Antes de iniciar se pregunta a los estudiantes el objetivo que se persigue con la lectura que se va a hacer, a lo que responden la gran mayoría como un ejercicio para responder una serie de preguntas. Se realiza en un primer momento una lluvia de ideas que surgen del título del texto, algo malo va a suceder en este pueblo, allí se hacen aportes como que los pueblos son pequeños, que allí todo mundo se conoce, que son lugares normalmente con sectores rurales, que son viejos con techos y paredes de barro y también que podían pasar cosas negativas como asesinatos, robos, incendios de la maleza y problemas entre vecinos por chismes. Se pidió a los estudiantes que usaran esa serie ideas para realizar suposiciones acerca del contenido del cuento y hablaron de la muerte de alguien importante en el pueblo, un incendio que terminaba por matar a muchos pobladores y peleas entre familias por chismes. Una vez indagadas algunas hipótesis se les pidió que tuvieran en cuenta lo mencionado para ver si se cumplía o no. Igualmente a medida que se iba avanzando de párrafo a párrafo se paraba la lectura y se iba comprobando las hipótesis surgidas del título y se proponían nuevas con lo que se iba leyendo. A medida que se fue leyendo los estudiantes pudieron verificar que se trataba de un lugar donde todos se conocen y son chismosos pues decían que las personas eran como un teléfono roto que llevaba un chisme por todo el pueblo. Además, establecieron hipótesis que daban por sentado que el presentimiento que daba inicio a la historia se regaría gracias al carnicero del pueblo, también reconocieron la presencia de incendios, pero no como los proponían sus hipótesis iniciales. Al final se hizo una reflexión a los estudiantes sobre la utilidad de realizar hipótesis a medida que se lee e ir validándolas o no. Se entrega el refrigerio y los estudiantes se disponen a comer.

Anexo11

DIARIO DE CAMPO N° _____ 20 _____

Fecha: 25/octubre/2017Estudiante Practicante: Luis Alberto Dueñas Juez

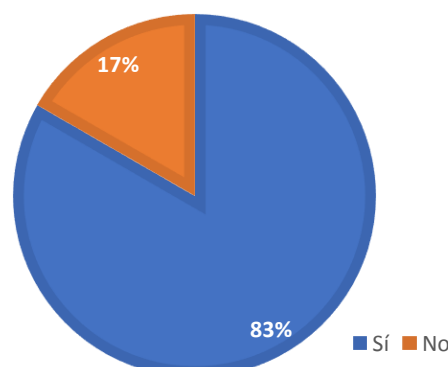
OBSERVACIÓN

Descripción/narración

La clase del día de hoy se inicia haciendo una recapitulación de la clase pasada donde se hizo un ejercicio compartido de lectura. El profesor pregunta qué actividad se realizó la clase anterior, los estudiantes responden teniendo en cuenta la estructura, entonces dicen que se hizo una lluvia de ideas, una hipótesis del título e hipótesis a medida que se iba leyendo, el profesor hace referencia a la lectura como un juego permanente de hipótesis y señala la utilidad de este proceso a la hora de leer diciendo que permite poner más cuidado a los detalles puesto que se debe ir verificando las ideas que van surgiendo. Luego de esta contextualización el profesor entrega un taller que tiene la lectura paseo nocturno. Al inicio los estudiantes parecen dispersos, hablan entre ellos y se paran, pero después de un breve tiempo inician a desarrollar el taller, los estudiantes realizan preguntas y hacen comentarios frente a lo que es la noche y un paseo. Los estudiantes en su lluvia de ideas plantean situaciones cercanas a ellos. El profesor va pasando por los diferentes puestos aprovechando para indagar sobre cuál podría ser el objetivo de lectura, los estudiantes dan respuestas como seguir las instrucciones del taller, formular hipótesis, saber qué relación tiene el hombre con su familia y porque el hombre asesinaba a una mujer, algunos estudiantes consideraron que el objetivo era comprender y por eso se hacían las hipótesis. Después el profesor pregunta de manera general si las hipótesis que generaron a medida que leían estaban más cerca o lejos del texto original, a lo que respondieron en su mayoría los estudiantes que sí porque ya tenían conocimiento de lo que iba pasando en la historia. Luego de realizada la socialización del taller se llegó a la conclusión de que el asesinato tuvo como causa el estrés laboral, la rutina y la relación con la familia. Una vez terminado este ejercicio la clase llega a su fin.

Anexo 12

¿Al momento de leer reconoce usted cual es el propósito de la lectura?, es decir ¿para qué leo eso?



