

Desarrollo de la comprensión textual a través de la intertextualidad

Estefanía González Gutiérrez

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Licenciatura en español e inglés

Línea: español y otros sistemas simbólicos

Bogotá D.C, Colombia

2025

Desarrollo de la comprensión textual a través de la intertextualidad

Estefanía González Gutiérrez

Tesis de grado para la obtención del título de Licenciada en español e inglés

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Facultad de humanidades

Departamento de Lenguas

Licenciatura en español e inglés

Bogotá D.C, Colombia

2025

Dedicatoria

“Inicié este trabajo con la derrota del que siente que no ha logrado nada, cayendo en las incertidumbres de la vida y la academia, levantándome cada día como un insecto diferente.

Siendo pequeña ante cualquier situación atravesé un valle que alimentaba mis dolores y frustraciones. Al salir de ahí, encontré otros insectos como yo haciendo fotosíntesis junto a

un espacio con mi nombre. La felicidad y la victoria nos guarda un lugar a todos”.

Dedico este logro a los que sienten que la vida les dio la espalda y que tienen miedo,

a los que no les alcanza la voz y creen que ya nadie escucha,

a todos los que necesitan un amigo, resistan, pues la vida también trae cosas bonitas.

A Yury, mi querida amiga, que encontraste la felicidad y la victoria en otra dimensión.

Agradecimientos

Quiero iniciar este espacio para dar infinitas gracias a Ari, mi gatita preciosa que me acompaña desde que estoy en el colegio, que me ronronea y anima a seguir, incluso hasta la madrugada. Gracias porque con ella descubrí el amor verdadero y el cuidado.

Agradezco el apoyo de toda mi familia, especialmente a mi madre por su cariño, por darme siempre lo mejor, por entenderme y por todos sus sacrificios. A mi hermano Jair, mi compañero de vida, fiel y amoroso, quien es la persona que más admiro, que nunca se ha rendido y me ha llevado de la mano por un camino de risas y aprendizajes.

A la Universidad Pedagógica Nacional, pues tuve la posibilidad de coincidir con maestros excelentes que influenciaron positivamente mi experiencia como estudiante y futura docente. A mis profesoras Magda y Sonia, por el apoyo y la paciencia. A mis estudiantes, por su disposición y amena compañía. Agradezco especialmente porque en ese lugar encontré amigos, un tesoro valioso que por siempre guardaré.

A Sebas, por nuestra valiosa y genuina amistad que marcó este ciclo, a Natho por ser mi compañera de aventuras y soporte incondicional, a Juanita por toda su ternura, por abrazar siempre mis angustias, a Anita por mostrarme la fuerza y la resistencia, a Laura, por la sintonía que creamos en medio de las risas y el afecto.

También agradezco a todas las personas que me llenaron de coraje y alegrías, a Ramón por todo el amor y la comprensión, por bailar, reír, llorar y comer conmigo.

Gracias al arte, la música y la literatura.

A mí, porque contra viento y marea lo logré.

Tabla de contenido

Introducción.....	1
1. Planteamiento del problema	3
Contextualización	3
Justificación	8
Objetivos.....	16
Objetivo General.....	16
Objetivos Específicos	16
2. Contexto Conceptual	17
Antecedentes.....	17
Marco teórico.....	22
3. Metodología.....	31
Enfoque y tipo de investigación	32
Técnicas e instrumentos.....	34
<i>Encuesta</i>	34
<i>Prueba diagnóstica</i>	35
<i>Talleres</i>	36
Rúbricas	36
Mecanismos de validación.....	38
Consideraciones éticas.....	39
4. Trabajo de Campo	40
Momento 1: Del diálogo a la comprensión	41

Momento 2: De la comprensión a la intertextualidad.....	42
<i>Cuando la casa te absorbe</i>	43
<i>Cuando la casa está habitada</i>	44
<i>Cuando la casa te atrapa</i>	45
Momento 3: De la intertextualidad a la realidad	46
<i>Ruta intertextual a través de la casa</i>	46
<i>El caracol y una estrategia intertextual</i>	47
5. Análisis de resultados	49
6. Conclusiones.....	73
Bibliografía.....	75
Anexos	79
Anexo 1	79
Anexo 2	81
Anexo 3	83
Anexo 4	84
Anexo 5	86
Anexo 6	88
Anexo 7	90

Tabla de figuras

Figura 1	5
Figura 2	6
Figura 3	7

Figura 4	12
Figura 5	13
Figura 6	13
Figura 7	14
Figura 8	49
Figura 9	51
Figura 10	53
Figura 11	54
Figura 12	55
Figura 13	56
Figura 14	58
Figura 15	59
Figura 16	59
Figura 17	62
Figura 18	63
Figura 19	64
Figura 20	65
Figura 21	66
Figura 22	67
Figura 23	68
Figura 24	69
Figura 25	70
Figura 26	71

Resumen

La siguiente investigación se desarrolla en la institución Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño con estudiantes de grado 1107. La propuesta se realiza bajo el enfoque mixto a través de la investigación-acción pedagógica, cuyo propósito es aplicar estrategias intertextuales en el proceso de comprensión textual. De esta manera, se realiza una prueba diagnóstica que revela dificultades en la competencia lectora y a partir de esto se plantea una estrategia intertextual para sensibilizar a las estudiantes sobre este concepto y guiar el desarrollo de comprensión. Luego se aplica la propuesta pedagógica basada en talleres para mejorar el proceso lector de las estudiantes que favorezcan la capacidad de establecer relaciones entre textos, contextos y discursos.

Palabras clave: Comprensión textual, intertextualidad, competencia lectora.

Abstract

The following research was conducted at the Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño school with 11th-grade students. The proposal was carried out using a mixed approach through pedagogical action research, the purpose of which was to apply intertextual strategies in the process of textual comprehension. A diagnostic test is administered to reveal difficulties in reading comprehension, and based on the results, an intertextual strategy is proposed to raise students' awareness of this concept and guide the development of comprehension. The pedagogical proposal is then applied through workshops designed to improve students' reading skills and enhance their ability to establish relationships between texts, contexts, and discourses.

Key words: Textual comprehension, intertextuality, reading skills.

Introducción

Esta investigación pretende desarrollar la comprensión textual, entendida como el proceso que hace el lector para descifrar significados a partir de información explícita o implícita, teniendo así la posibilidad de generar pensamiento crítico que puedan ser expresados mediante argumentos sólidos. Así pues, la comprensión de textos es un punto de partida para descubrir las posibles estrategias que permiten a las estudiantes alcanzar competencias de análisis interpretativo y crítico. En ese sentido, el trabajo se encamina con las teorías propuestas de comprensión textual de Walter Kintsch y Van Dijk y teorías intertextuales de autores como Julia Kristeva y Mijail Bajtin.

Por lo anterior, el documento está compuesto por seis capítulos organizados así: el primer capítulo contiene el planteamiento del problema, en el cual se hace una breve explicación de toda la información y evidencias relacionadas con la institución donde se realiza la investigación, así como datos de caracterización y los resultados de la prueba diagnóstica aplicada. En ese sentido, se encuentra también la delimitación del problema, identificando la pregunta de investigación y los objetivos planteados para la investigación. En el segundo capítulo titulado Contexto Conceptual, se describen los antecedentes revisados que corresponden a diversas investigaciones donde trabajan el mismo objeto de estudio o categorías que este trabajo, en este caso, comprensión textual e intertextualidad. De la misma manera, se hallan conceptos teóricos que soportan el presente trabajo.

Por otro lado, en el tercer capítulo se describe el Diseño Metodológico y se sustentan las bases teóricas, así como el tipo y enfoque de investigación, donde se logran evidenciar los instrumentos empleados, así como los mecanismos de validación y

consideraciones éticas. Así mismo, en el cuarto capítulo se presenta el Trabajo de Campo donde se desarrolla la propuesta pedagógica describiendo las fases de intervención realizadas en el aula, así como la finalidad de cada una. Luego, en el capítulo quinto, correspondiente al Análisis de Resultados se muestra el proceso trabajado por los sujetos de participación. Finalmente, en el capítulo sexto de Conclusiones se resalta el trabajo de las estudiantes durante la investigación y cómo se desarrollaron los objetivos planteados.

1. Planteamiento del problema

Contextualización

La presente investigación se lleva a cabo en el colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, una institución educativa que tiene como objetivo establecer una excelencia académica donde promueve un enfoque íntegro en la formación de estudiantes en cuanto a valores. De esta manera, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) se solidifica como un eje central que guía las prácticas pedagógicas y los objetivos propuestos por la institución. También, la institución pretende ser reconocida a nivel global por la calidad de sus dinámicas pedagógicas, así como su modelo de educación plurilingüe, demostrando una excelencia en el perfil de formación de las egresadas en cuanto a conocimiento e integridad como ciudadanas (Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, 2022).

Además, la institución Liceo Femenino Mercedes Nariño sugiere distintos retos para alcanzar este objetivo como la calidad de la educación pensando en el bienestar de las estudiantes, así como reducir las desigualdades estructurales en cuanto a acceso y permanencia, donde se requiere de esfuerzos colectivos que aseguren una estabilidad académica. Para esto, se contemplan los documentos publicados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), que son: lineamientos del Plan Decenal de Educación, los Lineamientos curriculares, Estándares y Saberes básicos de aprendizaje, entre otros documentos, que guían el propósito y desarrollo educativo de la institución (Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, 2022, p. 6), construyendo así, un modelo pedagógico constructivista de carácter humanístico dirigido a una calidad educativa conforme a las exigencias de la sociedad.

Por otro lado, en cuanto a los objetivos del componente pedagógico, se resaltan algunos que intentan potenciar procesos de pensamiento en las estudiantes que faciliten habilidades críticas. Esto con el fin de resolver situaciones cotidianas desarrollando una motivación intrínseca por participar en actividades que generen el aprendizaje autónomo, crítico y reflexivo. Así pues, el colegio ha implementado proyectos que conducen al fortalecimiento de la comprensión textual, empezando por la integración del IB¹. Por ejemplo, el proyecto «NODO 21: Aprender a vivir para convivir» promueve una reflexión crítica de los textos y las narrativas generadas por las estudiantes en su diario vivir (Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, 2022, p. 23).

De esta manera, se crea un espacio donde reconocen sus vivencias y permite una mejor comprensión de los posibles significados que se pueden generar a partir de las interacciones enriqueciendo la capacidad de análisis textual. Otros proyectos que también impactan este proceso de aprendizaje son «Leer es volar» y «los Semilleros de Investigación», que permiten a las estudiantes leer, analizar y presentar temas de interés (Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño 2022, p. 34), posibilitando el desarrollo de habilidades como comprensión lectora y análisis crítico.

Para continuar, los proyectos y valores de la institución se alinean con los objetivos planteados en esta investigación, pues se busca desarrollar la comprensión lectora en el aula, entendida como un proceso fundamental en la interacción con los textos escritos. Siguiendo los estudios de Kintsch y Van Dijk (1983), la comprensión textual implica una

¹ El bachillerato Internacional ofrece programas de aprendizaje centrado en alumnos desde los 3 a 19 años. Estos programas animan al estudiante a pensar críticamente sobre situaciones complejas, dirigir su propio aprendizaje y prepararse mejor para acceder a la educación superior. Tomado de: <https://www.ibo.org/es/benefits-of-the-ib/benefits-for-students/>

construcción de un modelo mental donde no solo se tiene en cuenta la información explícita, sino también el conocimiento previo del lector. Por lo tanto, los autores sugieren que los procesos cognitivos involucrados, tanto el texto como el contexto juegan un papel importante, puesto que indica cómo las experiencias previas del lector pueden incidir en la interpretación de un texto.

También, la intertextualidad entendida como el diálogo o relaciones existentes entre los textos, establece que estos no poseen un carácter autónomo o cerrado en sí, sino abierto a otros textos. Por lo que, la construcción de un texto alude a la participación de otras voces y otras interpretaciones. Siguiendo a Barthes (1968), la intertextualidad es condición de todo texto puesto que involucra diversos contextos que rodean la producción emergente. Así pues, el contexto puede ser tanto histórico como sociocultural, lo que posibilita extender este concepto a otros códigos no escritos como música, pintura, filmicos etc., (Limat-Letelier, 1998).

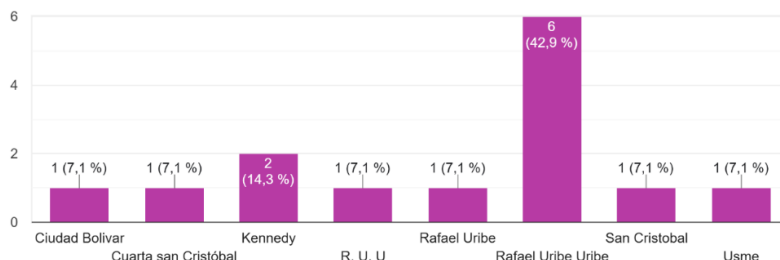
Ahora bien, en el contexto de las estudiantes de grado 1107, se aplicó una encuesta (Anexo 1) para reconocer algunos datos sociodemográficos. El curso está compuesto por 20 estudiantes, sin embargo, solo 14 fueron partícipes en la encuesta. En primer lugar, el 57,1 % de las estudiantes vive en la localidad Rafael Uribe Uribe, el 14,3 % en Kennedy, otro 14,2 % en San Cristóbal y 14,2 % viven en Usme y Ciudad Bolívar (Figura 1).

Figura 1

Localidad de las estudiantes.

En qué localidad vives:

14 respuestas



Nota: La figura muestra el resultado de la encuesta en porcentajes sobre la localidad a la que pertenecen las estudiantes.

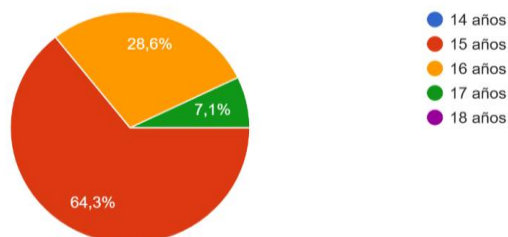
En segundo lugar, sus edades oscilan entre los 15 a los 17 años, donde el 64,3 % tiene 15, el 28,6 % tiene 16 y el 7,1 % tiene 17 años (Figura 2).

Figura 2

Edad de las estudiantes.

Tu edad:

14 respuestas



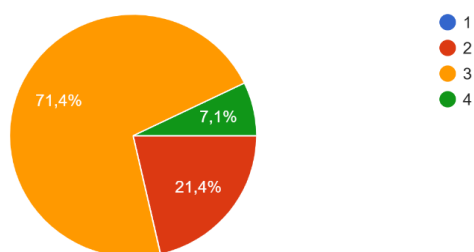
Nota: La figura muestra el resultado de la encuesta en porcentajes sobre la edad de las estudiantes.

En los resultados obtenidos se muestra con quienes viven las estudiantes de la siguiente manera, el 92,9 % con la madre, el 57,1 % con el padre, el 57,1 % con hermanos, el 14,3 % con abuela o abuelo y solo el 7,1 % con otros integrantes de la familia, sin embargo, para este apartado se aceptaron respuestas múltiples. También, se registró que el 71,4 % pertenecen a estrato social 3, el 21,4 % a estrato social 2 y el 7,1 % a estrato 4 (Figura 3).

Figura 3

Estrato socioeconómico de las estudiantes.

Tu estrato social es:
14 respuestas



Nota: La figura muestra el resultado de la encuesta en porcentajes del estrato socioeconómico de las estudiantes.

Por otra parte, se puede afirmar que la institución impulsa un enfoque que permite a las estudiantes un aprendizaje diverso a través de nuevas formas de conocimiento, puesto que el PEI es una construcción social y cultural que cambia constantemente. Lo que significa que el colegio está dispuesto a integrar varias formas de enseñanza como el uso de diversas estrategias o metodologías para incorporar en el proceso de educación. Además, se establece que “dentro de las diferentes áreas que conforman el plan de estudios se propone una utilización siempre hipotética y contextual del conocimiento seleccionado” (Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, 2022, p. 58), sugiriendo así, que los docentes pueden integrar diversos tipos de textos y contenido para generar un ejercicio académico posibilitando el desarrollo de la intertextualidad para establecer conexiones existentes entre diferentes tipos de textos.

Justificación

La comprensión textual es una habilidad fundamental para el proceso educativo en tanto que los estudiantes son capaces, no solo de decodificar el lenguaje escrito, sino de hacer una interpretación, análisis y evaluación de la información presentada. Además, la comprensión de un discurso no se refiere a un proceso netamente individual, pues requiere de un conocimiento previo, en cuanto a las implicaciones sociales que rodean al sujeto, ya que les permite participar en el mundo y ser conscientes de su realidad (Kintsh y Van Dijk, 1983). Esto implica una gran consideración en la educación académica de las estudiantes puesto que son la base para formar ciudadanas conscientes y responsables capaces de criticar la información en una sociedad que está constantemente saturada de la misma.

Fomentar la comprensión lectora, especialmente crítica en la educación, implica enseñar a las estudiantes competencias como cuestionar, reflexionar y analizar los textos a los que están constantemente expuestas. Según los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006), es importante que los estudiantes “comprendan e interpreten textos con actitud crítica y capacidad argumentativa” (p. 40). Así, los estudiantes no solo entienden el contenido explícito, sino aprenden a inferir los significados implícitos donde logran reconocer la intención del autor, y así crear un argumento crítico sobre este.

Ahora bien, la comprensión textual impulsa a un pensamiento analítico y evaluativo que permite a los estudiantes ser capaces de cuestionar hechos u opiniones tanto de la cotidianidad como de la información académica para crear así argumentos basados en evidencias. Por lo tanto, una de las propuestas de los Estándares Básicos (MEN, 2006) es analizar “los mecanismos ideológicos que subyacen a la estructura de los medios de

información masiva” (p. 41), lo que demuestra también que la información presenta componentes de carácter social los cuales necesitan ser descifrados. De esta manera, los estudiantes comprenden las complejidades sociales del mundo que los rodea. Según los Estándares Básicos (MEN, 2006), estas competencias se pueden trabajar desde el aula, puesto que la actitud crítica también se fortalece cuando se aborda y analiza una obra literaria. En ese sentido, la literatura sirve como herramienta para desarrollar esta competencia en un contexto social.

De esta manera, se recalca la importancia de que las estudiantes de grado once puedan mejorar su capacidad de comprender textos de manera efectiva a medida que enfrentan los desafíos que impone una sociedad en constante transformación. Fomentar la comprensión textual entonces, es un aporte necesario para el futuro no solo académico, sino social de las estudiantes. Por consiguiente, trabajar la comprensión textual como competencia usando la intertextualidad como estrategia, es una oportunidad viable para desarrollar las habilidades de comprensión con estudiantes de 1107 del Liceo Femenino Mercedes Nariño.

Por otra parte, se espera evidenciar en las estudiantes la capacidad de expresarse y comunicarse correctamente, de modo que ese es el objetivo que interesa seguir y que está afín al proyecto, pues busca mejorar el pensamiento crítico y reflexivo, de manera que las estudiantes desarrollen habilidades de comprensión textual. En ese sentido, integrar la intertextualidad en el aula, no solo enriquece la comprensión de textos literarios y académicos, y reconoce posibles relaciones entre sí y otro tipo de texto visual, sino que también permite a las estudiantes establecer conexiones con su realidad social y cultural (Martínez, 2001). Así pues, la comprensión de fenómenos sociales y culturales se convierte

en un objetivo educativo que trasciende el aula y se extiende a la vida cotidiana de las estudiantes, siendo indispensable poder brindarles herramientas que les faciliten estos procesos de comprensión.

Adicionalmente, la comprensión textual, se puede entender como la capacidad de interpretar y crear relaciones entre diferentes textos en función de sus contextos. Dicha capacidad se trabaja como un objetivo central dentro del PEI resaltando la importancia de la construcción de la realidad, lo cual implica que las estudiantes sean capaces de analizar y comprender textos en función de varios factores como sucesos históricos o sociales. De esta manera, se afirma que “la finalidad de la acción educativa de la institución no puede ser el adoctrinamiento y el control ideológico, sino la comprensión de los fenómenos” (PEI, 2022, p.58), por lo tanto, es crucial la búsqueda de estrategias que fomenten el desarrollo de la comprensión lectora.

De la misma forma, la institución busca formar estudiantes que no solo sean receptores de información, sino que también posean habilidades críticas y reflexivas sobre los textos que trabajan durante su formación. Este objetivo va de la mano con la meta de formar estudiantes capaces de comprender la información adquirida y además generar un nuevo conocimiento. Así, tomando las ideas del PEI (2022) el colegio promueve que sus estudiantes posean habilidades para establecer conexiones entre textos escritos y otro tipo de textos como icónicos o incluso filmicos. Por lo que esta investigación contribuye al fortalecimiento de esas habilidades lectoras mediante estrategias intertextuales.

Delimitación del problema

Teniendo en cuenta las categorías conceptuales con las que se desarrolla esta investigación, documentos de política educativa a nivel internacional reconocen la competencia lectora como parte fundamental para el proceso evaluador de los estudiantes en formación, puesto que permite interpretar diversas perspectivas y realizar juicios fundamentados en argumentos de valor. También, relacionando el ámbito de la intertextualidad, no solo es necesario entender los textos de una manera individual y centralizada, los estudiantes deben ser capaces de conectar significados entre diversas dimensiones sociales para lograr un análisis profundo de la realidad. Así, los sistemas educativos necesitan fortalecer la enseñanza de competencias críticas que permitan abordar los textos de diversas formas, utilizando tanto el material convencional de textos escritos, como novelas o lecturas cortas hasta el análisis de elementos audiovisuales. Sin embargo, los currículos educativos no suelen integrar programas o metodologías que promuevan oportunidades para comprender y evaluar información entre textos o no se facilita la posibilidad de generar una estrategia intertextual.

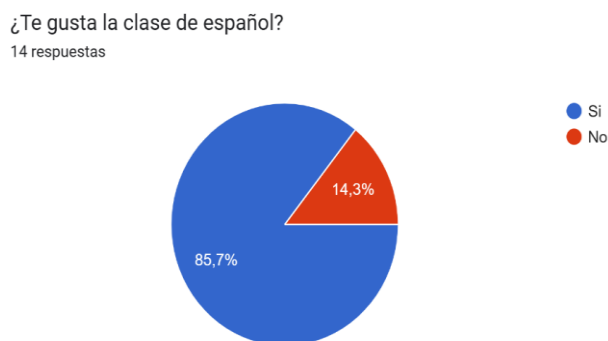
En cuanto a los Lineamientos Curriculares (1998) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016) se revela la importancia de trabajar a través de distintos tipos de textos, puesto que en cada grado escolar se hace énfasis en desarrollar la comprensión lectora, esto tomando como referencia los indicadores de logro propuestos según el nivel escolar. Por ende, surge continuamente la necesidad de desarrollar la comprensión lectora donde se evidencie un análisis inferencial y crítico que permita cuestionar y evaluar el contenido propuesto.

Por lo tanto, estos documentos nacionales se enfocan en trabajar cuatro categorías principales en el área de español y Lengua Castellana que son: producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura y medios de comunicación y otros sistemas simbólicos. En esta investigación se trabajan las últimas dos para enfocarse en la comprensión textual, desarrollando la competencia crítica para la lectura, enfocada en el ámbito de la diversidad textual y contextual. De igual manera, la intertextualidad para poner en diálogo otros textos, en donde se identifica posibilidades de hacer lectura crítico-intertextual.

A su vez, la delimitación del problema también se sustenta en una encuesta y una prueba diagnóstica (Anexo B) aplicada para reconocer fortalezas y debilidades de las estudiantes en cuanto a sus competencias de comprensión textual. En primera instancia, tomando los resultados de la encuesta, al 85,7 % de las estudiantes les gusta la clase de español, mientras que al 14,3 % no (Figura 4).

Figura 4

Respuesta gráfica de encuesta sobre la clase de español.

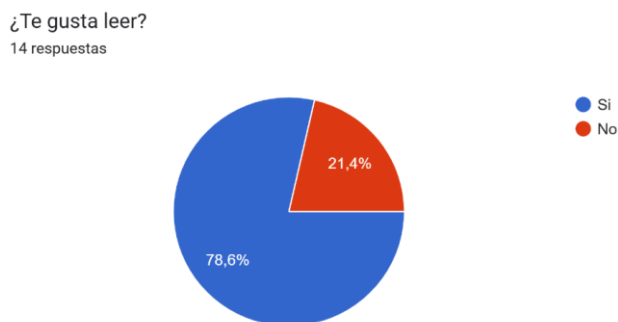


Nota: La figura muestra en porcentajes la respuesta de las estudiantes acerca de su gusto por la clase de español.

y al 78,65 % les gusta leer mientras que al 21,4 % responden no (Figura 5)

Figura 5

Respuesta gráfica de encuesta sobre el gusto por la lectura.



Nota: La figura muestra en porcentajes la respuesta de las estudiantes sobre su gusto por la lectura.

Acorde con este gráfico, y además de que a las estudiantes les gusta la lectura, también se evidencia a partir de los diarios de observación que en la clase de lengua y literatura desarrollan análisis con relación a temas existencialistas y con autores como Julio Cortázar y Juan José Arreola, por lo que dirigir el proyecto con estas temáticas enriquece las habilidades lectoras permitiendo la activación de conocimientos previos. Ahora, dirigiendo las preguntas con las categorías del proyecto, el 50 % de las estudiantes consideran que a veces es importante relacionar los textos entre sí, mientras que el otro 50 % considera que siempre es importante hacerlo (Figura 6),

Figura 6

Respuesta gráfica de encuesta sobre relaciones entre textos.

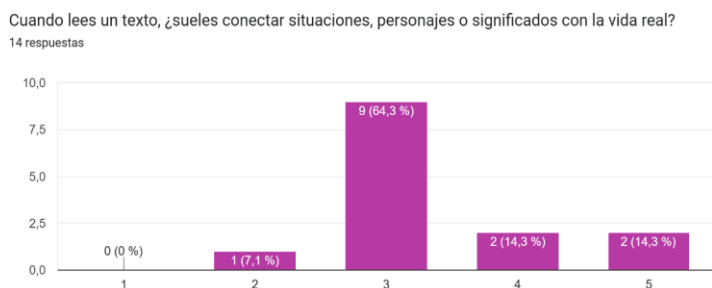


Nota: La figura muestra la respuesta de las estudiantes sobre si es importante crear relaciones entre textos o no.

además, el 64,3 % de las estudiantes casi no suele conectar situaciones, personajes o significados con la vida real, solo el 14,3 % lo hace a menudo y el otro 14,3 % lo suele hacer siempre (Figura 7). En ese sentido, es importante el refuerzo de competencias lectoras para así lograr una comprensión profunda del texto a medida que se crea una relación con otras producciones.

Figura 7

Respuesta gráfica de encuesta sobre situaciones, personajes y significados.



Nota: La figura muestra las respuestas de las estudiantes con respecto a la importancia de conectar situaciones, personajes y significados dentro de los textos.

De igual manera, se aplica una prueba diagnóstica que tiene como objetivo identificar habilidades de análisis crítico e intertextualidad al comparar las motivaciones y consecuencias de la ambición, utilizando el cuento *¿Cuánta tierra necesita un hombre?* de León Tolstoi y un fragmento corto de *El Gran Gatsby* de F. Scott Fitzgerald, así las estudiantes trabajan ambos textos relacionando el tema principal de la ambición y la codicia. Para esta prueba se les pide a las estudiantes trabajar en dos momentos, el primero es una organización grupal de cuatro o cinco integrantes donde se reúnen para explorar estos textos y responder activamente un taller donde se pide argumentar qué relaciones o

diferencias se encuentran en los textos. Este ejercicio se desarrolla durante 50 minutos, motivando a las estudiantes a crear relaciones de las ideas compartidas en clase y sus conocimientos previos para llegar a un nivel de argumentación más profundo.

En la segunda parte del taller, se realiza un ejercicio de escritura individual con el fin de identificar sus debilidades o fortalezas para la argumentación, generación de inferencias, reconocimiento de simbolismos y perspectivas de modo que puedan desarrollar una postura crítica y evaluativa con respecto a los textos y su contexto actual. Este ejercicio se lleva a cabo durante 25 minutos, en el cual las estudiantes mostraron un nivel literal en sus respuestas, puesto que la generación de inferencias resultó ser muy baja, además, no se demostró un análisis profundo que demostrara un pensamiento crítico sobre la pregunta solicitada, aunque intentaron conectar los textos con la realidad, los argumentos no se expresaban de manera clara o no presentaban gran profundización en sus respuestas.

Para concluir, teniendo en cuenta los resultados de la prueba diagnóstica y las oportunidades que se tienen por mejorar las habilidades de comprensión textual y posibilidades metodológicas para impulsarla mediante la intertextualidad, se pretende visualizar el camino para llegar a desarrollar estas competencias tomando como referencias las debilidades encontradas en las situaciones mencionadas previamente y que da fuerza a la pregunta problema de la investigación sobre ¿Cómo fortalecer la comprensión textual en los estudiantes mediante la implementación de estrategias intertextuales que favorezcan la capacidad de establecer relaciones entre textos, contextos y discursos?

Objetivos

Objetivo General

Fortalecer la comprensión textual en los estudiantes mediante la implementación de estrategias intertextuales que favorezcan la capacidad de establecer relaciones entre textos, contextos y discursos.

Objetivos Específicos

Determinar el nivel de comprensión textual de las estudiantes de 1107 a través de una fase de sensibilización.

Aplicar una estrategia intertextual mediante talleres que trabajen textos escritos y textos visuales permitiendo a las estudiantes de 1107 mejorar su competencia lectora.

Evaluar los logros adquiridos por las estudiantes en cada uno de los talleres de la estrategia intertextual a partir de rúbricas que permitan demostrar el nivel de comprensión lectora alcanzado por las estudiantes.

2. Contexto Conceptual

Antecedentes

El desarrollo adecuado de la comprensión textual ha sido base fundamental en el proceso académico de los estudiantes, y este ha sido trabajado desde distintas propuestas basándose en las teorías que explican el funcionamiento cognitivo del proceso lector. Ahora bien, la presente investigación está orientada a desarrollar la comprensión textual a través de la intertextualidad. Así, el propósito de este apartado es examinar algunas de las investigaciones previas que se han desarrollado y que tienen relación con las categorías del presente trabajo.

En primer lugar, Rodríguez (2024) presenta su tesis cuyo objetivo es fortalecer la comprensión textual por medio de la literatura infantil intercultural en estudiantes de segundo grado de la institución educativa IED Domingo Faustino Sarmiento en Bogotá. Se realizó a través de un enfoque de investigación acción de carácter cualitativo. Además, las técnicas e instrumentos que sirvieron en el proyecto fueron la observación, el diario de campo, la encuesta, diagnóstico y finalmente talleres como estrategia pedagógica. Así, la investigación se realizó en tres etapas, la primera consistía en identificar elementos textuales a partir de una lectura, la segunda etapa funcionó de la misma manera, pero orientada al componente inferencial. Para la etapa final se seleccionó un texto con perspectiva intercultural que permitiera hacer conexiones entre el texto y su realidad. Así, las conclusiones evidencian cómo los estudiantes mejoran su comprensión textual a través de talleres que les permitan ir gradualmente desde el nivel lector más bajo correspondiente al literal, luego inferencial para finalmente activar su conocimiento previo y trabajar el componente intercultural.

También, Valero (2019), postula una propuesta de investigación acción con el fin de contribuir a las prácticas de una lectura mediada por la experiencia estética y la comprensión crítica del texto literario. Se utilizó una prueba diagnóstica, diarios de campo y posteriormente se propuso la secuencia didáctica como intervención pedagógica. La primera fase es de sensibilización, seguida del desarrollo, donde se analizaban grafitis en la ciudad y se analizaba su trasfondo y posible relación con textos propuestos por el maestro, y finalmente, un momento de aplicación donde se propuso un análisis crítico entre el arte urbano y un texto literario. Las conclusiones muestran algunos cambios que surgieron en las categorías de análisis, pues evidencia la percepción de los estudiantes en cuanto a la literatura. En ese sentido, esta investigación nos da luces de cómo se pueden desarrollar distintas estrategias mediante distintos tipos de textos fomentando la creatividad de los estudiantes de grado noveno de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori en Bogotá.

De la misma manera, González (2022), con el fin de fortalecer la lectura crítica en estudiantes de octavo en el Colegio Cooperativo de Sopó-Cundinamarca, diseña una propuesta pedagógica intertextual de tipo cualitativa con enfoque de investigación acción participativa, con una población de 40 adolescentes de grado octavo con edades entre 12-14 años. Con una duración de cuatro meses se aplicaron dos etapas de aplicación de talleres mediante la plataforma Moodle como herramienta tecnológica para que los estudiantes adquieran nuevos conocimientos en el área de español. Como conclusión los estudiantes lograron desarrollar habilidades como la reflexión, la crítica y el desarrollo del pensamiento, fortaleciendo así la comprensión lectora mediante recursos tecnológicos. Se demuestra entonces la relevancia sobre como un lector desarrolla la comprensión lectora a

medida que descubre la posibilidad de hacer dialogar textos y descubrir las similitudes o diferencias entre ellos.

Por otra parte, Chavarro (2024) en su trabajo utiliza una metodología de investigación acción donde realiza una secuencia didáctica a 13 estudiantes de quinto grado en un colegio privado de Bogotá. Se realizó en el primer grupo una fase de intervención trabajando el concepto de intertextualidad y cómo encontrar el intertexto, para luego aplicar pruebas donde se pudiera evidenciar el nivel de comprensión textual lograda por las estudiantes, sin embargo, en el segundo grupo solo se aplicó la prueba. Se concluye que, la implementación de intervenciones previas a la aplicación de la propuesta permitió un mejor desempeño que aquellos estudiantes que no tuvieron esta fase previa. Como aporte para este proyecto se resalta que la oportunidad de implementar una sesión de trabajo más de una vez permite generar reflexiones alrededor de la práctica docente para hacer ajustes en cuanto a la propuesta para así encaminar mejor los resultados de las estudiantes.

A su vez, en el 2019, Velásquez desarrolla su trabajo de tesis doctoral con estudiantes del primer curso, de la Carrera Ingeniería Agropecuaria de la UNP en Bogotá, la cual es una investigación-acción, donde se compara el nivel de comprensión alcanzado por estudiantes de zonas rurales y urbanas, mediante la aplicación de un pre-test y un pos-test. Donde se implementan técnicas de estudios como informes de lectura y redacción de escritos. Al cabo de tres meses, se mide la evolución lectora donde se encuentra que el 36 % a 46 % de las tres zonas estudiadas alcanzaron el nivel literal, entre el 16 % y 20 % de los alumnos se posicionaron en el nivel inferencial, en tanto que entre el 11 % y el 16 % se ubicaron en los niveles analógico y crítico. A partir de estos resultados se aplicó una intervención enfocada en mejorar las microhabilidades de la comprensión lectora como la

atención a la información y la ejercitación. Se resalta la importancia de reconocer las debilidades que muestran los estudiantes para considerar retomar la capacidad de comprensión textual desde sus niveles más bajos e ir trabajando consecuentemente.

Asimismo, Yépez, Saltos y Moreira (2019) publican su trabajo cuyo objetivo es valorar la efectividad de un conjunto de estrategias didácticas para el afianzamiento de la comprensión lectora en estudiantes universitarios. Se utilizó una metodología de investigación-acción participativa desde un paradigma sociocrítico. Además, se aplicó un test a una muestra de 30 estudiantes para evidenciar sus niveles de comprensión lectora. La propuesta trabajada fue mediante un diagnóstico inicial y luego la implementación de un taller con 4 horas de duración. Los resultados demuestran la efectividad de la estrategia didáctica teniendo en cuenta la comparación del resultado obtenido en el pos-test con relación al pre-test. De esta investigación surge la importancia de aplicar estrategias que se adecuen a las necesidades de los estudiantes con el fin de fomentar el desarrollo de habilidades lectoras, teniendo en cuenta también los intereses de los estudiantes como medio de motivación.

También, Fonseca (2023) presenta su proyecto de grado en investigación-acción con el fin de potenciar la argumentación oral mediante la generación de inferencias con las lecturas de un libro álbum con estudiantes del curso 602 de la Escuela Normal Superior María Montessori I.E.D, conformado por 37 estudiantes entre 11 y 12 años. Así, el trabajo se desarrolló mediante la estrategia de aprendizaje basado en proyectos. Los instrumentos utilizados fueron el diario del investigador, el registro auditivo, grabaciones en vídeo, cuestionarios y producciones escritas, a partir de estos se realizó el análisis de datos donde se mostraba el alcance que tuvo el libro álbum para potenciar las habilidades inferenciales

de los estudiantes, pues este les permitía sumergirse en una historia a través de elementos visuales y así comprender mejor una situación de manera que se les facilitaba producir argumentos en clase. Se puede destacar de este trabajo la importancia de utilizar diversos recursos además de solo los textuales para orientar a los estudiantes a una comprensión más profunda en la lectura.