La siguiente es una encuesta que indaga sobre el proceso que se ha venido llevando a cabo respecto a la lectura, como también aspectos formales de la clase.

Responda marcado con una X donde corresponda y amplíe la información escribiendo en las líneas cuando estas lo indiquen.

¿Al momento de leer reconoce usted cual es el propósito de la lectura?, es decir ¿para qué leo eso?

Sí No

¿Tiene alguna ventaja el determinar para qué va a leer un texto antes de leerlo?, sí No

¿Cuál?

Saber si el tema es de mi interés

¿Cree usted que al aplicar las estrategias vistas en clase (objetivos de lectura, hipótesis de lectura y establecer la idea principal) se puede llegar a comprender mejor un texto?

Sí No

¿Por qué?

a medida que uso las herramientas vistas en clase, comprendo y entiendo más el texto, ya que voy generando ideas

¿Qué cosas considerará usted que ha aprendido en la clase? Tenga en cuenta diferentes aspectos, personal, grupal, académico, etc.

La escucha es algo que he aprendido, además ayuda a entender y prestar atención

¿Qué cosas de la clase le han gustado más?

Talleres Explicaciones Lecturas Charlas Otro

¿Cuál? _____

¿Por qué?

Entiendo más que cuando se realizan talleres, ya que participo junto con el profesor y mis compañeras

¿Qué opinión tiene usted de la clase?

Es bastante dinámica y entretenida

¿según lo que se ha visto en la clase, ¿qué es leer?

Es darle sentido a las palabras, o comprender

¿Qué recomendaciones haría usted al profesor para un mejor desarrollo de la clase?

Supongo que más autoridad, no necesariamente ser más bravo y estricto pero si más seguro

¿Cuál?

si para tener una mayor capacidad lectora y para que se me facilite a la org de realizar los talleres

Anexo 13

Algo muy grave va a suceder en este pueblo

Gabriel García Márquez

Imagínese usted un pueblo muy pequeño donde hay una señora vieja que tiene dos hijos, uno de 17 y una hija de 14. Está sirviéndoles el desayuno y tiene una expresión de preocupación. Los hijos le preguntan qué le pasa y ella les responde:

-No sé, pero he amanecido con el presentimiento de que algo muy grave va a sucederle a este pueblo.

Ellos se ríen de la madre. Dicen que esos son presentimientos de vieja, cosas que pasan. El hijo se va a jugar al billar, y en el momento en que va a tirar una carambola sencillísima, el otro jugador le dice:

-Te apuesto un peso a que no la haces.

Todos se ríen. Él se ríe. Tira la carambola y no la hace. Paga su peso y todos le preguntan qué pasó, si era una carambola sencilla. Contesta:

-Es cierto, pero me ha quedado la preocupación de una cosa que me dijo mi madre esta mañana sobre algo grave que va a suceder a este pueblo.

Todos se ríen de él, y el que se ha ganado su peso regresa a su casa, donde está con su mamá o una nieta o en fin, cualquier pariente. Feliz con su peso, dice:

-Le gané este peso a Dámaso en la forma más sencilla porque es un tonto.

-¿Y por qué es un tonto?

-Hombre, porque no pudo hacer una carambola sencillísima estorbado con la idea de que su mamá amaneció hoy con la idea de que algo muy grave va a suceder en este pueblo.

Entonces le dice su madre:

-No te burles de los presentimientos de los viejos porque a veces salen.

La pariente lo oye y va a comprar carne. Ella le dice al carnicero:

-Véndame una libra de carne -y en el momento que se la están cortando, agrega-: Mejor véndame dos, porque andan diciendo que algo grave va a pasar y lo mejor es estar preparado.

El carnicero despacha su carne y cuando llega otra señora a comprar una libra de carne, le dice:

-Lleve dos porque hasta aquí llega la gente diciendo que algo muy grave va a pasar, y se están preparando y comprando cosas.

Entonces la vieja responde:

-Tengo varios hijos, mire, mejor deme cuatro libras.

Se lleva las cuatro libras; y para no hacer largo el cuento, diré que el carnicero en media hora agota la carne, mata otra vaca, se vende toda y se va esparciendo el rumor. Llega el momento en que todo el mundo, en el pueblo, está esperando que pase algo. Se paralizan las actividades y de pronto, a las dos de la tarde, hace calor como siempre. Alguien dice:

-¿Se ha dado cuenta del calor que está haciendo?

-¡Pero si en este pueblo siempre ha hecho calor!