Finalmente, González, Gómez y Cogollo (2023), realizan una investigación acción participativa sobre el fortalecimiento de la lectura crítica a través del uso de la intertextualidad en un colegio ubicado en Sopó. La población investigada fue de 44 estudiantes de grado octavo de 12 y 13 años. El trabajo se realizó en un lapso de 5 meses mediante varias fases, la primera abarca el uso de herramientas para la recolección de datos, tales como la evaluación diagnóstica y cuestionarios socioemocionales, en la segunda fase se desarrollaron estaciones de aprendizaje con el fin de mejorar la lectura crítica y en la tercera fase se hizo una valoración de la estrategia pedagógica abordada desde la intertextualidad. Como conclusiones se obtuvo que los cuestionarios relacionados con el contexto socioemocional de los estudiantes permitieron elegir temas apropiados acorde a su interés, propiciando una lectura reflexiva, utilizando herramientas como síntesis y mapas mentales. Esta investigación muestra que la intertextualidad como estrategia puede mejorar la comprensión de los tipos de textos ofreciendo así diversas posibilidades para que los docentes realicen clases más activas y permitan al estudiante una apropiación de su aprendizaje.

De este modo, la revisión de antecedentes nos acerca a varios conceptos y estrategias trabajadas en aula escolar como la comprensión lectora, la comprensión inferencial, el análisis crítico y algunas estrategias intertextuales, mostrando las

posibilidades para desarrollar una estrategia que trabaje con la comprensión textual y la intertextualidad. Sin embargo, en la revisión de antecedentes no se encuentran muchos trabajos referidos directamente a la intertextualidad como categoría de trabajo principal a pesar de que en algunos casos sirve como recurso para crear una estrategia de implementación, así, la búsqueda de antecedentes muestra cómo la intertextualidad no ha sido explorada lo suficientemente en el campo de la educación, sobre todo para generar prácticas de estudio. Estos hallazgos aportan una visión más organizada de cómo se puede implementar la intertextualidad como estrategia en el aula. Ahora bien, es importante señalar que esta investigación busca la manera de trabajar la intertextualidad de una manera sencilla y flexible que se acomode a la creación de talleres para una propuesta metodológica.

Marco teórico

La investigación se desarrolla en el marco de dos categorías principales respaldadas por sus respectivos teóricos, la comprensión textual y la intertextualidad, las cuales guiarán el proceso de cómo desarrollar competencias textuales aplicando estrategias intertextuales mediante talleres y así enfocar el trabajo a los objetivos postulados. También, a la luz de sus dimensiones se determinarán los indicadores que las estudiantes podrán alcanzar, permitiendo una experiencia lectora donde desarrollen habilidades críticas y evaluativas en un proceso acompañado.

Comprensión Textual

En cuanto a la primera categoría, la comprensión textual es un proceso fundamental en la interacción con los textos escritos. Según los estudios de Kintsch y Van Dijk (1983), dos investigadores en el campo de la lingüística y la psicología cognitiva, la comprensión

textual implica la construcción de un modelo mental que integra la información presente en el texto con los conocimientos previos del lector. Además, la comprensión se logra a través de la interacción entre el lector y el texto, en la cual el lector va construyendo una representación con la mayor cantidad de información posible que recoge de este.

También, Van Dijk (1983) resalta la importancia de la estructura del texto y cómo esta influye en la construcción del significado, puesto que permite al lector adentrarse en él paulatinamente, así la representación mental que se genera como resultado de la comprensión se puede analizar en tres niveles:

- **Código de superficie:** Se refiere a la forma en que están expresadas las ideas en un texto, incluyendo la gramática, la sintaxis y el vocabulario utilizados para transmitir el mensaje. Es la capa más superficial del texto, que puede ser analizada independientemente del contenido. En este nivel se preserva generalmente la memoria a corto plazo (MCP).
- **Base del texto:** Las proposiciones que se derivan explícitamente del texto constituyen este nivel, donde se conserva el significado de las unidades oracionales, pero no necesariamente su forma léxico-sintáctica, permitiendo la representación de las ideas globales, lo cual es de suma importancia para el proceso de comprensión. A partir de esto, los lectores pueden añadir información propia, proveniente de la memoria de largo plazo.
- **Modelo de situación:** A partir de esta representación surge el tercer nivel, donde las inferencias son procesos fundamentales para su construcción, asimismo, los lectores pueden añadir información propia, proveniente de la memoria de largo plazo. Así, este nivel constituye la representación mental que el lector construye mientras lee un texto, incluyendo las imágenes mentales, conceptos y relaciones entre elementos que se derivan de la base del texto y de los conocimientos previos del lector. Este modelo ayuda a

comprender el texto y a conectar la información nueva con la información existente en la mente del lector.

También, según Cassany (2006), la comprensión textual trabaja tres niveles de lectura denominados “leer las líneas”, “leer entre líneas” y “leer más allá de las líneas” que refieren el nivel literal, el nivel inferencial y el nivel crítico-evaluativo respectivamente. En esta investigación nos centramos en los dos últimos componentes puesto que son las dos etapas del proceso lector que involucra habilidades de análisis y argumentación más profunda. En cuanto al nivel inferencial, el sujeto debe ser capaz de conectar la información explícita que está recibiendo con aquella que debe buscar en lo profundo de sus conocimientos, debe dar sentido a aquella información implícita que va dejando pistas o lagunas. Este proceso se produce gracias a lo que denominamos inferencias, las cuales se encargan de establecer una coherencia de las representaciones mentales (Escudero y León, 2007).

Para continuar, la inferencia según León (2007) se refiere al proceso cognitivo mediante el cual se generan nuevas ideas, interpretaciones o conclusiones a partir de la información disponible en un texto, combinando esta información con el conocimiento previo del lector. Este proceso implica la identificación de pistas o indicios en el texto, la activación de conocimientos previos relevantes y la integración de ambos para llegar a una comprensión más profunda del texto y su significado. Por lo tanto, cualquier información que se extrae de manera implícita del texto se puede considerar de inmediato como una inferencia.

Además, uno de los temas más relevantes del estudio de las inferencias es reconocer su clasificación según su contenido, su función, su forma lógica o su dirección. Sin embargo, en esta investigación se pretende tomar en cuenta los tipos de inferencias que son

reconocidos por Escudero y León (2003), aunque sus trabajos no se centran específicamente en clasificar los tipos de inferencias de manera exhaustiva, es posible identificar que su enfoque se alinea con los tipos comúnmente reconocidos en la literatura sobre comprensión lectora y comunicación. Por consiguiente, en este proyecto se trabajan los siguientes tipos de inferencias:

- **Inferencias explicativas:** Estas inferencias implican la capacidad del lector para comprender el significado de un texto a través de la elaboración de explicaciones o relaciones causales coherentes sobre la información presentada en él. Generalmente, esta integración se direcciona “hacia atrás”, porque suele establecer una conexión o puente entre dos frases, de esta manera se une la información reciente con la que estaba inmediatamente antes (León, 2003). De manera más general, esta conexión o integración de saberes ocurre al vincular un texto con conocimiento previo para establecer la relación causal. Este tipo de inferencia debe mantener una coherencia local del texto.
- **Inferencias predictivas:** Estas inferencias se relacionan con la capacidad del lector para anticipar o prever lo que sucederá en el texto con base en la información presentada hasta el momento, como proyecciones que se construyen a partir de la información dada junto con la experiencia previa del lector, que por su parte, utiliza pistas contextuales y su conocimiento previo para hacer predicciones sobre el desarrollo futuro del texto, lo que contribuye a mantener su atención y motivación durante la lectura.
- **Inferencias asociativas:** Estas inferencias se refieren a la habilidad del lector para utilizar su experiencia y conocimiento para inferir detalles. Se brinda información

sobre características, propiedades, relaciones y funciones en cuanto a las personas o conceptos, así como rasgos o significados que no están explícitamente indicados en el texto, lo que contribuye a una comprensión más completa de la lectura.

- Inferencias evaluativas: Este tipo de inferencias implica la capacidad del lector para valorar la veracidad, relevancia o importancia de la información presentada en el texto. El lector evalúa la información en función de su propia experiencia, conocimiento y valores, lo que le permite formar juicios críticos sobre el texto.

Por otra parte, la comprensión crítica se reconoce como un proceso cognitivo avanzado que va más allá de la decodificación y comprensión literal de un texto. Puesto que conlleva a procesos reflexivos y analíticos del contenido, permitiendo a los lectores cuestionar e interpretar la información tanto implícita como explícita del autor. Según Bloom (1956), la comprensión crítica se posiciona en los niveles más altos de su Taxonomía que muestra los objetivos educativos, específicamente en su categoría de evaluación. Este nivel permite analizar y dar un juicio de valor al contenido presentado. En ese sentido los lectores no solo buscan comprender sino también darle credibilidad y coherencia a la información, así pues, se promueve un aprendizaje más profundo.

Continuando, desde la comprensión crítica, se pueden destacar algunos componentes relevantes que se trabajan en este nivel. En primer lugar, los argumentos son importantes en cuanto a que el lector no solo puede identificar la estructura lógica del texto, sino además evalúa la veracidad, relevancia y solidez de las ideas. Un lector crítico es el que sabe cuestionar las suposiciones implícitas, evaluar los argumentos en cuanto a evidencias y verificar fuentes de información (Van Dijk, 1980). Desde este punto, se

fomenta el pensamiento analítico y la capacidad de revisar el texto de una manera más profunda haciendo una lectura orientada a formar un pensamiento propio.

En segundo lugar, es esencial el concepto de la perspectiva para entender cómo los lectores interpretan el contexto y las intenciones detrás de un texto. Tomando como referencia los planteamientos de Bruner (1990), la narrativa no se puede ver como un conjunto de eventos en secuencia, sino que está mediada tanto por la perspectiva del narrador como de los personajes. En ese sentido, los lectores deben adoptar diversas perspectivas para construir un modelo de situación, como se mencionó anteriormente, lo que les permite interpretar eventos de varios puntos de vista para comprender incluso las emociones e intenciones que propone el texto.

En tercer lugar, el uso del simbolismo presente en los textos no solo transforma o embellece un texto, sino que enriquece su significado puesto que permite interpretaciones más profundas. Según Ricoeur (1975), es necesario que los lectores activen sus conocimientos y experiencias previas para descifrar los significados implícitos, lo que implica una comprensión más cautelosa del contenido. Este proceso, al ser de carácter más interpretativo genera que la lectura sea una actividad creativa en la que los lectores reconstruyen el sentido original del texto.

Finalmente, dentro del concepto de evaluación, se encuentra la capacidad del lector para juzgar la relevancia, coherencia y credibilidad de un texto. Bloom (1956) establece que la evaluación es una habilidad cognitiva de orden superior, en tanto que los lectores deben desarrollar para comprender un texto críticamente. De esta forma, no solo se sintetiza la información, sino se evalúa la calidad de los argumentos y la veracidad de las fuentes.

Para lograr un aprendizaje significativo, el lector debe cuestionar constantemente los supuestos que presenta el texto.

Intertextualidad

Este concepto, introducido por Julia Kristeva en 1967, surge de la idea de que todo texto se construye como un conjunto de citas y referencias de otros textos. Según Kristeva (1980), ningún discurso es una creación netamente propia, ya que un texto se encuentra en constante diálogo con textos ya sean anteriores o contemporáneos. Tomando como referencia las ideas de Bajtín (1929), se plantea que los textos no solo responden a otros discursos, sino que transforman su contenido acorde a nuevos contextos. De este modo, en el ejercicio de descomponer todos los textos y autores integrados en una obra, identificamos los diálogos textuales que nos permiten identificar similitudes y diferencias (Martínez, 2001).

En cuanto al diálogo de los textos en el ámbito literario, Bajtín (1981) propone la idea de la naturaleza dialógica del lenguaje, donde cada texto forma parte de un intercambio de enunciados. De este modo los textos no existen de manera aislada, pues participan en un diálogo social en que las voces y perspectivas de los autores se cruzan, respondiendo e interpretando su contexto. Martínez (2001) señala que, en la literatura, la intertextualidad no solo es un recurso estilístico, sino una forma de construir significados atravesando tiempo y espacio, permitiendo así una resignificación del texto. También, Zabala (2004) argumenta que la intertextualidad fomenta la lectura crítica y activa, ya que el lector logra identificar las conexiones implícitas y los posibles significados que se derivan de estos con relación a su realidad. A partir de los procesos intertextuales que se realizan en la lectura, se destacan el tema y el estilo, puesto que marcan desde que punto se

pretende abordar el contenido, así como qué estilo utiliza el autor para mostrar una determinada situación.

Para continuar, la intertextualidad también se manifiesta a través de textos fílmicos, donde se involucran elementos visuales y sonoros sosteniendo un diálogo con otros referentes culturales. En el cine, la intertextualidad se expresa con la reutilización de estilos visuales, símbolos y bandas sonoras evocando proyectos anteriores, lo que genera un significado cultural de la obra (Eco, 1984). En este sentido, encontramos varios elementos fílmicos que nos dan una idea del estilo que maneja el director, como pueden ser la luz, los colores, los sonidos, el ritmo y las voces que crean un entorno con cierta temática específica, como puede ser un ambiente perturbador, opresivo o por el contrario agradable y liberador.

Por su parte, el espectador, al reconocer estas referencias, reinterpreta las escenas usando sus conocimientos previos, participando así en una nueva construcción del sentido al distinguir lo que hoy en día llamaríamos paralelismos cinematográficos. Además, en los textos visuales se distinguen algunos de los principales elementos que ayudan al lector a reconocer e interpretar de una manera más precisa la idea global, como pueden ser el espacio, los personajes y las acciones. De igual manera, los directores suelen utilizar símbolos visuales y técnicas de montaje para aludir a pasajes o personajes literarios de manera que no solo crean una adaptación literal, puesto que abre paso a nuevos significados, por lo que es necesaria la interpretación activa del espectador (Eco, 1984).

También, la intertextualidad entre textos literarios y textos fílmicos permite una oportunidad de exploración amplia, en tanto que las narrativas pueden dialogar, transformar y resignificar un contenido. Por su parte, Kristeva (1980) menciona que la intertextualidad

no se trata solamente de un acto de traducción entre dos lenguajes distintos, más bien es un proceso creativo donde los cineastas pueden recrear las obras literarias en nuevos contextos, o incluso donde se es posible abarcar una temática de múltiples formas. Para concluir, las interacciones entre textos literarios y filmicos enriquecen la experiencia del lector fortaleciendo sus habilidades lectoras ofreciendo una comprensión más profunda, mientras descubren el diálogo existente entre una cultura escrita y una visual.

3. Metodología

En este apartado se presenta el enfoque y tipo de investigación correspondientes a la investigación mixta y la investigación-acción pedagógica. Teniendo en cuenta que este es un trabajo de campo se ha implementado este enfoque que permite reconocer directamente las áreas de oportunidades de los sujetos con respecto al objeto de estudio y recoger datos pertinentes. Se requiere de un carácter interpretativo para reconocer las diferentes características y circunstancias que rodean a la población, así como procesos sistémicos que cuantifique el análisis. Así mismo, a través de la investigación-acción pedagógica se puede crear una ruta de estrategias para tratar dichas dificultades u oportunidades de mejora. Por lo que este trabajo permite un encuentro directo con el ámbito escolar, abriendo espacios de observación, reflexión e implementación de las estrategias.

También, en esta metodología se trabaja la sistematización de experiencias que según Jara (2018), es una interpretación crítica del proceso que se vive en el aula descubriendo los factores, personajes y acciones que intervienen y que explican los resultados obtenidos. Así, la experiencia es vista como un proceso con múltiples actores, condiciones sociales, institucionales y culturales que no están aislados del ejercicio pedagógico que se realiza. Además, es de carácter político, sirviendo como herramienta para la transformación social y reflexión, de modo que la investigación no solo sea una recolección de información, en este sentido, el objetivo de la metodología es comprender lo que ha pasado en la práctica, extrayendo aprendizajes para poder compartirlo y generar un conocimiento que pueda ser aprovechado.

Continuando, Jara (2018) propone cinco momentos útiles que sirven de guía para el proceso, pero que no son estrictamente rígidos que son: punto de partida, donde se participa

en el contexto pedagógico; formular un plan de sistematización, para definir el objetivo; la recuperación del proceso vivido, donde se reconstruye la historia del proceso vivido y se ordena la información; las reflexiones de fondo, donde se hacen procesos de análisis e interpretación crítica; finalmente los puntos de llegada, para formular conclusiones, recomendaciones y propuestas. De esta manera, el ejercicio pedagógico se logra llevar de una manera más organizada y con una ruta específica de investigación.

Enfoque y tipo de investigación

El enfoque planteado para esta investigación es el enfoque o método mixto |que busca combinar métodos cuantitativos y cualitativos en una sola investigación. Este enfoque puede proporcionar una comprensión más profunda y contextualizada, capturando la complejidad de los fenómenos investigados. Por un lado, los métodos cuantitativos, se centran en recopilar y analizar datos numéricos para identificar relaciones y tendencias, aportando objetividad y generalización. Por otro lado, los métodos cualitativos se enfocan en la comprensión de experiencias, significados y contextos sociales, aportando subjetividad y contextualización. De este modo, el enfoque planteado aprovecha las fortalezas de cada uno, aumentando la validez, confiabilidad y relevancia en los resultados encontrados.

En el marco de la investigación, este enfoque encamina los objetivos propuestos para mejorar la comprensión textual de las estudiantes de grado 1107, a partir de su entorno identificando habilidades y dificultades. De acuerdo con Bisquerra (2009), esto permite tener prioridad en la descripción y comprensión de las acciones e interrelaciones a partir del contexto con el fin de transformar la sociedad. De este modo, también se trabaja el

paradigma teórico crítico, pues transforma las estructuras de poder buscando un cambio y una emancipación social.

A partir del enfoque mixto, este proyecto se realiza a través de la investigación acción pedagógica la cual describe una serie de actividades que realiza el maestro en el aula con el fin de mejorar su desarrollo personal, los programas educativos o sistemas de planificación. Este tipo de investigación se considera como un instrumento que genera un cambio en la sociedad y en la realidad educativa. Tomando como referente a Latorre (2005), la investigación-acción pedagógica se puede entender también como una reflexión sobre las relaciones y acciones humanas con el fin de comprender sus problemáticas y buscar una solución posible. Además, está caracterizada por ser participativa siguiendo un ciclo de cuatro fases tales como, la exploración, donde se observa y recogen datos, la planificación, donde se colecta y crea material pedagógico, implementación, donde se aplica el trabajo y finalmente, una fase de reflexión donde se revisa todo el proceso realizado.

En ese sentido, este proyecto aprovecha su carácter de investigación para generar conocimiento y comprensión, mientras que su carácter de acción permite mejorar la práctica, por lo cual, es importante tener fundamentado el compromiso educativo a través de la implementación de acciones de calidad. Del mismo modo, esta investigación acción-pedagógica permite que el maestro tenga un protagonismo activo manejando el problema desde la autonomía. Por lo tanto, es importante emplear este tipo de investigación para participar en las actividades de enseñanza y aprendizaje encaminadas al mejoramiento de la comprensión textual, donde no solo se observa y guía el proceso, sino también se brindan

estrategias para alcanzar los objetivos proyectados. Y así, lograr un cambio en la sociedad y el pensamiento educativo proporcionando autonomía a quienes la realicen (Latorre 2005).