(Tanto calor que es pueblo donde los músicos tenían instrumentos remendados con brea y tocaban siempre a la sombra porque si tocaban al sol se les caían a pedazos.)

-Sin embargo -dice uno-, a esta hora nunca ha hecho tanto calor.

-Pero a las dos de la tarde es cuando hay más calor.

-Sí, pero no tanto calor como ahora.

Al pueblo desierto, a la plaza desierta, baja de pronto un pajarito y se corre la voz:

-Hay un pajarito en la plaza.

Y viene todo el mundo, espantado, a ver el pajarito.

-Pero señores, siempre ha habido pajaritos que bajan.

-Sí, pero nunca a esta hora.

Llega un momento de tal tensión para los habitantes del pueblo, que todos están desesperados por irse y no tienen el valor de hacerlo.

-Yo sí soy muy macho -grita uno-. Yo me voy.

Agarra sus muebles, sus hijos, sus animales, los mete en una carreta y atraviesa la calle central donde está el pobre pueblo viéndolo. Hasta el momento en que dicen:

-Si este se atreve, pues nosotros también nos vamos.

Y empiezan a dismantelar literalmente el pueblo. Se llevan las cosas, los animales, todo.

Y uno de los últimos que abandona el pueblo, dice:

-Que no venga la desgracia a caer sobre lo que queda de nuestra casa -y entonces la incendia y otros incendian también sus casas.

Huyen en un tremendo y verdadero pánico, como en un éxodo de guerra, y en medio de ellos va la señora que tuvo el presagio, clamando:

-Yo dije que algo muy grave iba a pasar, y me dijeron que estaba loca.

Anexo 14

Paseo nocturno (Rubem Fonseca)

Llegué a la casa cargando la carpeta llena de papeles, relatorios, estudios, investigaciones, propuestas, contratos. Mi mujer, jugando solitario en la cama, un vaso de whisky en el velador, dijo, sin sacar los ojos de las cartas, estás con un aire de cansado. Los sonidos de la casa: mi hija en su dormitorio practicando impostación de la voz, la música cuadrafónica del dormitorio de mi hijo. ¿No vas a soltar ese maletín?, preguntó mi mujer, sácate esa ropa, bebe un whisky, necesitas relajarte.

Fui a la biblioteca, el lugar de la casa donde me gustaba estar aislado, y como siempre no hice nada. Abrí el volumen de pesquisas sobre la mesa, no veía las letras ni los números, yo apenas esperaba. Tú no paras de trabajar, apuesto a que tus socios no trabajan ni la mitad y ganan la misma cosa, entró mi mujer en la sala con un vaso en la mano, ¿ya puedo mandar a servir la comida?

La empleada servía a la francesa, mis hijos habían crecido, mi mujer y yo estábamos gordos. Es aquel vino que te gusta, ella hace un chasquido con placer. Mi hijo me pidió dinero cuando estábamos en el cafecito, mi hija me pidió dinero en la hora del licor. Mi mujer no pidió nada: teníamos una cuenta bancaria conjunta.

¿Vamos a dar una vuelta en el auto? Invité. Yo sabía que ella no iba, era la hora de la teleserie. No sé qué gracia tiene pasear en auto todas las noches, también ese auto costó una fortuna, tiene que ser usado, yo soy la que se apega menos a los bienes materiales, respondió mi mujer.

Los autos de los niños bloqueaban la puerta del garaje, impidiendo que yo sacase el mío. Saqué los autos de los dos, los dejé en la calle, saqué el mío y lo dejé en la calle, puse los dos carros nuevamente en el garaje, cerré la puerta, todas esas maniobras me dejaron levemente irritado, pero al ver los parachoques salientes de mi auto, el refuerzo especial doble de acero cromado, sentí que mi corazón batía rápido de euforia. Metí la llave en la ignición, era un motor poderoso que generaba su fuerza en silencio, escondido