Técnicas e instrumentos

Las técnicas de recolección de datos son procesos fundamentales donde se tienen diferentes instrumentos, estrategias y medios audiovisuales que utilizan los investigadores para recopilar información que valide y sustente el trabajo. Esto es clave, puesto que permite registrar todo el proceso y asegura una información precisa que aporte al trabajo. Así, se recoge información reducida de manera sistémica de la realidad que se pretende estudiar (Latorre, 2005). En el siguiente apartado se presentan los instrumentos utilizados en el transcurso de la investigación, así como sus definiciones y relevancia con el fin de analizar los resultados de las estudiantes del grado 1107 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño.

Encuesta

Este instrumento permite la recopilación de información compuesto de un conjunto limitado de preguntas mediante el cual el sujeto proporciona información sobre sí mismo y/o sobre su entorno, de esta manera, se pretende conocer aspectos que ayuden a determinar ciertas características del alumnado. En investigación, la encuesta se considera una técnica de recolección de datos a través del cuestionario que funciona como instrumento que administra esta información. De acuerdo con López y Fachelli (2015) la encuesta es un método de investigación social cuya aplicación pretende seguir todo un proceso investigativo con el fin de cumplir un objetivo.

Se utiliza la encuesta (Anexo 1) con el fin de conocer aspectos socioeconómicos de las participantes, así como entender su relación con el área de lengua castellana. Además, se indagan algunos datos de gustos personales y hábitos lectores para conocer qué tipo de contenido educativo se muestra más interesante en las estudiantes y como prefieren abordarlo. De esta manera, la encuesta fue diseñada con 10 preguntas cerradas y cuenta con la validez de un experto, el cual sugirió algunos cambios y aprobó su aplicación en el curso 1107.

Prueba diagnóstica

Una prueba diagnóstica es un instrumento que ayuda a identificar y evaluar el nivel inicial de las competencias o habilidades de los sujetos. Se caracteriza porque determina posibles puntos focales de fortalezas u oportunidades de mejora, proporcionando una mejor visibilidad del trabajo a realizar, el investigador entonces puede enfocarse en realizar los cambios que considere pertinente a su investigación. Siguiendo a Latorre (2005), la evaluación de las pruebas diagnósticas no pretende generar un resultado sumativo, puesto que solo se trata de recolectar información que ayude a entender el nivel educativo de los estudiantes.

Se realizó un formato de prueba diagnóstica (Anexo 2) con el fin de investigar debilidades y/o fortalezas en función de la comprensión e interpretación textual. Teniendo en cuenta las habilidades lingüísticas de comprensión e interpretación textual, producción textual y producción oral se utilizan preguntas de selección múltiple y preguntas abiertas. Se plantea también una segunda prueba diagnóstica utilizando material literario, el cual se trabaja en su plan escolar, para poder integrar el proyecto con su programa académico y seguir evaluando sus avances.

Talleres

Los talleres son instrumentos que funcionan como herramientas pedagógicas, un elemento que se elabora y transforma para ser utilizado según los objetivos planteados. Siguiendo las caracterizaciones de Ander-Egg (1991) el taller es un aprender haciendo, puesto que se postula un hacer productivo en el que se aprende haciendo, también es una metodología participativa donde la investigación y la práctica se mueven de manera conjunta. El taller ofrece la oportunidad de centrarse y relacionarse directamente en los objetivos planteados en el proyecto, por ejemplo, en la segunda etapa de intervención se utilizó un taller con preguntas abiertas (Anexo 4).

Así, este instrumento se trabaja con preguntas cerradas y abiertas que permitan identificar las fortalezas u oportunidades de mejora de la comprensión textual. Se vinculan los talleres con las temáticas que se estén trabajando en el curso, así como también pueden surgir nuevos temas conforme al interés y participación de las estudiantes. Además, este elemento tiene una metodología participante tanto de las alumnas como la docente, lo cual está directamente vinculado con el ideal de participación-acción de la investigación donde se da cuenta de una experiencia realizada conjuntamente en la que todos están involucrados bien sea como sujetos o agentes.

Rúbricas

Las rúbricas sirven como herramienta de evaluación que definen unos criterios particulares, valorando así la calidad del trabajo realizado por los estudiantes. El objetivo principal es describir detalladamente los niveles de desempeño que se esperan para una tarea o ejercicio académico, lo que posibilita obtener resultados de manera objetiva. Así, las rúbricas contienen indicadores que especifican lo que se espera alcanzar en el rendimiento

de cada nivel propuesto, de esta manera se permite a los estudiantes comprender cómo mejorar su aprendizaje y a los evaluadores mantener estándares de evaluación.

De esta manera, este instrumento también cumple con otra funcionalidad de apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, pues reconocen los conceptos en los que deben focalizar sus respuestas y su trabajo, desarrollando un proceso autónomo y reflexivo. En el ámbito pedagógico, las rúbricas facilitan al estudiante entender de manera clara una idea de lo que se espera y cómo alcanzarlo (Popham, 1997). En este proyecto, se diseñan rúbricas a partir de la matriz categorial, organizando las categorías que se evalúan principalmente y definiendo sus indicadores de logro en mejorable, aceptable y excelente, así cada nivel evaluativo contiene una descripción específica acorde a las preguntas trabajadas para cada taller (Anexo 5). Estas rúbricas permitieron hacer un acompañamiento al proceso de las estudiantes y así realizar un análisis mixto donde los datos cuantitativos fortalecieron los hallazgos de la investigación.

A continuación, se presenta la matriz categorial creada a partir del marco conceptual que organiza las categorías principales, sus dimensiones e indicadores que se tendrán en cuenta para el desarrollo del trabajo de campo y a partir del cual se realizaron las rúbricas correspondientes para la revisión de cada taller.

Tabla 1

Matriz categorial de categoría, dimensión, referente teórico, indicador y descripción

Matriz categorial				
Categoría	Dimensión	Referente teórico	Indicador	Descripción
Comprensión textual	Comprensión	León y Escudero	Inferencias explicativas	El estudiante comprende por qué ocurren ciertos eventos o actitudes, fundamentando en la información implícita del texto.

	inferencial		Inferencias asociativas	El estudiante conecta el texto con saberes previos o con otros textos para ampliar la comprensión.	
			Inferencias predictivas	El estudiante formula hipótesis sobre lo que puede suceder basándose en los elementos narrativos presentes.	
			Inferencias evaluativas	El estudiante evalúa el impacto de las ideas en el texto y reflexiona sobre sus implicaciones sociales o personales.	
	Comprensión crítica		Van Dijk	Argumentos	El estudiante sustenta sus respuestas con evidencias del texto y desarrolla una postura crítica frente a lo leído
			Ricoeur	Simbolismo	El estudiante identifica los símbolos presentes en el texto y explica su valor dentro de la interpretación global.
			Bruner	Perspectiva	El estudiante adopta diferentes perspectivas de análisis para comprender las implicaciones de la obra.
			Bloom	Evaluación	El estudiante evalúa el impacto de las ideas en el texto y reflexiona sobre sus implicaciones sociales o personales.
Intertextualidad	Texto escrito	Kristeva y Genette	Estilo	El estudiante reconoce los rasgos estilísticos del autor y los compara con otros textos o relatos.	
			Tema	El estudiante identifica el tema central del texto y lo conecta con otras producciones escritas o audiovisuales.	
	Texto fílmico	Kristeva y Genette	Espacio	El estudiante identifica cómo el espacio contribuye a la construcción de sentido en la obra audiovisual	
			Personajes	El estudiante analiza los personajes en su papel narrativo y en relación con los textos escritos.	
			Acciones	El estudiante identifica las acciones relevantes y su función dentro de la construcción de significados intertextuales.	

Nota: En esta tabla se presentan los componentes de las categorías principales como sus dimensiones, referentes teóricos, indicadores y descripciones de los objetivos que las estudiantes deben alcanzar.

Mecanismos de validación

La validación por expertos es un proceso fundamental que garantiza la calidad de los instrumentos aplicados, teniendo como constancia la previa evaluación de profesionales capacitados. Los elementos de recolección de datos trabajados se muestran útiles en el proyecto puesto que permiten el buen desarrollo de la investigación a medida que se

encaminan en función de cumplir los objetivos planteados. Esto permite llevar un registro del trabajo realizado por las estudiantes, para posteriormente hacer un análisis y evaluación. También, es importante recalcar que el diseño de estos instrumentos permite ser preciso con la población y el objeto de estudio fortaleciendo así la propuesta pedagógica y facilitando la recopilación de datos.

En la presente investigación, se presentaron como técnicas e instrumentos de recolección de datos, la encuesta y la prueba diagnóstica, que fue revisada y sometida a cambios según el criterio del experto, una vez arreglada, se aprobó el uso del instrumento en la propuesta pedagógica planteada (Anexo 6). Los expertos fueron la profesora Sonia Salgado quien es Licenciada en español y Literatura con Magister en Literatura quien trabaja actualmente como maestra de Lengua y Literatura en el colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño.

Consideraciones éticas

Con el fin de proteger la identidad de las estudiantes, en el marco de esta investigación y teniendo en cuenta que la población participante es menor de dieciocho (18) años, se han tomado algunas consideraciones éticas que aseguran mantener a salvo la identidad de las estudiantes respetando sus derechos, dignidad y bienestar. Siguiendo el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006), a lo largo de esta investigación, se respetaron los derechos de las niñas con la protección de su nombre, rostro e identidad. Por lo tanto, se entrega a cada estudiante un formato de consentimiento informado (Anexo 7), el cual es diligenciado por los padres, donde se explican los objetivos, procedimientos y posibles alcances de la investigación. De esta forma, se garantiza el tratamiento de datos de manera íntegra y exclusivamente con los fines académicos de la investigación.

4. Trabajo de Campo

La siguiente propuesta pedagógica se plantea con el fin de desarrollar la comprensión textual en estudiantes de 1107, utilizando estrategias intertextuales. Se desarrolla en un período de un año escolar de manera que pueda alinearse con los procesos académicos de la clase, su contexto social, cultural y las necesidades educativas generales de las estudiantes. Asimismo, la unidad didáctica presentada se trabaja no solo desde los objetivos planteados en esta investigación, también de los resultados de la prueba diagnóstica que muestran la necesidad de reforzar procesos lectores y así mejorar habilidades de comprensión inferencial y crítica.

La presente propuesta pedagógica se desarrolla mediante tres momentos. El primer momento llamado “Del diálogo a la comprensión” está dirigido a la contextualización en donde el investigador identifica la población participante. A partir de una encuesta obtiene datos sobre su entorno sociocultural y hábitos lectores, y a través de una prueba diagnóstica se identifican fortalezas o dificultades en cuanto a sus competencias lectoras. En el segundo momento llamado “De la comprensión a la intertextualidad”, se inicia la aplicación de talleres usando como herramienta filmica la película *The house*, la cual tiene tres diferentes historias que se trabajan con tres textos escritos relacionados a las temáticas de la película, de esta manera, las estudiantes pueden trabajar su comprensión lectora enfocada a la habilidad inferencial y crítica a través de estrategias intertextuales.

Para esta

Finalmente, en el tercer momento titulado “De la intertextualidad a la realidad”, se aplican dos etapas, con un primer taller que emplea la misma estructura que los anteriores, pero reuniendo todas las temáticas trabajadas en la película y los textos escritos. Luego, en

la segunda etapa se trabaja un taller que pretende aterrizar los conceptos y temas en el contexto real colombiano, así, el proyecto finaliza de una manera significativa para las estudiantes donde, además, se lleva a cabo un diálogo donde comparten su percepción y experiencia trabajando mediante esta propuesta intertextual. Por lo tanto, la programación del proyecto investigativo puede visualizarse mediante el siguiente cronograma:

Fases de la investigación	Agosto 2024	Septiembre 2024	Octubre 2024	Noviembre 2024	Febrero 2025	Marzo 2025	Abril 2025	Mayo 2025	Agosto 2025	Septiembre 2025
Observación										
Identificación y análisis del problema										
Formulación de hipótesis										
Diseño de trabajo de campo										
Implementación unidad didáctica										
Análisis de resultados										

Momento 1: Del diálogo a la comprensión

Este primer momento inicia en agosto de 2024 con las estudiantes del curso 1107 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño. Inicia a través de varias observaciones participativas y no participativas realizadas a la población para reconocer características relacionadas con el ámbito académico, social y cultural, así como la revisión del PEI, para conocer los intereses académicos y educativos en que se desenvuelven las participantes de la investigación. En ese sentido, se elabora una encuesta para obtener más información de los hábitos lectores de las estudiantes e intereses sobre la clase de Lengua y Literatura.

De igual manera, en el mismo momento se aplica una prueba diagnóstica a las estudiantes de 1107 para identificar fortalezas y posibles dificultades en habilidades de comprensión lectora. Para esta prueba las estudiantes se organizan en grupos de cuatro o cinco personas con una guía de trabajo, una lectura corta, y un cuento corto que habían leído y analizado previamente en clase. Así, las preguntas se desarrollan de manera dialógica, donde las estudiantes responden e intentan realizar conexiones intertextuales en ambos textos sobre la temática general, luego comparten con toda la clase las respuestas discutidas permitiendo así que reúnan conocimientos previos y organicen sus ideas para expresarlas oralmente. De esta manera, cada grupo tiene dos minutos para responder cada pregunta, donde se turnan para hablar, de modo que todas tengan la oportunidad de participar.

Momento 2: De la comprensión a la intertextualidad

En este momento se hace un acercamiento al concepto de intertextualidad con las estudiantes de 1107, donde se les presenta el tema y las posibles maneras de utilizarlo en un ámbito académico. Además, se les muestra diferentes ejemplos de cómo han trabajado la intertextualidad en la clase de Lengua y Literatura, y como pueden seguir acoplando esta estrategia de modo que mejoren sus estrategias de estudio para adquirir una mejor comprensión lectora en los temas que aborden. De esta manera, se aplican tres talleres escritos basados en la película *The house* de Netflix donde se exploran temas en torno a los problemas del ser humano, desde individuales hasta sociales como la opresión y el peligro de lo desconocido, la pérdida de identidad y el contraste entre apego y liberación. Los talleres se trabajan en tres etapas, cada uno se realiza durante una semana, con disposición

de tres horas, para abordar tanto el texto visual como el escrito y resolver el taller propuesto. El procedimiento aplicado a estos se explica a continuación:

Cuando la casa te absorbe

En esta sesión se observa el primer episodio de la película *The house* en la que una humilde familia encuentra comodidades y situaciones que perturban sus vidas a medida que la casa cambia y se vuelve lentamente una prisión. Para enriquecer la reflexión en torno a los temas propuestos en el vídeo como peligro, desconcierto y opresión, se trabajará el cuento *El almohadón de plumas* de Horacio Quiroga, un texto corto donde muestra un hogar que oculta un peligro que lo acecha. Ambos relatos muestran como lo que aparenta ser bello o cómodo puede resultar en algo destructivo. De esta manera, se aplica un taller con preguntas inferenciales y críticas que desarrollen como el espacio físico puede ser un reflejo de lo interno y la pérdida expone el poder de lo simbólico o material. La finalidad es que las estudiantes comprendan cómo los elementos del entorno se pueden representar en símbolos y significados desarrollando su capacidad de análisis inferencial y argumentación crítica contrastando textos escritos y filmicos.

De esta manera, el taller se realizó en dos partes, la primera está enfocada en la dimensión de comprensión textual, se inicia con cinco preguntas de selección múltiple con enfocadas en la categoría de comprensión inferencial, luego, se responden preguntas abiertas relacionadas a las otras categorías de la dimensión textual, específicamente las de argumentación-simbolismo y perspectiva-evaluación. Por su lado, la segunda parte, contiene preguntas abiertas relacionadas con el análisis intertextual, comenzando sobre la lectura escrita y posteriormente con el texto filmico.

Cuando la casa está habitada

En esta etapa se presenta el segundo episodio de *The house*, donde un ratón dedicado a renovar su casa para venderla experimenta una obsesión por el orden y el cuidado de esta hasta llegar al borde del colapso por la presencia de unos extraños que invaden su espacio, afectando su propia identidad. Entonces, para hacer un cruce intertextual significativo, se lee el cuento *Casa tomada* de Julio Cortázar, una narración llena de elementos simbólicos que muestran una historia de pérdida del orden e identidad. Ambos relatos muestran un proceso paulatino de pérdida del hogar, ya sea por miedos o fuerzas inexplicables que someten a las personas a ceder su espacio o tranquilidad. Así, mediante un taller de preguntas analíticas, las estudiantes reflexionan sobre cómo el miedo o la obsesión pueden terminar en la pérdida de control emocional o física del hogar. La finalidad es que reconozcan en ambos textos las formas simbólicas de control, miedo y sugestión, desarrollando habilidades inferenciales y una lectura crítica de los comportamientos de los personajes frente al cambio.

El proceso inicia con la visualización del capítulo en una clase de una hora, donde las estudiantes toman nota de los aspectos más importantes, sobre todo, de los personajes, las acciones y el estilo que maneja el autor. Luego, en una segunda clase se lee el texto de Cortázar, a pesar de que este ya se había trabajado previamente con la maestra titular. Posteriormente, se explica la estructura del taller, que al igual que el anterior comprende dos partes, una que se relaciona con la dimensión de comprensión textual, mostrando cuatro preguntas de comprensión inferencial, donde cada pregunta evalúa un tipo de inferencia, y luego dos preguntas enfocadas a las categorías de argumentación-simbolismo y

perspectiva-evaluación. Para terminar, también se proponen dos preguntas relacionadas al componente intertextual con respecto al texto escrito y filmico.

Cuando la casa te atrapa

En esta etapa, las estudiantes analizan el último episodio de la película *The house*, en el que una mujer gatuna se rehúsa a abandonar su deteriorado hogar, intentando repararlo una y otra vez, negándose a la realidad de su vida en la que poco a poco, se va quedando sola, pues sus decisiones la van alejando de los inquilinos con quien convive. La observación de este relato muestra temas como el apego o la posibilidad de liberación que se trabaja de igual manera con la lectura del cuento corto *La migala* de Juan José Arreola, cuyo protagonista tras la pérdida de un amor, vive con una araña venenosa que simboliza el dolor y miedo que le invade diariamente creando un encierro emocional. Este ejercicio busca que las estudiantes establezcan conexiones intertextuales a partir de conceptos como el miedo al cambio, la obsesión por el pasado, el apego y la libertad, así como reconocer los elementos visuales que forman el estilo del texto filmico.