en el capó aerodinámico. Salí, como siempre sin saber para dónde ir, tenía que ser una calle desierta, en esta ciudad que tiene más gente que moscas. En la Avenida Brasil, allí no podía ser, mucho movimiento. Llegué a una calle mal iluminada, llena de árboles oscuros, el lugar ideal. ¿Hombre o mujer?, realmente no había gran diferencia, pero no aparecía nadie en condiciones, comencé a quedar un poco tenso, eso siempre sucedía, hasta me gustaba, el alivio era mayor. Entonces vi a la mujer, podía ser ella, aunque una mujer fuese menos emocionante, por ser más fácil. Ella caminaba apresuradamente, llevaba un bulto de papel ordinario, cosas de la panadería o de la verdulería, estaba de falda y blusa, andaba rápido, había árboles en la acera, de veinte en veinte metros, un interesante problema que exigía una dosis de pericia. Apagué las luces del auto y aceleré. Ella solo se dio cuenta de que yo iba encima de ella cuando escuchó el sonido del caucho de los neumáticos pegando en la cuneta. Le di a la mujer arriba de las rodillas, bien al medio de las dos piernas, un poco más sobre la izquierda, un golpe perfecto, escuché el ruido del impacto partiendo los dos huesazos, desvié rápido a la izquierda, un golpe perfecto, pasé como un cohete cerca de un árbol y me deslicé con los neumáticos cantando, de vuelta al asfalto. Motor bueno, el mío, iba de cero a cien kilómetros en once segundos. Incluso pude ver el cuerpo todo descoyuntado de la mujer que había ido a parar, rojizo, encima de un muro, de esos bajitos de casa de suburbio.

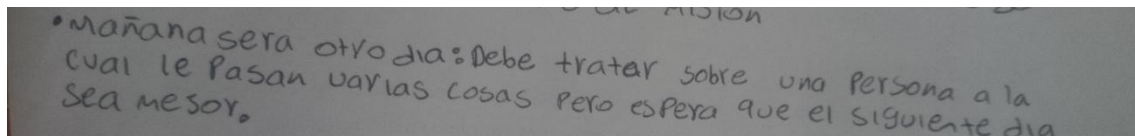
Examiné el auto en el garaje. Con orgullo pasé la mano suavemente por el guardabarros, los parachoques sin marca. Pocas personas, en el mundo entero, igualaban mi habilidad en el uso de esas máquinas.

La familia estaba viendo televisión. ¿Ya diste tu paseíto, ahora estás más tranquilo?, preguntó mi mujer, acostada en el sofá, mirando fijamente el video. Voy a dormir, buenas noches para todos, respondí, mañana voy a tener un día horrible en la compañía.

FIN

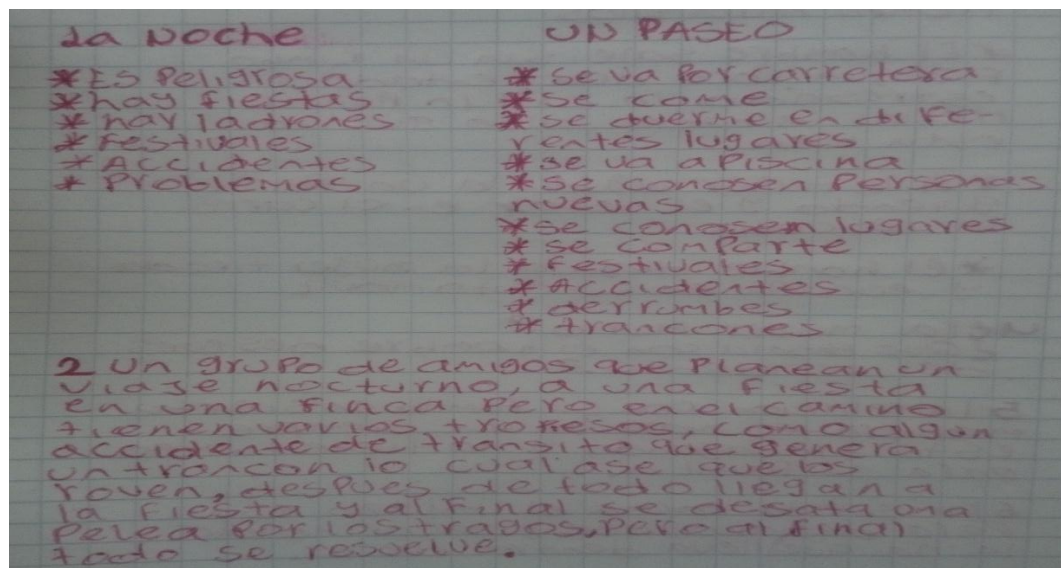
Anexo 15

Antes:



Mañana sera otro dia: Debe tratar sobre una persona a la cual le pasan varias cosas pero espera que el siguiente dia sea mejor.

Después:



La noche

- * ES PELIGROSA
- * hay fiestas
- * hay ladrones
- * festivales
- * Accidentes
- * Problemas

UN PASEO

- * Se va por carretera
- * Se come
- * se duerme en diferentes lugares
- * se va a piscina
- * se conocen personas nuevas
- * se conocen lugares
- * se comparte
- * festivales
- * Accidentes
- * derrumbes
- * trancones

2 Un grupo de amigos que planean un viaje nocturno, a una fiesta en una finca pero en el camino tienen varios troresos, como algun accidente de transito que genera un trancon lo cual ase que los roven, despues de todo llegan a la fiesta y al final se desata una pelea por los trabos, pero al final todo se resuelve.

Anexo 16



Anexo 17

CUENTO DE NAVIDAD (Mario Mendoza)

Faltan unos minutos para la medianoche. El lugar parece una bodega abandonada, unos talleres fuera de servicio o una antigua estación ferroviaria, pues a lo lejos se escucha el ruido característico de un tren de carga. Un hombre está amarrado a un asiento. Su rostro está descompuesto por el pánico: la piel amarilla, los ojos inyectados en sangre, una barba de varios días cubre sus mejillas, dos ojeras le hunden la mirada de mala manera y la comisura de los labios le tiembla nerviosamente. A su lado, un joven con pantalones anchos y gorro de lana hace el papel de guardián con un revólver en la mano.

Una puerta se abre al fondo y entra otro muchacho. Dice con prisa, atropellando las palabras:

—Listo, tenemos que hacerlo.

—¿Dieron la orden? —pregunta el primero.

—Sí, salgamos de esto rápido.

El prisionero suplica, llora, ruega, ofrece dinero a sus victimarios. Los jóvenes se juegan con una moneda el papel de verdugo a un cara o sello. Pierde el joven guardián, revisa las balas en el tambor de su revólver y acerca el arma a la sien del prisionero. Cuando va a tirar del gatillo se escuchan fuegos artificiales y el lugar se ilumina de pronto con luces multicolores y fantasmagóricas. El sicario desvía la mirada y sus ojos se pierden allá lejos, detrás de la ventana. Baja el revólver y dice:

—Lo hacemos mañana. Hoy es Navidad.

Anexo 18

El eclipse (Augusto Monterroso)

Cuando fray Bartolomé Arrazola se sintió perdido aceptó que ya nada podría salvarlo. La selva poderosa de Guatemala lo había apresado, implacable y definitiva. Ante su ignorancia topográfica se sentó con tranquilidad a esperar la muerte. Quiso morir allí, sin ninguna esperanza, aislado, con el pensamiento fijo en la España distante, particularmente en el convento de los Abrojos, donde Carlos Quinto condescendiera una vez a bajar de su eminencia para decirle que confiaba en el celo religioso de su labor redentora.

Al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas de rostro impasible que se disponían a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció como el lecho en que descansaría, al fin, de sus temores, de su destino, de sí mismo.

Tres años en el país le habían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas. Intentó algo. Dijo algunas palabras que fueron comprendidas.

Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles. Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol. Y dispuso, en lo más íntimo, valerse de aquel conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida.

-Si me matáis -les dijo- puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura.

Los indígenas lo miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos. Vio que se produjo un pequeño consejo, y esperó confiado, no sin cierto desdén.

Dos horas después el corazón de fray Bartolomé Arrazola chorreaba su sangre vehemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol eclipsado), mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una, las infinitas fechas en que se producirían eclipses solares y lunares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles.

Anexo 19

CAPERUCITA ROJA

En un lejano poblado había una vez una niña que se llamaba Caperucita Roja, un día su mamá le dijo que fuese a casa de su abuelita ya que estaba enferma y le tenía que llevar una cesta con chocolate, azúcar, pan y dulces para que así se recuperase más rápido.

Antes de partir, la madre le dijo que llevase mucho cuidado por el bosque y no se entretuviese ya que se encontraba el temible lobo feroz. Un rato después de estar caminando, Caperucita se encontró con el lobo, el cual le preguntó a caperucita dónde iba.

Caperucita le dijo que iba a llevar la cesta a casa de su abuela. En ese momento, el lobo le retó a hacer una carrera por dos caminos distintos. El cogería el camino más largo y le dejaría a ella el más corto para darle ventaja.

Caperucita aceptó y comenzó la carrera. Antes de que Caperucita llegase a la casa de la abuelita, el lobo ya había llegado y se había comido a la abuelita. Al entrar caperucita vio a su abuela tumbada en la cama. Fue entonces cuando se acercó a abrazarla y le dijo:

Abuelita, que ojos más grandes tienes.

Son para verte mejor.

Abuelita, que orejas tan grandes tienes.