De esta manera, las estudiantes comprenden cómo los símbolos y acciones en ambos textos construyen sentidos en torno a la necesidad de dejar ir y como esto puede estar conectado con situaciones personales o sociales, así, mediante el taller propuesto, trabajan habilidades inferenciales y críticas. La estructura del ejercicio se realiza de igual manera como el taller trabajado previamente, una primera parte dedicada a la dimensión de comprensión lectora, donde se realizan cuatro preguntas de selección múltiple sobre inferencias, la segunda de dos preguntas abiertas enfocadas en las categorías de argumentación-simbolismo y perspectiva-evaluación, y por último dos preguntas con relación a la intertextualidad de los elementos trabajados.

Momento 3: De la intertextualidad a la realidad

Este tercer momento se divide en dos etapas, la primera finaliza el proceso de los talleres realizados a partir de la película *The house*, trabajando la misma estructura de preguntas de selección múltiple para la categoría inferencial, dos preguntas abiertas para las categorías de argumentación-simbolismo y perspectiva-evaluación, y dos preguntas para la intertextualidad entre el texto fílmico y escrito. De esta manera se reúnen todas las temáticas trabajadas, pues, la película a pesar de mostrar tres episodios diferentes, están sumergidos en la misma casa, pero aparentemente en distintas dimensiones que se alejan por el espacio y el tiempo, ya que las situaciones y personajes que aparecen no son los mismos, sin embargo, la película propone experimentar conceptos de la sociedad, de los individuos y de la psicología de estos. Así, el primer taller de este momento final propone darle un cierre a la película y los textos trabajados junto a ella.

Por su parte, la segunda etapa se trabaja con la visualización de una película colombiana que sigue la línea del concepto de “casa”, llamada *La estrategia del caracol*, donde se aterriza la temática del individualismo, la sociedad y sus complejidades en un contexto real, así las estudiantes relacionan los temas previamente trabajados con experiencias y conocimientos previos frente a la sociedad en que habitan, desarrollando un pensamiento crítico y reflexivo. El taller también contiene la misma estructura de preguntas de selección múltiple y preguntas abiertas enfocadas a las dimensiones de comprensión textual e intertextualidad donde se desarrollan sus categorías respectivamente.

Ruta intertextual a través de la casa

Esta etapa trabaja la parte final de los talleres donde propone un espacio de análisis crítico y reflexión global a partir de las tres historias animadas de la película *The house*. Se

busca que las estudiantes, mediante un taller integrador, analicen cómo los tres relatos, aunque visualmente distintos y con personajes diferentes, están profundamente conectados por temáticas compartidas: la obsesión por lo material, la transformación del hogar en cárcel o laberinto emocional, y el conflicto entre permanencia y cambio.

La actividad parte de una breve exposición guiada donde se repasan los principales símbolos, atmósferas y decisiones de los personajes en cada episodio, enfatizando los hilos que atraviesan todas las historias: el poder alienante del deseo, la fragilidad del individuo frente al espacio y la imposibilidad de recuperar lo que se pierde. Las estudiantes resuelven un taller escrito compuesto por preguntas de selección múltiple y preguntas abiertas que promuevan la comparación entre episodios y les permitan construir conclusiones críticas e interpretativas. Así, la finalidad de esta sesión es que las estudiantes reconozcan la estructura intertextual dentro de la propia película, así como los patrones narrativos y simbólicos que se repiten con variaciones. Se espera que desarrollen una postura crítica frente a la idea de “hogar” como espacio simbólico que puede construir o destruir identidad, de modo que, se fomente la escritura argumentativa.

El caracol y una estrategia intertextual

En esta segunda etapa, se observa en clase *La estrategia del caracol*, una película colombiana de 1993 dirigida por Sergio Cabrera. Esta obra filmica dedicada a la vida, la dignidad y la comunidad, muestra como un grupo de inquilinos se ven oprimidos por el poder de un externo que viene a reclamar su casa, entonces Don Jacinto, uno de los personajes principales, inspira a los habitantes de la casa a seguir una idea que les permita mantener su dignidad y enfrentarse a ese poder de una manera ingeniosa, generando así un espacio de fe, esperanza y resistencia.

Por lo tanto, el taller que se realiza en esta etapa, al igual que los anteriores, mantiene la misma construcción estructural, trabajando las dimensiones de comprensión textual e intertextualidad. Así, la primera parte del taller contiene las categorías de inferencias, argumento-simbolismo y perspectiva-evaluación, donde se encuentran cuatro preguntas de selección múltiple y dos preguntas abiertas respectivamente. Igualmente, para la segunda parte de intertextualidad, se trabaja las categorías texto escrito y filmico para desarrollar los conceptos de estilo, personajes y acciones con dos preguntas abiertas.

5. Análisis de resultados

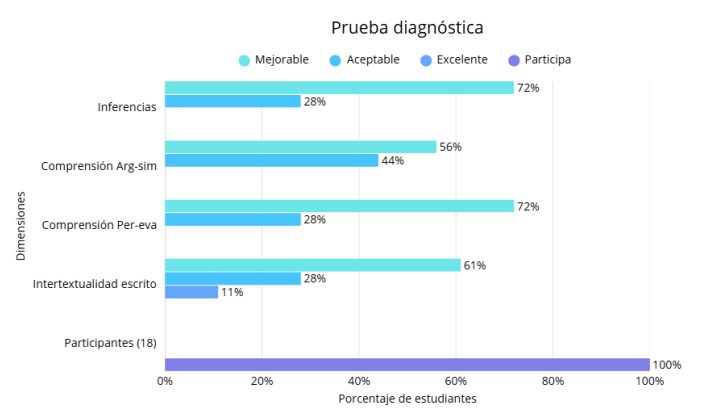
Este capítulo presenta el proceso de análisis de la información obtenida a partir de la prueba diagnóstica, rúbricas valorativas de cinco talleres realizados en el trabajo de campo que evidencian las producciones escritas de las estudiantes del grado 1107 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño. Este ejercicio de sistematización de experiencias se fundamenta en Jara (2018), quien lo plantea como una interpretación crítica desde el momento de la implementación hasta el análisis de sus resultados, tomando como referencia todas las vivencias experimentadas en la investigación.

Momento 1: Del diálogo a la comprensión

El análisis de la primera fase inicia con la implementación de una prueba diagnóstica trabajada a partir del texto *¿Cuánta tierra necesita un hombre?* de León Tolstoi y un fragmento del libro *El Gran Gatsby* de F. Scott Fitzgerald, con el fin de diagnosticar el nivel de comprensión textual de las estudiantes de 1107. En ese sentido, se aplicó la prueba en una actividad de taller dialógica donde todas las estudiantes fueron partícipes y trabajaron en grupo para dar respuesta a las preguntas y el análisis propuesto de manera oral. También, con ayuda de una rúbrica diseñada se logró dar una valoración en clase a cada grupo permitiendo reconocer las habilidades o aspectos por mejorar para la comprensión lectora, mostrando los resultados en una gráfica de barras así:

Figura 8

Prueba diagnóstica.



Nota: La figura muestra el resultado en porcentajes de las dimensiones evaluadas en la prueba diagnóstica y sus valoraciones.

En esta primer prueba se evaluaron las dimensiones de comprensión textual tomando las categorías de inferencias, argumentos y simbolismos, perspectiva y evaluación y de la dimensión de intertextualidad se evaluó la parte escrita, dejando como resultado que el 72% de las estudiantes se ubica en la valoración de **mejorable** puesto que *argumenta ideas sin mostrar habilidades para inferir situaciones o elementos clave en las historias trabajadas* y el 28% ubicándose en **aceptable**, ya que *argumenta ideas donde infiere algunas situaciones o elementos sobre las historias trabajadas*. Esto demostró que las estudiantes tienen dificultades para ejercer un análisis más allá de lo textual, limitándose únicamente a la información explícita de los textos, lo que dificulta reconocer conceptos clave como son los símbolos o posibles significados que surgen en la lectura.

Por otra parte, en las categorías de argumentos y simbolismos, el 56% de las estudiantes se ubica en **mejorable**, pues “presenta ideas vagas o confusas sobre el éxito y los símbolos; no establece comparaciones claras entre los textos”, mientras que el 44% se registra como **aceptable**, siguiendo la rúbrica, *reconoce las diferencias y similitudes en las visiones de éxito, identifica al menos un símbolo en cada texto, pero con explicaciones generales o incompletas*. En este sentido, las estudiantes tomaban como base únicamente el

tema principal de la avaricia, sin analizar más a fondo las motivaciones de los personajes y los elementos claves que se representaban su ambición inicialmente o su perdición al final.

También, la categoría de perspectiva y evaluación muestra que el 72% está en **mejorable**, de modo que *no ofrece reflexión personal significativa ni evaluación de los contextos culturales o aprendizajes de los personajes*, mientras el 44% obtuvo **aceptable** pues *ofrece una reflexión personal básica, reconoce alguna influencia cultural o moral, pero sin un análisis detallado ni crítica clara*, determinando que las estudiantes no logran profundizar o lograr una reflexión que involucre habilidades de evaluación a través de su contexto o conocimiento, tomando como referencia sólo las experiencias de los personajes, involucrando algunos elementos del contexto actual como la avaricia de las personas en general sin ubicarlas en algún momento o espacio específico.

Asimismo, en la dimensión de intertextualidad se trabajó la categoría escrita mostrando como resultado que el 61% se clasifica en **mejorable** pues *presenta comparaciones superficiales o incompletas; no conecta los textos con la sociedad actual*, como se visualiza en la figura

Figura 9

Relación y diferencias de los textos de León Tolstoi y F. Scott Fitzgerald.

1. Teniendo en cuenta las lecturas de "Cuanta tierra necesita un hombre" de León Tolstói y fragmentos del "Gran Gatsby" de F. Scott Fitzgerald, escribe brevemente la relación y las diferencias que encuentras en cada texto haciendo una breve reflexión de como estas situaciones se podrían ver representadas en nuestra sociedad actual.

La historia de "Cuanta tierra necesita un hombre?" de León Tolstói y "El gran Gatsby" de F. Scott Fitzgerald hablan sobre cómo la ambición y el querer siempre más puede ser perjudicial. Los protagonistas de estas historias quieren más y más, pero al final eso los lleva a la tragedia.

Es como en la vida real, donde a veces la gente quiere más y más, pero eso no los hace felices. La gente debe aprender a apreciar lo que tienen y no querer siempre más porque eso puede llevar a problemas.

Nota: La figura muestra la respuesta escrita de una estudiante en la prueba diagnóstica sobre las relaciones y diferencias que hay en los textos trabajados.

Esto muestra que las estudiantes solo registraban la información o la temática más explícita que abarcaban los textos, sin establecer las diferencias que había entre ambos contextos, personajes y situaciones, tampoco se hace referencia a ejemplos que sustentan por qué los personajes de las historias "quieren más y más", lo que demuestra que entienden la idea general sin mostrar una argumentación o sustentación profunda. Además, la conexión con la vida real tampoco proporciona ejemplos, limitándose a suponer lo que las personas deberían hacer para no caer en situaciones similares a la de los personajes, pero sin una visión clara o crítica de porque se tendría que evitar este concepto de la ambición.

Esta actividad dialógica también tuvo como reflexión la manera en que se llevó a cabo la prueba diagnóstica, puesto que al trabajar en grupos las estudiantes se limitaban a argumentar opiniones o reflexiones diferentes a las que el resto de los grupos presentaba, de modo que argumentaban con respecto a los conceptos y situaciones explícitos del texto, sin

realizar comparaciones entre personajes o motivaciones que estos tenían para ser considerados como ambiciosos. También, se resalta la importancia de realizar preguntas más específicas en torno al componente inferencial de modo que se tenga un registro exacto del nivel que tienen las estudiantes para leer entre líneas, como propone Cassany (2006).

Momento 2: De la comprensión a la intertextualidad

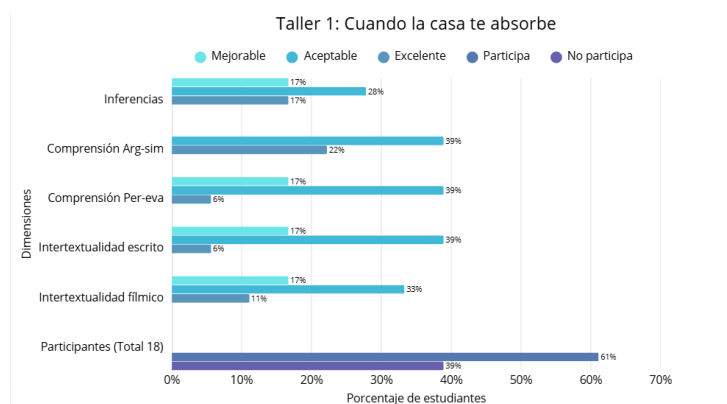
A partir de este momento, se ejecuta la aplicación de tres talleres basados en la visualización de la película *The house* de Netflix, que se divide en tres capítulos mostrando temas como la opresión y el peligro de lo desconocido, la pérdida de identidad y el contraste entre apego y liberación, así, estos capítulos fueron trabajados con los textos de *El almohadón de plumas* de Horacio Quiroga, *Casa tomada* de Julio Cortázar y *La mágala* de Juan José Arreola respectivamente. Los tres talleres se evaluaron tomando todas las categorías de las dos dimensiones que son: inferencias, argumentos-simbolismos, perspectiva-evaluación, intertextualidad-escrito e intertextualidad-filmico.

Taller 1: Cuando la casa te absorbe:

En este primer taller sólo el 61% de estudiantes fueron partícipes dejando como resultados la siguiente gráfica:

Figura 10

Taller 1: Cuando la casa te absorbe



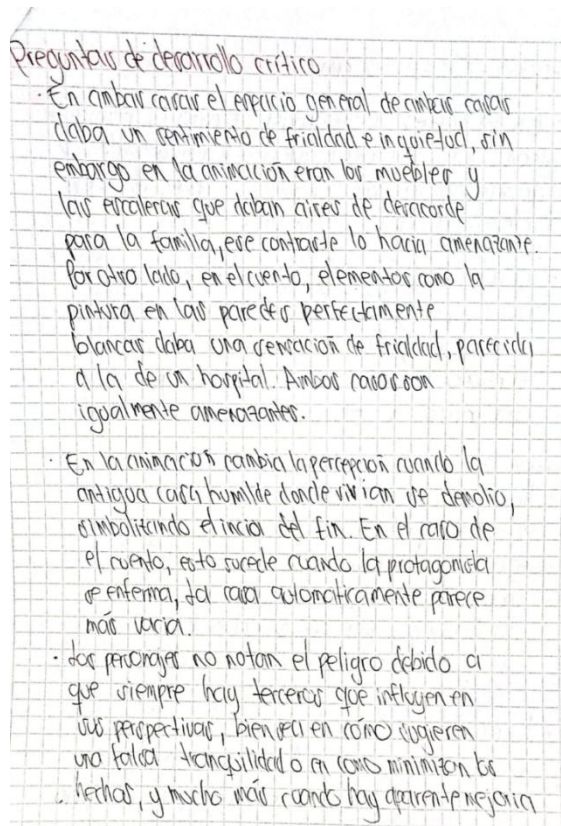
Nota: La figura presenta los resultados en porcentajes de las dimensiones evaluadas y sus valoraciones.

A partir del gráfico, se identifica que el diseño del taller 1 proporciona una mejor visualización en las habilidades de comprensión lectora en relación a las inferencias, así el 17% de las estudiantes se ubica en **mejorable** donde “*selecciona correctamente de 0 a 2 preguntas, evidenciando poca comprensión de las inferencias trabajadas*”, el 28% en **aceptable**, pues “*selecciona correctamente 3-4 preguntas, mostrando comprensión parcial de las relaciones e inferencias*” y el 27% restante ubicado en **excelente** “*selecciona todas las respuestas correctas, mostrando comprensión clara de las inferencias*”.

Continuando con la dimensión de comprensión textual, se muestra que en las categorías de argumentos- simbolismos y perspectiva y evaluación, el 39% se posiciona en **aceptable**, pues “*argumenta de forma parcial o identifica símbolos de manera superficial*”, como se presenta en la segunda respuesta de la estudiante haciendo mención a dos símbolos que aparecen tanto en la película como en el texto, en el primer caso, la demolición de la casa “*simbolizando el principio del fin*”, en el segundo caso la descripción de una casa vacía, como símbolo de la enfermedad de la mujer, resaltando así que las estudiantes logran compaginar aspectos que aparecen en ambos textos pero que no relacionan o mencionan específicamente estos conceptos con las situaciones que viven los personajes.

Figura 11

Comprensión crítica enfocada en perspectiva y evaluación.

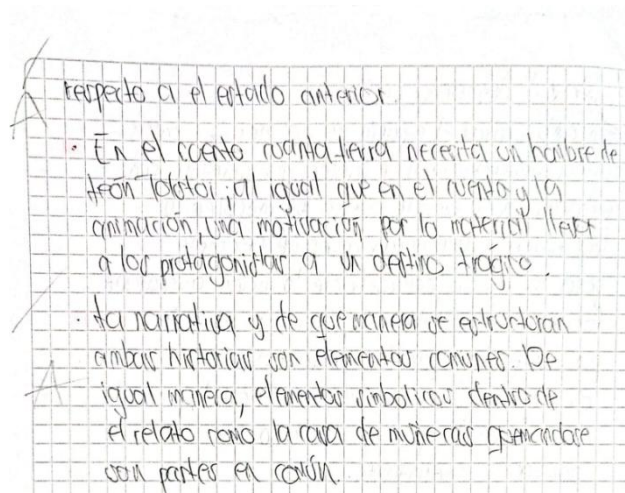


Nota: La figura muestra la respuesta escrita de una estudiante explicando la percepción que encuentra en la película y cómo evalúa a los personajes.

En cuanto a perspectiva-evaluación el 39% también “reconoce perspectivas de forma básica y realiza juicios, aunque poco desarrollados”, como se observa en la figura 11, la primera respuesta de la estudiante identifica algunos símbolos como las paredes blancas de la casa que pueden dar una sensación de frialdad y la compara con la sensación que puede tener un hospital. Esta relación muestra que la estudiante asemeja experiencias en un contexto real para mostrar su opinión subjetiva de la escena vista en la película.

Figura 12

Comprensión crítica enfocado en símbolos y argumentación.



Nota: La figura muestra las relaciones que identifica la estudiante entre la película y el relato textual.

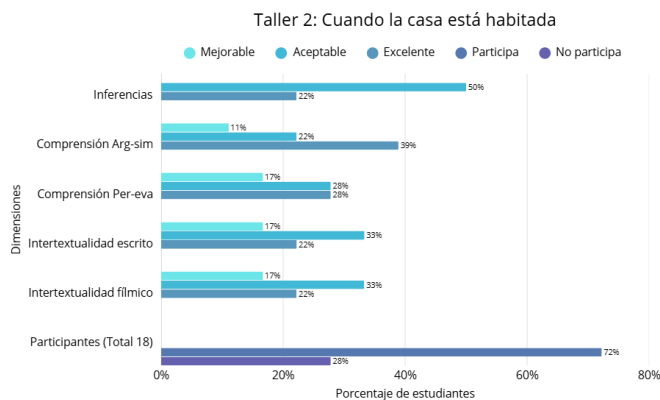
También, en la tercera respuesta, la estudiante reconoce que los personajes de ambas historias están siendo influenciados por personas externas, pues menciona que “sugieren una falsa tranquilidad o minimizan los hechos” aunque no profundiza o menciona ejemplos de cómo esto sucede, reconoce que hay un peligro externo que distorsiona la realidad de los personajes.

Taller 2: Cuando la casa está habitada

Para este segundo taller, el 72% de las estudiantes fueron partícipes donde los resultados revelan una mejoría significativa para la categoría de inferencias, pues se registra un porcentaje de cero en *mejorable*, mientras que el 50% se posiciona en *aceptable* y el 22% en *excelente*, demostrando que las estudiantes “*seleccionan correctamente todas las preguntas, mostrando una comprensión profunda del texto*”.

Figura 13

Taller 2: Cuando la casa está habitada



Nota: La figura muestra los resultados en porcentajes de las dimensiones evaluadas en el segundo taller y sus valoraciones. Elaboración propia.

Así, con los resultados del taller 2, se puede mostrar que las estudiantes, al comprender mejor la información implícita del texto trabajado en la categoría inferencial, adquieren mayor exploración temática de las situaciones que los personajes están viviendo, reconociendo mejor sus problemáticas y decisiones, tanto de la información del texto como el filmico. Por un lado, las categorías de argumentación-simbolismo y perspectiva-evaluación muestran una gran mejoría posicionando la valoración de *excelente* en un 22% y 28% respectivamente.

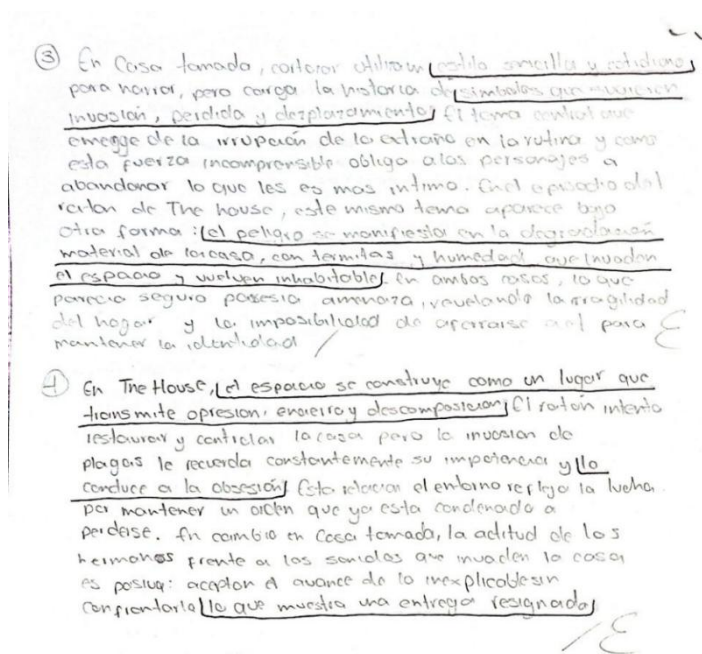
En este sentido, al tener una visión más amplia y profunda de ambos textos, sus valoraciones de la dimensión intertextual parecen equilibrarse en cuanto a porcentajes, donde revelan que la dimensión intertextual en ambas categorías escrito y filmico, las estudiantes obtienen una valoración de 33% en *aceptable* pues *reconocen parcialmente el estilo y el tema, pero la relación entre ellos es incompleta o poco clara*, sin embargo, sobresale el porcentaje de *excelente* en un 22%, porque las estudiantes muestran no sólo un nivel de comprensión textual alto, sino también conocimientos previos sobre estilos narrativos que pueden encontrar en el autor y así argumentar de qué manera esto influye en

la percepción o análisis del lector para entender el tema, la situación y la problemática que enfrentan los personajes.

También, la estrategia intertextual de relacionar un texto escrito y uno filmico da cuenta de las facilidades que tiene el lector para definir contrastes y similitudes en el tema central como se muestra en el siguiente escrito:

Figura 14

Intertextualidad enfocada al texto Casa tomada y película The house.



Nota: La figura muestra la respuesta escrita de una estudiante donde explica el estilo y tema que manejan los autores en la película y en el texto.

Así, en el escrito de la estudiante, se revela como describe el estilo de Cortázar como “sencillo y cotidiano”, sin embargo, la construcción del texto revela como la historia se conduce a un ambiente de invasión y pérdida. También, el contraste entre ambas historias es explicado con ejemplos tomados del espacio físico de la película, como el hecho de que las termitas, la humedad y los extraños hicieron inhabitable el hogar, despojando al ratón de

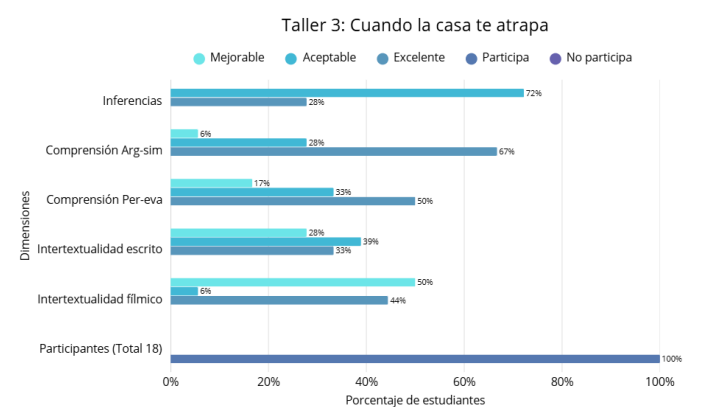
su identidad, conduciéndolo a la obsesión, mientras que los hermanos, que presencian sonidos en la casa terminan dejándola con una actitud de resignación.

Taller 3: Cuando la casa te atrapa

Este taller contó con la participación de todas las estudiantes, dejando los resultados en porcentajes así

Figura 15

Taller 3: Cuando la casa te atrapa



Nota: La figura muestra los resultados en porcentajes de las dimensiones evaluadas en el taller 3 y sus valoraciones, también el porcentaje de participación. Elaboración propia.

mostrando para la primera categoría de inferencias una mejoría, pues el 72% alcanzó un nivel aceptable dado que tuvieron tres respuestas correctas. También, el avance se ve reflejado para la categoría de argumentación-simbolismo con el 67% posicionado en **excelente** mostrando que *exponen argumentos críticos y relacionan símbolos y perspectivas con sentido reflexivo*, como se puede apreciar en el escrito de la siguiente figura:

Figura 16

Comprensión crítica enfocada a símbolos y argumentos en el texto de La mágala y película The house.

1. La Migala es uno de los símbolos de apego, donde constantemente representa el miedo, la ansiedad y la obsesión del protagonista. Es como esa idea o ese recuerdo feo que sabes que está ahí, algo en tu cabeza que no te deja en paz. Saber que la araña está suelta es como saber que tu mayor miedo siempre está presente. El no la deja ir porque en el fondo prefiere convivir con ese terror a enfrentar la idea de que sin ella se sentirá vacío.

La casa en ruinas es otro símbolo, el cual representa el pasado y los recuerdos. La mujer gótica se aferra a las paredes físicas para no aceptar que su vida tal como la conocía se terminó.

Ambos símbolos nos hacen ver que a veces nos

aferramos a cosas que nos destruyen por miedo a la incertidumbre de soltarlas.

Nota: La figura muestra la respuesta escrita de una estudiante analizando los símbolos encontrados tanto en el texto como la película y el posible significado.

La estudiante descubre que la migala es un símbolo para reflejar el apego y lo relaciona con la vida real, pues toma como referencia una experiencia común de las personas en que no pueden sacarse algo de la cabeza y en este caso, el personaje es consciente del apego que tiene por lo que decide soltar una migala en su casa, representando ese miedo constante, como se menciona en la figura “saber que la araña está suelta es como saber que tu mayor miedo siempre está presente”. De igual manera, se destaca un símbolo en el capítulo de *The house*, pues la casa en ruinas simboliza “el pasado y los recuerdos”, de modo que resaltando ambos símbolos de las historias facilita conectarlo con la propia realidad, pues como conclusión propone que aferrarse a las cosas puede crear incertidumbres.

Por otro lado, en la categoría de perspectiva-evaluación se obtuvo un 17% en **mejorable**, mostrando que algunas estudiantes aún *no logran reconocer símbolos o perspectivas por lo que no genera una evaluación crítica*, mientras que el 33% se ubica en **aceptable**, pues *reconoce los símbolos o perspectivas pero sin profundizar en la evaluación crítica de su argumento*, donde solo mencionaban que la mígala era un símbolo importante en la historia para representar diversos conceptos como miedo, apego, angustia o frustración sin embargo no desarrollaban la idea.

Mientras tanto, en la valoración de **excelente**, se posiciona el 50%, pues *expone argumentos críticos y relaciona símbolos y perspectivas con sentido reflexivo*, como se ve en la figura, se logra integrar los símbolos encontrados en un texto argumentativo para desarrollar como estos símbolos que pueden compartir un mismo concepto como mensaje, se desarrollan de maneras diferentes para los personajes, así, la estudiante explica cómo el protagonista del texto se mantiene siempre en su apego dejando a la mígala por la casa, mientras que la mujer gatuna si logra una liberación de su apego por la casa puesto que “muestra una postura crítica y reflexiva frente el cambio”, pues la mujer gatuna a medida que va perdiendo su casa, sus amigos y su estabilidad, tiene un despertar que la ayuda a salir de ahí, a diferencia del protagonista de la mígala.

Asimismo, para la categoría de intertextualidad-escrito se registraron un 28% en **mejorable** donde aún *se presenta dificultades para reconocer estilo o tema, sin establecer conexiones entre ambos textos*, a pesar de que tengan una idea general de las historias, se necesita distinguir los estilos que manejan ambos elementos textuales, para así lograr una intertextualidad significativa. También, el 39% de las estudiantes *reconocen parcialmente el estilo y el tema, pero la relación entre ellos es incompleta o poco clara*, en este caso, se podría resaltar que las estudiantes no logran argumentar fácilmente como el estilo bien sea

del texto o del filmico lograr darle forma a la temática principal, tratándolas como categorías aisladas. Así, el 33% sí logra posicionarse en *excelente* ya que *identifica con precisión el estilo narrativo de Arreola y de la película, estableciendo una relación clara con el tema central.*

Figura 17

Intertextualidad enfocada a la dimensión escrita sobre el texto La migala y la película.

2. El texto de la migala ofrece una perspectiva de miedo y el apego en la que el protagonista no hace nada al respecto, a pesar de ser consciente de la araña y el miedo que le provoca. La convierte en un ser invisible, algo que materializa sus miedos y le facilita el apego a la misma. Mas que un problema, es un método de defensa que aunque le puede hacer daño no lo abandona. En cambio, la gata cuando llega a un punto en la que ese miedo y apego a lo material la hunde, lograr liberarse de ello, no obstante usa medios para tener este fin como, el gato visitante o la casa flotante, es una manera en la que el miedo y la incapacidad de aceptar el cambio desaparece de manera gradual. Esta capacidad de la mujer gatuna para seguir adelante a pesar de que lo hizo cuando llego a un límite, de muestra una postura crítica y reflexiva. Frente al cambio a diferencia de la migala, la mujer gatuna no se queda estancada en el mismo punto. A lo largo de esta parte de "The house" ella va perdiendo de a poco aspectos y simbolos que le recordaba que aún había alguien con ella, pero cuando eso cambia y el caos ya tiene control alguno, decide desprenderse de aquello que la mantenía allí, se libera y sigue adelante, incluso con su casa.

Nota: La figura muestra la respuesta escrita con respecto al estilo y tema que maneja cada texto haciendo una relación entre ambos.

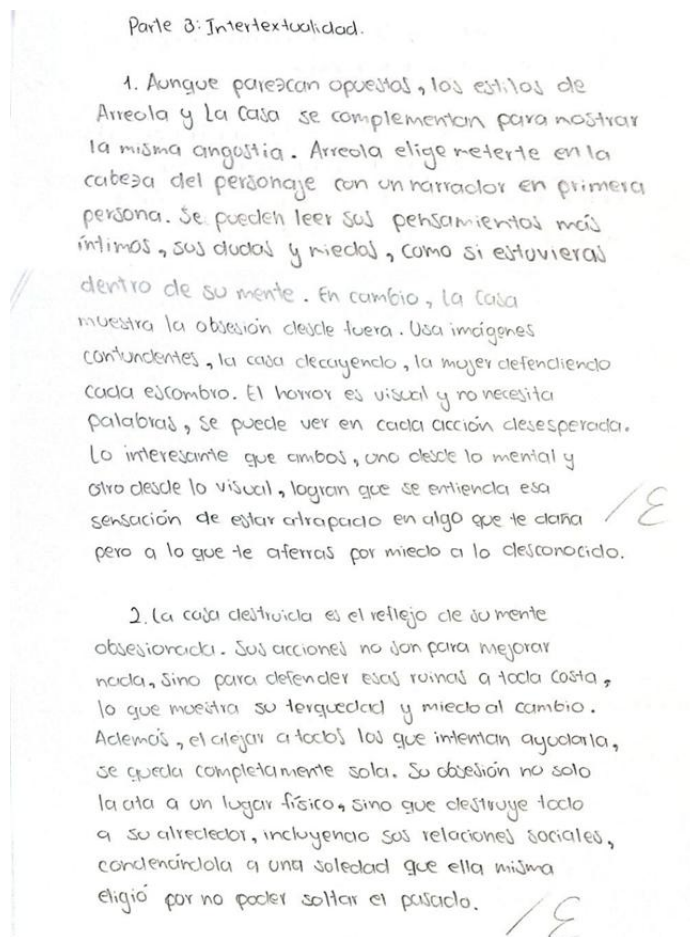
Sin embargo, y a pesar de que se puede reflejar un buen avance en ambas dimensiones, la categoría de intertextualidad-filmico refleja un contraste en los resultados, posicionando el 50% en *mejorable*, debido a que *menciona de forma superficial los elementos, sin análisis ni conexión con el sentido de obsesión y soledad*, en este caso, aunque ya se tienen uno símbolos inferenciales en los textos, este apartado pregunta por elementos visuales propios de los filmicos, como luces, sonidos, movimiento de cámara, etc.

En contraste, el 44% obtuvo *excelente*, pues *analiza de forma crítica cómo el espacio, los personajes y las acciones refuerzan la obsesión y soledad, conectándolo con el*

sentido simbólico, así también se encuentra una relación en las categorías de comprensión textual, pues para este apartado ya tienen los suficientes elementos y argumentos que le da fuerza a una profundización de los elementos filmicos. Como se ve en la figura 18, la estudiante hace un contraste entre los estilos por las intenciones que encuentra del autor en cada historia. Menciona que Arreola escribe de una manera que mete al lector en los pensamientos del protagonista, mientras que en el episodio el autor usa imágenes contundentes y así “el horror es visual y no necesita palabras”.

Figura 18

Intertextualidad enfocada en el filmico sobre espacio, personajes y acciones.



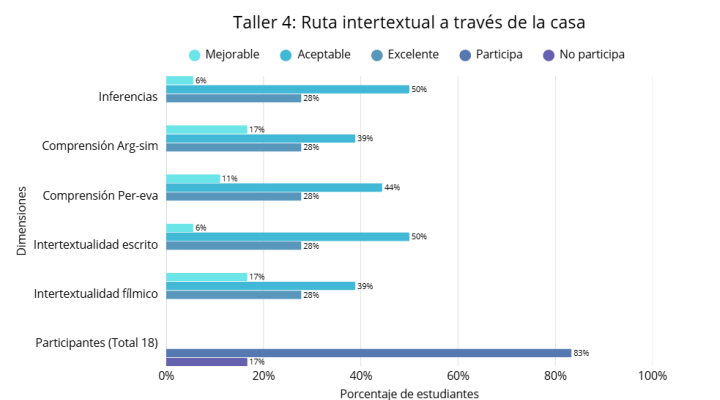
Nota: La figura muestra la respuesta de una estudiante haciendo el análisis encontrado de los aspectos filmicos como espacio, personajes y acciones.

Taller 4: Ruta intertextual a través de la casa

Este taller le da un cierre a la secuencia de talleres que se trabajaron a partir de la película *The house*, de modo que se esperaba reconstruir todas las historias e identificar diferencias y similitudes, y de qué manera estaban hiladas. En ese sentido, los resultados de la prueba muestran un avance en la dimensión intertextual, en este caso, era la que más interesaba porque presentaba una dificultad que retaba a las estudiantes a conectar todas las historias, descubriendo además como se desarrolló cada personaje en su propia historia. Los resultados generales del taller se visualizan en la figura 19.

Figura 19

Taller 4: Ruta intertextual a través de la casa



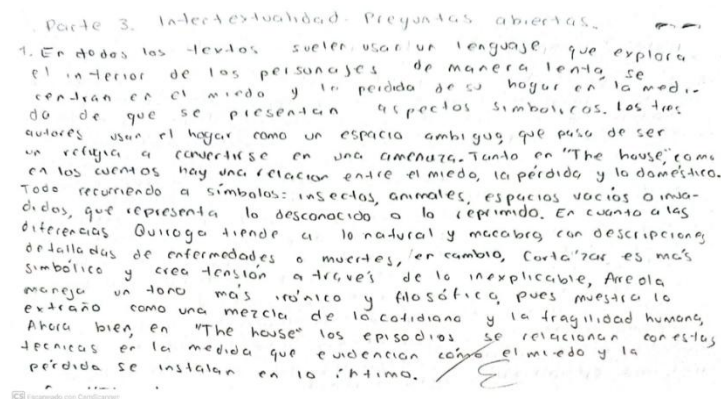
Nota: La figura muestra los resultados en porcentajes de las dimensiones evaluadas en el taller 4 con sus valoraciones. Elaboración propia.

Así, el 50% obtuvo **aceptable**, pues *reconoce el estilo y tema del texto escrito, pero con una conexión parcial o poco profunda con la película*, así, aunque encontraron el estilo y tema no desarrollaron un ejercicio de argumentación completo para mostrar como se conectaba todo en el episodio, en cambio, el 28% se registró como **excelente**, pues “identifica de manera precisa el estilo y tema del texto escrito, conectándolo con la película a través de un análisis pertinente.