Son para oírte mejor.

Abuelita, abuelita, que nariz tan grande tienes.

Es para olerte mejor.

Abuelita, que boca tan grande tienes...

Y en ese mismo instante, el lobo se abalanzó sobre ella diciendo “¡Es para comerte mejor!”. Por mucho que Caperucita roja intentó escapar, el lobo se encontraba cada vez más cerca.

Durante su huida gritaba con el objetivo que alguien la pudiese escuchar para que le ayudase, y así fue ya que por la zona había dos cazadores que se acercaron a ver qué pasaba y al ver lo que ocurría le dispararon al lobo malvado.

Seguidamente sacaron a la abuelita del interior del estómago del lobo y Caperucita se dio cuenta de que nunca más debía desobedecer a su madre pues hay que hacer caso a las personas mayores ya que por su experiencia son más sabías y siempre nos dicen las cosas por nuestro bien.

Anexo 20

DIARIO DE CAMPO N° ____23____

Fecha: 15/noviembre/2017

Estudiante Practicante: Luis Alberto Dueñas Juez

OBSERVACIÓN Descripción/narración
--

<p>Después de los quince minutos de lectura silenciosa, se da inicio a la clase. El profesor dice que el tema del día es la idea principal y se hará en primer lugar una lectura compartida y luego se dará inicio a un taller. El profesor da a cada estudiante una hoja de papel que contiene el cuento de caperucita roja para que a medida que el docente lee los estudiantes puedan ir siguiendo la lectura. <u>El profesor lee el primer párrafo y pide a sus estudiantes que digan cual puede ser la idea principal, los estudiantes responden cosas como que la abuela estaba enferma, que caperucita iba a la casa de la abuela a llevar unas cosas, que la mamá manda a caperucita donde la abuela.</u> El profesor comenta las respuestas y da la idea principal de ese párrafo aprovechando para comentar que es importante tener en cuenta toda la información del párrafo, pero que es diferente a un resumen, pues ahí detalles que se pueden omitir. Se continúa con el segundo párrafo donde dicen cosas como se encuentra con el lobo, desobedece a la mamá. El profesor aprovecha para preguntar qué importancia puede tener saber cuál es la idea principal a lo que los estudiantes responden que es lo más importante de lo que se lee y permite saber de qué se trata lo que se lee. Se prosigue con el siguiente párrafo y dicen cosas como el lobo engaña a caperucita, el lobo y caperucita van a hacer una carrera, caperucita le dice al lobo que va para donde la abuelita. <u>Con el siguiente, el lobo se comió a abuela, el lobo engaña a caperucita, del siguiente dijeron que caperucita escapaba, matan al lobo, rescatan a caperucita, finalmente los estudiantes dijeron del final que era una lección y debía obedecerse a los mayores, salvan a la abuela.</u> Una vez terminada la lectura del cuento el profesor recuerda la importancia de tener en cuenta todos los elementos que permiten entender el cuento y seguir con su lectura como parte de la idea principal. Finalmente, el profesor comenta las ideas principales de los todos los párrafos señalando la diferencia y similitud de las dadas por los estudiantes. Luego de esto se da inicio a un taller que no se completa en esta sesión pues se acaba el tiempo y es recogido y dejado para la próxima clase.</p>
--

Anexo 21

LA OBRA MAESTRA**Álvaro Yunque**

El mono cogió un tronco de árbol, lo subió hasta el más alto pico de una sierra, lo dejó allí, y, cuando bajó al llano, explicó a los demás animales:

-¿Ven aquello que está allá? ¡Es una estatua, una obra maestra! La hice yo.

Y los animales, mirando aquello que veían allá en lo alto, sin distinguir bien qué fuere, comenzaron a repetir que aquello era una obra maestra. Y todos admiraron al mono como a un gran artista. Todos menos el cóndor, porque él era el único que podía volar hasta el pico de la sierra y ver que aquello sólo era un viejo tronco de árbol. Dijo a muchos animales lo que había visto, pero ninguno creyó al cóndor, porque es natural en el ser que camina no creer al que vuela.

Anexo 22

La oveja negra

Augusto Monterroso

En un lejano país existió hace muchos años una Oveja negra. Fue fusilada.

Un siglo después, el rebaño arrepentido le levantó una estatua ecuestre que quedó muy bien en el parque.

Así, en lo sucesivo, cada vez que aparecían ovejas negras eran rápidamente pasadas por las armas para que las futuras generaciones de ovejas comunes y corrientes pudieran ejercitarse también en la escultura.