Como se ve en la figura 20, hay una construcción fuerte y coherente sobre el estilo del filmico, pues menciona varios elementos como los insectos y espacios vacíos o invadidos representando lo desconocido o reprimido. Del mismo modo, logra hacer una diferenciación para cada autor como Quiroga, que tiende a “lo natural y macabro”, a Cortázar con “sus simbolismos para lo inexplicable” y Arreola con un “tono más irónico y filosófico” mezclando lo cotidiano, así, aunque posean estilos diferentes, explica que hace uso de ellos para llegar al mismo fin de mostrar una temática de pérdida y apego similar.

Figura 20

Comprensión intertextual enfocada al filmico y sus componentes de tema y estilo.



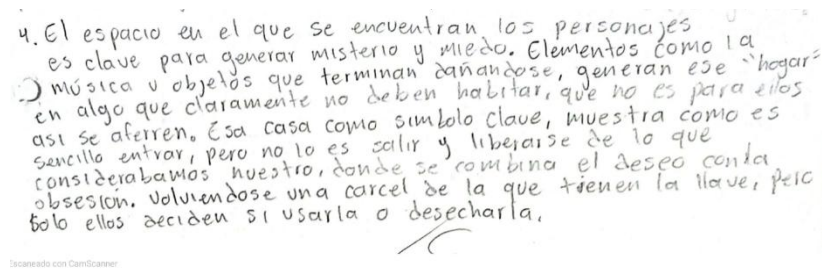
Nota: La figura muestra la respuesta de una estudiante donde muestra el análisis del tema y estilo que encuentra en ambos autores y las relaciones y diferencias entre ambos.

Por otra parte, para la categoría de intertextualidad-filmico se obtiene un 17% en **mejorable**, pues *tiene dificultades para identificar estos elementos o no establece vínculos con el texto escrito*, haciendo referencia al espacio, personajes y acciones que propone cada episodio. En la valoración de **aceptable** se tiene el 39% porque *reconoce espacio, personajes y acciones, pero con conexiones limitadas o superficiales al texto escrito*, así, la importancia de reconocer los elementos también es conectarla con los textos leídos, que, aunque fueran diferentes se pudo tomar nuevamente símbolos o conceptos propios de cada

historia para hilar una sola. Y el 28% se posiciona en *excelente*, ya que *analiza de manera detallada el espacio, los personajes y las acciones en la película, relacionándolos con el texto escrito de manera crítica*, como se ve en la figura a continuación:

Figura 21

Comprensión intertextual enfocada al filmico y sus componentes espacio, personajes y acciones.



4. El espacio en el que se encuentran los personajes es clave para generar misterio y miedo. Elementos como la música u objetos que terminan dañándose, generan ese "hogar" en algo que claramente no deben habitar, que no es para ellos así se aferran. Esa casa como símbolo clave, muestra como es sencillo entrar, pero no lo es salir y liberarse de lo que considerábamos nuestro, donde se combina el deseo con la obsesión. Volviéndose una cárcel de la que tienen la llave, pero solo ellos deciden si usarla o desecharla.

Nota: La figura muestra la respuesta de una estudiante explicando la función del espacio en la película y como influye en los personajes y sus acciones.

La estudiante logra describir la misma casa en las tres historias diferentes a partir de la música y "objetos que terminan dañándose", generando ese ambiente de hogar inhabitable. Incluso señala que la casa es un símbolo en sí, de aquello a lo que se puede entrar fácil pero no salir, así, enfatiza que el lugar se vuelve una cárcel donde los protagonistas tienen la llave y la decisión de usarla o no para salir. En este caso, se resalta la habilidad lectora para reconocer que aunque se trate de un posible mismo escenario, cada personaje lo atraviesa de una manera y con intenciones diferentes.

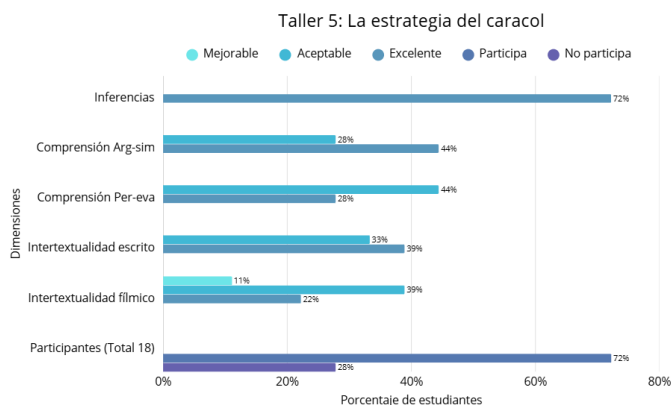
Taller 6: El caracol y una estrategia intertextual

Para este taller el 72% de la población fue partícipe, manteniendo buenos resultados en ambas dimensiones, pues en la categoría de inferencias se logró que el 100% obtuviera *excelente*, pues *selecciona correctamente 4 preguntas, mostrando una comprensión profunda*, mostrando que el ejercicio de las preguntas de selección múltiple ayudan a las

estudiantes a estar más atentas a una información en específico, puesto que se les entregó el taller antes de ver la película, así sabrían a que información estar atentas. Los resultados generales del taller se visualizan en la figura

Figura 22

Taller 5: La estrategia del caracol



Nota: La figura muestra los resultados en porcentajes de las dimensiones evaluadas en el taller 5 y sus valoraciones.

Por su parte, en las categorías de argumentación-simbolismo y perspectiva-evaluación, se encuentra una equivalencia en aceptable y excelente, para la primera categoría se obtuvo un 33% en aceptable pues, *expone argumentos básicos, con alguna referencia parcial a la película, y menciona el simbolismo de la casa, aunque de forma general o incompleta*, de modo que no se logra acertar con facilidad a que escenas, momentos, temáticas se está refiriendo específicamente, sino más bien, se encuentran argumentos hacia la temática general. Por su parte, el 44% si logra acertar con **excelente**, en este punto *sí formula argumentos sólidos, con ejemplos claros de la película, y explica de manera precisa el valor simbólico de la casa en relación con la identidad colectiva*, como se observa en la figura 23.

Figura 23

Comprensión crítica enfocada al filmico y sus componentes argumentación y simbolismo.

1. En la película, la casa deja de ser solo un lugar para vivir y se convierte en un símbolo político, ya que representa la dignidad de los inquilinos frente a los desahucios. La metáfora del caracol "que carga su hogar auestas" muestra como la resistencia colectiva puede transformar un espacio privado en un acto de lucha social. Así, el hogar ya no es solo un refugio donde pueden sentirse libres, sino también una bandera de justicia y memoria.

Nota: Respuesta de una estudiante argumentando los símbolos encontrados en la película y el significado vinculado a la temática.

En este caso, la estudiante resalta la casa como un símbolo político, mostrando la dignidad de los inquilinos. También, revela una metáfora en el caracol, como aquel animal "que carga su hogar auestas" reflejándolo como resistencia colectiva, que puede "transformar un espacio privado en un acto de lucha social". Por consiguiente, las habilidades de comprensión textual resaltan por su manera de argumentar el significado de lo que puede ser cada cosa en el contexto de la realidad que se muestra.

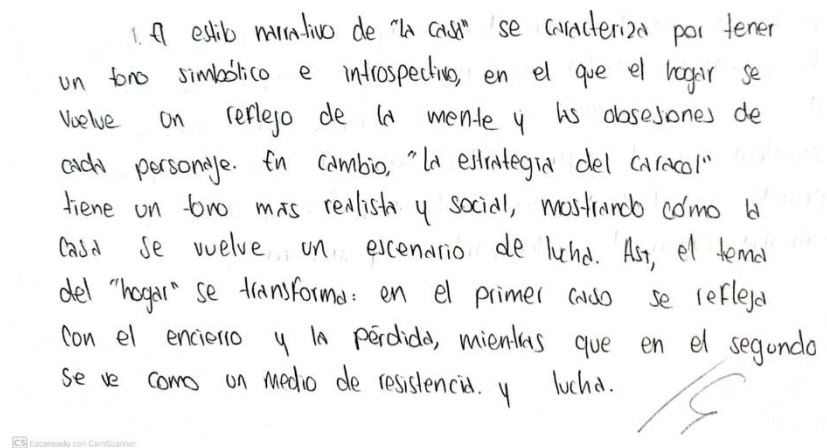
Por su parte, en la categoría de perspectiva-evaluación el 28% se ubica en *acceptable* donde ofrece una perspectiva personal básica, con alguna evaluación de la enseñanza, aunque sin profundidad ni conexión clara al presente, acorde con esto, aunque se logre explicar o demostrar una evaluación crítica frente al mensaje en general, se busca con precisión que se conecte la historia con la realidad actual. Por su parte, el 44% que obtuvo excelente, *expone una perspectiva personal bien fundamentada y evalúa críticamente la vigencia de la enseñanza social de la película con claridad*, así las estudiantes no solo lograron mostrar su entendimiento con la estrategia general que se proponía en la película,

sino comprendieron el significado profundo de este como símbolo de dignidad y resistencia.

Además, en la dimensión de intertextualidad, se destaca también un avance para las categorías de escrito, posicionando el 33% en aceptable, pues *reconoce el papel del humor y del estilo narrativo, pero con un análisis breve o general*, mientras que el 39% obtuvo excelente, así, las estudiantes *analizan con detalle cómo el humor popular y el estilo narrativo fortalecen el tema de resistencia social, con ejemplos pertinentes*, generando un mejor nivel de argumentación y postura crítica frente a la película. Como se puede observar en la figura, la estudiante logra caracterizar ambas películas, *The house* y *La estrategia del caracol* y así lograr una diferenciación exacta de lo que ambas quieren mostrar a partir del concepto de la casa o el hogar.

Figura 24

Comprensión intertextual enfocada al escrito y sus componentes de tema y estilo.



Nota: La figura muestra la respuesta de una estudiante donde analiza el estilo narrativo que maneja la película para darle sentido a la temática general.

Por otra parte, en la categoría de intertextualidad filmica, encontramos al 39% en **aceptable** de modo que *reconoce los elementos filmicos (espacios, personajes, acciones)*,

pero el análisis es parcial o sin ejemplos precisos, faltando una argumentación mucho más puntual y con profundización en los elementos, sin embargo, el 22% sí logra posicionarse en *excelente*, pues explica de manera clara cómo los espacios, personajes y acciones colectivas refuerzan el mensaje de solidaridad, con ejemplos específicos, como se ve en la figura 25.

Figura 25

Comprensión intertextual enfocada al filmico y sus componentes espacio, personajes y acciones.

2. En análisis del espacio físico permite ver cómo se construyen sentidos diferentes en las dos obras. En "La casa", la mansión se ve como un símbolo de aislamiento, decadencia y la ruptura de vínculos familiares por la obsesión material. A diferencia de "La estrategia del caracol", donde la casa es la unión de quienes la habitan y se vuelve un método de resistencia colectiva frente a la injusticia. De esta manera, los personajes y sus acciones dan un nuevo significado al hogar: en un caso, como prisión emocional e individual, y en el otro, como escenario de solidaridad y dignidad compartida.

Nota: Respuesta de una estudiante sobre el espacio que influye en los personajes y sus acciones.

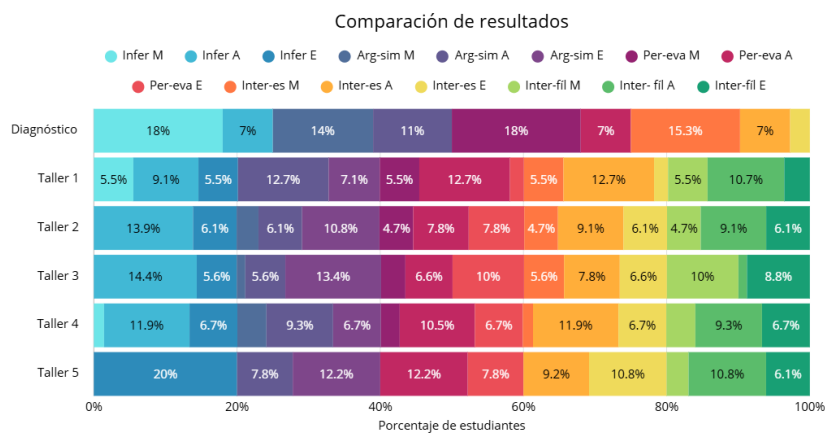
En este escrito se resalta la diferenciación que se hace para cada historia tomando como referentes el espacio, personajes y acciones. En la primera película, la casa se ve como un espacio de "aislamiento, decadencia y ruptura de vínculos familiares por la obsesión material", comparada con *La estrategia del caracol*, donde la casa representa la unión de sus habitantes y "se vuelve un método de resistencia colectiva". De esta manera,

en el primer caso, las acciones de los personajes conducen a la “prisión emocional e individual” y en el segundo “un escenario de solidaridad y dignidad compartida”.

Finalmente, para cerrar este capítulo, se organizó una gráfica de barras que muestra el resultado de todas las categorías evaluadas en todos los talleres aplicados, mostrando el progreso que lograron las estudiantes para mejorar su comprensión textual enfocado a los niveles de comprensión inferencial y crítica mediante estrategias intertextuales, integrando recursos textuales y filmicos que siguieran un conducto temático como lo fue la casa o el hogar, y las diferentes formas que tienen los autores para darles desarrollo a los personajes y estos a sus acciones.

Figura 26

Comparación de resultados de la prueba diagnóstica y todos los talleres



Nota: En esta figura se visualiza la comparación de los niveles valorativos asignados a todas las dimensiones trabajadas en la prueba diagnóstica y los talleres.

Finalmente, se puede observar en la figura 26, que los resultados de la prueba diagnóstica y todos los talleres trabajados tienen una mejora constante en cuanto sus dimensiones evaluadas, sobre todo, el buen desempeño que muestran las inferencias, puesto que al inicio la mayoría de las estudiantes se ubicaban en las valoraciones de mejorable y

aceptable, finalmente los resultados se ubican en la valoración de excelente. Del mismo modo, para la dimensión de comprensión crítica, los resultados de los cuatro componentes, argumentos-simbolismos y perspectiva-evaluación pasaron de ubicarse en mejorable al principio para luego, tener valoraciones de más del 50% de aceptable y excelente. Por el lado de la dimensión intertextual, tanto el filmico como el textual mejoraron sus valoraciones en igual medida, por un lado la dimensión anterior ayudó a trabajar las habilidades argumentativas y de análisis permitiendo así que a partir de los símbolos y perspectivas encontradas lograran descubrir y profundizar un estilo y un tema, y relacionar el espacio en que se desenvuelven los personajes y sus acciones.

Revelando así que las estudiantes alcanzaron resultados aceptables y excelentes en las categorías trabajadas, donde desarrollaron sus habilidades de comprensión lectora a través de estrategias intertextuales como la creación de los talleres. De igual manera, el material utilizado como los textos y las películas que trabajaron bajo un mismo concepto de hogar o casa tuvieron como función analizar diversos temas que permitían profundizar y trabajar de manera correcta las categorías evaluadas en la etapa final de la investigación.

6. Conclusiones

Se logra concluir que la implementación de una estrategia intertextual para fortalecer la comprensión textual de las estudiantes de grado 1107 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, permitió mejorar paulatinamente las habilidades de comprensión textual enfocadas a las categorías trabajadas de inferencias, argumentación-simbolismo y perspectiva-evaluación, así como también en la dimensión de intertextualidad se trabajaron las categorías de escrito y filmico, demostrando habilidades para identificar y argumentar críticamente sobre elementos como el tema, el estilo, espacio, personajes y acciones. A pesar de que las estudiantes aún presentan dificultades, sobre todo en la segunda categoría, se evidencia como la estrategia aportó significativamente en el progreso y mejoría de la comprensión textual.

Por otra parte, el diagnóstico realizado en el primer momento permitió organizar las categorías de manera que se trabajaran conceptos clave para enriquecer las habilidades de comprensión lectora, así, la creación y el desarrollo de los talleres dirigían constantemente a las estudiantes a focalizar su atención en estos elementos, desde información inferencial hasta símbolos ocultos que permitieran una argumentación más profunda y una evaluación crítica y reflexiva en torno a una temática.

De la misma forma, tomando como instrumento las rúbricas, se logró evaluar efectivamente los talleres realizados para tener un seguimiento del progreso de las estudiantes y así reconocer en que dimensión o categorías pueden tener más dificultades, posicionando resultados reales en gráficos de barras que ayudaron a identificar las habilidades adquiridas y de qué manera se lograron potenciar con la estrategia intertextual, pues la continuación de la misma temática de la casa o el hogar, hicieron que las

estudiantes descubrieran similitudes y contrastes constantemente en cada una de las historias, conectando todo desde diversos puntos de vista.

También, el investigador se involucró en el proyecto de modo que la elección de los temas, los textos y las películas, permitieron generar interés por parte de las estudiantes, esto debido a las observaciones realizadas al inicio que dieron cuenta del atractivo que había en el aula con respecto a temas existenciales, psicológicos y problemas generales que puede enfrentar un individuo o una sociedad. De esta manera se pudo plantear la propuesta con un cierre que aterrizaba la realidad, pues compartir experiencias reales que se viven en el contexto colombiano, generó nuevamente interés por parte de las estudiantes, que se mostraron satisfechas con el último taller realizado, pues estaba relacionado con temas y experiencias significativas del que todos hacemos parte, demostrando que los temas significativos también conducen a un pensamiento crítico y reflexivo.

Finalmente, este trabajo resalta la importancia de la reflexión sobre las diversas estrategias que se pueden utilizar en el aula para desarrollar la comprensión lectora, así como enfocar este proceso también con la realidad de las estudiantes, pues trabajar temáticas y compararlas de manera crítica permite un mejor análisis y argumentación cuando las estudiantes tienen como referente también su propia experiencia. Por lo que en el ejercicio de ser docente reconocer estas oportunidades puede recoger mejores y constantes resultados en el desarrollo de la comprensión de textos. Adicional a esto, se encuentra una relación con el PEI de la institución, puesto que las metodologías que acompañan el proceso escolar de las estudiantes integran diversos recursos que fortalecen el conocimiento y las habilidades lectoras, promoviendo una educación integradora y contextualizada.

Bibliografía

- Alzina, R. B. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. (1ª. Ed. pp-55-69). Barcelona: CAEC.
- Alzina, R. B. (2009). *La metodología de la investigación*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Ander-Egg, E. (1991). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Rio de la Plata.
- Bajtín, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press.
- Barthes, R. (1968). La muerte del autor. En *El susurro del lenguaje* (pp. 65–70). Paidós.
- Barthes, R. (1977). *Image, music, text*. Fontana Press.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. David McKay Company.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Calvo, R. M. (2010). *Comprensión lectora y evaluación formativa: Estrategias para el aula*. Narcea Ediciones.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: ANAGRAMA, S.A
- Chavarro Vargas, M. (2024). Los límites de mi intertextualidad son los límites de mi mundo: Análisis intertextual para el pensamiento crítico. Universidad de los Andes. Disponible en: <https://hdl.handle.net/1992/75024>
- Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. (2023). *Proyecto Educativo Institucional: Liceístas, críticas, reflexivas y autónomas, transformadoras de contextos para la convivencia*. Bogotá: Autor. Recuperado de <https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2023-10/PEI%20LICEO%20FEMENINO%20ACTUALIZADO%20.pdf>

- Eco, U. (1984). *Semiotics and the philosophy of language*. Indiana University Press.
- Elsa Velázquez, D. (2019). Comprensión Lectora de los estudiantes del primer curso, Carrera Ingeniería Agropecuaria de la UNP. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 3(1), 287-302. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v3i1.25
- Escudero Domínguez, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: Una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2010) 7.
- Escudero, I., & León, J. A. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. *Revista Signos*, 40(64), 311-336
- Genette, G. (1997). *Palimpsests: Literature in the second degree*. University of Nebraska Press. Tomado de: <https://es.scribd.com/document/384033504/Palimpsests-Literature-in-the-Second-Degree>
- González Álvarez, C. (2003). La intertextualidad literaria como metodología didáctica de acercamiento a la literatura: aportaciones teóricas. Tomado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=756357>
- González Garzón, C, Figueroa, M y Rentería Torres, L. (2022). La intertextualidad como estrategia pedagógica para fortalecer la lectura crítica en los estudiantes de grado octavo del colegio Cooperativo de Sopó - Cundinamarca. CECAR. Disponible en: <https://repositorio.cecar.edu.co/handle/cecar/3245>
- González Garzón, C. A., Gómez Betancur, M. I., & Cogollo Pitalúa, R. R. (2023). Fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de secundaria a través del uso de la intertextualidad. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*, 10(2), 95–107. <https://doi.org/10.21500/23825014.6805>
- Kristeva, J. (1967). Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman. *Critique*, 239, 438–465.
- Kristeva, J. (1980). *Desire in language: A semiotic approach to literature and art*. Columbia University Press.

- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa* (Reimpresión de la ed. 2003). Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Limat-Letellier, N., & Miguet-Ollagnier, M. (1998). Préface. In M. Miguet-Ollagnier & N. Limat-Letellier (éds.), *L'intertextualité* (1-). Presses universitaires de Franche-Comté. <https://doi.org/10.4000/books.pufc.4497>
- López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Marchese, Angelo y Forradellas, Joaquín. *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Ariel, Barcelona, 1989.
- Martínez Fernández, J. E. (2007). El título de carácter intertextual. En M. V. Utrera Torremocha & M. Romero-Luque (Coords.), *Estudios literarios in honorem Esteban Torre* (pp. 373–382). Sevilla: Universidad de Sevilla. Tomado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=3144515>
- Martínez, J. E. (2001). *La intertextualidad literaria*. Cátedra.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998). *Lineamientos curriculares: Lengua castellana*
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y competencias ciudadanas: Guía 22*. Bogotá: MEN. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje: inglés*. Grado 11. Ministerio de Educación Nacional.
- Ricoeur, P. (1975). *La metáfora viva*. Madrid: Ediciones Cristiandad.

- Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio. (2014). Metodología de la investigación. México: INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V, Sexta edición.
- Rodríguez, A. F. (2024). Fortalecimiento de la comprensión textual a través de la literatura intercultural. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/19736>
- Torres, R. H.-S. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas, cuantitativa, cualitativa y mixta. Ciudad de México: McGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A. de C. V.
- Valero, S. D. (2019). Leyendo arte urbano y literatura: comprensión crítica e intertextual. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10371>.
- Van Dijk, T. A. (1980). Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition. Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). Strategies of discourse comprehension. Academic Press.
- Zavala, I. (2004). Los discursos sociales: intertextualidad y construcción social. Plaza y Valdés.

Anexos

Encuesta información sociodemográfica

Anexo 1



Encuesta información sociodemográfica



Esta encuesta tiene como finalidad obtener datos sociodemográficos sobre las estudiantes de grado 1107 como parte de un proyecto investigativo que busca desarrollar la comprensión textual a través de la intertextualidad. Tus respuestas serán usadas únicamente con propósitos académicos.

Mi nombre: _____

En qué localidad vives: _____

Tu edad:

- 14
- 15
- 16
- 17
- 18

Vives con:

- Mamá
- Papá
- Hermanos
- Abuelos
- Otros integrantes de la familia

Tu estrato social es:

- 1
- 2
- 3
- 4

¿Te gusta la clase de español?

- Si
- No

¿Te gusta leer?

- Si
- No

¿Consideras que es importante relacionar los textos entre sí?

- No es importante
- A veces es importante
- Siempre es importante

¿Cómo te sientes al hacer un ejercicio de lectura donde implique buscar conexiones con otros textos u otro tipo de información?

- Muy insegura y desmotivada
- Muy segura y desmotivada

Cuando lees un texto, ¿sueles conectar situaciones, personajes o significados con la vida real?

- Nunca
- A veces
- Siempre

¿Consideras que eres hábil para encontrar relaciones entre textos escritos y textos filmicos (obras cinematográficas)?

- Si
- No

Prueba diagnóstica

Anexo 2



Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Departamento de lengua
Prueba diagnóstica



Docente en formación: Estefanía Gonzalez

La presente prueba diagnóstica tiene como objetivos identificar tus fortalezas y dificultades en el ámbito comunicativo de la comprensión textual como parte de un proyecto investigativo en el área de español.

La ambición y el deseo analizado entre textos literarios

Objetivo: Desarrollar habilidades de análisis crítico e intertextualidad al comparar las motivaciones y consecuencias de la ambición en "¿Cuánta tierra necesita un hombre?" de Tolstói y "El gran Gatsby" de Fitzgerald.

1. Lectura del fragmento del "Gran Gatsby" de F. Scott Fitzgerald.

"Gatsby no había sido siempre el hombre que ahora llamaban por ese nombre. Su verdadera identidad era James Gatz, un muchacho pobre de Dakota del Norte, que soñaba con un destino más grande del que le había tocado vivir. Su transformación había comenzado el día en que decidió que el futuro que deseaba debía construirse a cualquier costo. Renunció a su antigua vida, a sus padres y a su identidad, convencido de que, con esfuerzo y determinación, podía convertirse en el hombre que Daisy, una joven de la alta sociedad, amaría."

"Durante esos años, todo lo que hizo estuvo orientado hacia un único objetivo: recuperar el momento perdido con Daisy y demostrar que él también podía pertenecer a su mundo. No se trataba solo de amor; quería borrar la barrera invisible que separaba a los que tienen de los que no. Pero, por mucho que lo intentara, siempre sentía que se encontraba a un paso de lograrlo, pero nunca lo suficiente."

"Él sabía que, cuando besara a esta chica, y para siempre mezclara sus visiones inefables con su aliento perecedero, su mente no podría ya vagar, como la mente de Dios, sin ningún propósito específico. Entonces, tuvo que alcanzar ese beso y, al hacerlo, sus sueños se apagaron como las estrellas al amanecer."

"Sabía que Daisy era extraordinaria, pero no había descubierto aún lo extraordinario que era un encuentro casual en sus años de juventud. En su corazón

siempre hubo una insatisfacción latente, la sensación de que algo más grande y perfecto estaba al alcance. Pero Daisy se volvió el símbolo final de ese deseo, la prueba de que podía alcanzar el ideal que había imaginado para sí mismo."

"Gatsby creyó en la promesa de la vida como otros creen en los mitos; estaba seguro de que, si lo intentaba con suficiente fuerza, podría hacer que el pasado y el futuro se fusionaran en un solo instante perfecto. Sin embargo, ese ideal se mantenía justo fuera de su alcance, como una luz verde al final del muelle de Daisy, que brillaba a lo lejos, pero que nunca parecía acercarse."

2. Preguntas guiadas, se participa de manera dialógica.

- ¿Cómo interpretan Gatsby y Pahóm el éxito? ¿Qué diferencias y similitudes encuentras en la forma en que cada uno persigue su meta?
- ¿Por qué crees que ambos personajes parecen atrapados en un ciclo de insatisfacción? ¿Cómo influye la cultura (la Rusia rural vs. el sueño americano) en sus deseos?
- En "El gran Gatsby", la luz verde es un símbolo del deseo inalcanzable. ¿Qué elemento simbólico podrías identificar en "¿Cuánta tierra necesita un hombre?" que represente la ambición?
- Ambos personajes terminan sufriendo por su ambición. ¿Crees que alguno de los dos aprende algo al final de la historia? Justifica tu respuesta.

3. Ejercicio de escritura creativa: Cada grupo tomará uno de los dos personajes y deberá reescribir el final de su historia desde la perspectiva del otro texto.

- Si Gatsby fuera Pahóm: ¿Cómo sería la historia de Gatsby si él se enfrentara a la misma oferta que recibe Pahóm (tener toda la tierra que pueda recorrer)?
- Si Pahóm fuera Gatsby: ¿Qué haría Pahóm si viviera en el mundo de los lujos y las fiestas del Nueva York de los años 20? ¿Lograría ganarse a Daisy?]

4. Teniendo en cuenta ambas lecturas trabajadas, escribe brevemente la relación y las diferencias que encuentras en cada texto haciendo una breve reflexión de como estas situaciones se podrían ver representadas en nuestra sociedad actual.

Registro de observación o diario de campo

Anexo 3

REGISTRO DE OBSERVACIÓN ENCUENTRO __	
IMPLEMENTADO POR: _____ FECHA DE ELABORACIÓN: _____ FECHA DE APLICACIÓN: _____ HORA: _____ LUGAR: _____ <i>Participantes:</i> Ver llamado a lista adjunto	
Descripción observación	Interpretación y análisis
Fortalezas	Debilidades
Oportunidades	Amenazas
Conclusiones	
EVIDENCIAS	

Formato taller

Anexo 4



Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Taller: Cuando la casa está habitada



Objetivo: Analizar de manera crítica y reflexiva las representaciones de la pérdida y el miedo frente a fuerzas externas en *Casa tomada* de Julio Cortázar y en el segundo episodio de *La casa* (Netflix), mediante preguntas abiertas y de selección múltiple con el fin de fortalecer la comprensión textual mediante estrategias intertextuales.

Nombre:

Textos de trabajo:

Episodio 2 de La casa (Netflix)

Cuento Casa tomada de Julio Cortázar

Parte 1: Comprensión textual

Preguntas de selección múltiple

En Casa tomada, los hermanos nunca cuestionan de manera directa el origen de los ruidos que los expulsan. ¿Qué podemos inferir sobre la actitud de los protagonistas frente a lo desconocido?

- a. Que prefieren evitar la confrontación y mantener su rutina que les permite seguir con sus vidas.
- b. Que la pasividad es un reflejo de la resignación frente a fuerzas incomprensibles.
- c. Que no sienten verdadero miedo, solo incomodidad pasajera.
- d. Que esperan que los ruidos cesen sin necesidad de actuar.

El ratón de la película y los hermanos de Cortázar experimentan la pérdida del hogar desde perspectivas distintas. ¿Qué conexión asociativa puede hacerse entre sus reacciones?

- a. Ambos intentan resistirse activamente a la invasión, resistiendo el miedo que eso les produce.
- b. Los personajes se convierten en víctimas por falta de unión familiar o social.

- c. Los dos relatos transmiten la idea de que la obsesión siempre puede proteger o destruir el hogar.
- d. Mientras el ratón lucha contra el desorden, los hermanos aceptan la expulsión, pero ambos muestran la imposibilidad de controlar lo externo.

Tanto en *Casa tomada* como en el episodio de *La casa (ratones)*, los protagonistas no se enfrentan directamente a la amenaza y optan por ceder terreno. Si esta actitud se mantuviera en otros aspectos de su vida cotidiana fuera del hogar, ¿qué consecuencia sería la más previsible?

- a. Reforzarán su dependencia y miedo, evitando tomar decisiones importantes.
- b. Lograrían una vida más tranquila al adaptarse al cambio y la transformación.
- c. Empezarían a buscar nuevos espacios para recuperar la estabilidad.
- d. Se volverían líderes capaces de enfrentar cualquier amenaza futura.

Tanto en *Casa tomada* como en el episodio de *La casa (ratones)*, el miedo y la obsesión llevan a los personajes a perder su hogar. Desde una perspectiva crítica, ¿qué valoración expresa mejor el mensaje implícito en ambas obras?

- a. La pérdida del hogar es un castigo inevitable para quienes no defienden su identidad frente a lo desconocido.
- b. La salida de la casa es una decisión irracional que demuestra que los protagonistas no valoran lo suficiente su espacio personal.
- c. El abandono del hogar es una metáfora válida de cómo los temores y obsesiones humanas pueden anular la voluntad y el sentido de pertenencia.
- d. El despojo del hogar carece de trascendencia porque solo se trata de un lugar físico y no de un espacio simbólico.

Parte 2: Comprensión crítica

Preguntas abiertas

1. ¿Cómo revelan tanto la obsesión del ratón por conservar su hogar como la pasividad de los hermanos en *Casa tomada* distintas perspectivas frente a la pérdida de identidad cuando fuerzas externas, incomprensibles, amenazan el espacio íntimo? Fundamenta tu respuesta con ejemplos de ambos textos.
2. En ambos relatos, la casa deja de ser un lugar seguro para convertirse en símbolo de amenaza. ¿Qué elementos simbólicos aparecen en cada historia para representar ese peligro invisible, y cómo puede evaluarse críticamente el impacto de dichas fuerzas en la vida de los personajes?

Rúbrica

Anexo 5

Preguntas de selección múltiple de comprensión inferencial

1. ¿Qué idea se puede inferir sobre los personajes principales en ambas historias respecto a su percepción del peligro?

Respuesta correcta: B) No reconocen el peligro debido a su confianza o falta de conocimiento.

2. ¿Qué relación se puede establecer entre el entorno físico de la casa en ambas obras?

Respuesta correcta: B) En ambos, el entorno pasa de ser un refugio seguro a un lugar hostil y amenazante.

3. ¿Por qué los personajes no abandonan la casa, aunque perciben cambios extraños?

Respuesta correcta: A) Porque están hipnotizados por el lujo o la necesidad.

4. El “almohadón” en el cuento de Quiroga y “el arquitecto” en La casa pueden ser considerados simbólicamente como:

Respuesta correcta: B) Elementos que representan la corrupción del entorno.

5. ¿Qué conclusión se puede hacer sobre la confianza en lo que parece perfecto, a partir de ambas historias?

Respuesta correcta: B) La perfección es una fachada que puede ocultar amenazas peligrosas.

Dimensión	Indicador	Excelente	Aceptable	Bajo
Comprensión textual- inferencias	Explicativas, asociativas, predictivas, evaluativas	Selecciona todas las respuestas correctas, mostrando comprensión clara de las inferencias.	Selecciona correctamente 3-4 preguntas, mostrando comprensión parcial de las relaciones e inferencias.	Selecciona correctamente 0-2 preguntas, evidenciando poca comprensión de las inferencias trabajadas.
Comprensión crítica	Argumentos y simbolismo	Argumenta con solidez y reconoce símbolos clave sobre la pérdida de identidad y el poder del entorno.	Argumenta de forma parcial o identifica símbolos de manera superficial.	No argumenta o no identifica símbolos relevantes.
	Perspectiva y evaluación	Analiza distintas perspectivas y emite juicios críticos coherentes y fundamentados	Reconoce perspectivas de forma básica y realiza juicios aunque poco desarrollados.	No identifica perspectivas ni realiza juicios significativos.
Intertextualidad - texto escrito	Estilo y tema	Identifica y compara con claridad estilo y tema entre cuento y película.	Reconoce solo uno (estilo o tema) o lo hace de manera incompleta.	No logra identificar ni estilo ni tema.
Intertextualidad - texto fílmico	Espacio, personajes y acciones	Analiza cómo estos elementos refuerzan el conflicto central.	Reconoce algunos elementos, pero con explicación parcial.	No logra identificar ni explicar los elementos.

Carta validación de instrumentos

Anexo 6

Carta de validación Instrumentos de Investigación

Estimada profesora Vivian Alejandra,

Por medio de la presente, hago constar que he realizado la revisión y validación del instrumento de encuesta titulado "Encuesta información sociodemográfica" diseñado con el propósito de recopilar información pertinente a la investigación.

Dicha validación ha consistido en un análisis detallado de la pertinencia, coherencia y claridad de las preguntas incluidas en el instrumento, así como de su adecuación a la población objetivo previamente observada. Durante este proceso, se han realizado sugerencias y modificaciones necesarias con el fin de optimizar la calidad del instrumento y garantizar la validez de los datos que serán recolectados en su aplicación.

El instrumento revisado contempla preguntas alineadas con los objetivos de la investigación y ha sido ajustado para asegurar su claridad y relevancia, minimizando posibles sesgos o ambigüedades que pudieran afectar la comprensión y respuesta de las participantes. En este sentido, considero que, tras los ajustes pertinentes, el instrumento se encuentra en condiciones adecuadas para su aplicación en el estudio.

Atentamente,

Carta de Validación Instrumentos de Investigación

Estimada profesora Vivian Alejandra,

Por medio de la presente, hago constar que he realizado la revisión y validación de la prueba diagnóstica, diseñada en concordancia con los objetivos planteados en la investigación, asegurando su claridad y accesibilidad para la población trabajada.

Dicha validación ha consistido en un análisis detallado de la pertinencia, coherencia y adecuación de los ítems incluidos en la prueba, con el propósito de garantizar que esta permita la recolección de datos específicos y relevantes para la investigación. Durante este proceso, se han realizado sugerencias y modificaciones necesarias con el fin de optimizar la calidad del instrumento y asegurar que proporcione información clave para el desarrollo del estudio.

La prueba revisada está estructurada de manera que facilita la comprensión de los participantes y garantice la obtención de datos precisos. En este sentido, considero que, tras los ajustes pertinentes, la prueba diagnóstica se encuentra en condiciones adecuadas para su aplicación y contribuirá significativamente a la recolección de información esencial para la investigación.

Cordialmente,

Formato de tratamiento de datos

Anexo 7

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>INSTITUCIÓN EDUCATIVA</small>	FORMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD		
<small>Resolución 767 de 18 de junio 2018</small>			
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 2 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Ciudad y fecha: _____

Yo, _____, identificado con C.C. C.E. No. _____ expedida en _____, representante legal del menor _____, identificado con T.I. NUIP No. _____

declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la **UPN**), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuaré como Responsable del tratamiento de mis datos personales¹, necesarios para el cumplimiento de la misión de la **UPN**, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles² y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la **UPN** para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

FIRMA

Nombre: _____

Identificación: _____

¹ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

² Son **datos sensibles** aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelan el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promuevan intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).