LA LITERATURA DISTÓPICA COMO MEDIO PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA CRÍTICA

SINDY TATIANA HERNÁNDEZ REYES

2013134024

Monografía para optar por el título de Licenciada en Español e Inglés

Asesor:

OLBERS GIRALDO DUQUE

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

BOGOTÁ DC

2018

Monografía para optar por el título de licenciada en español e inglés

NOTA DE ACEPTACIÓN

_____

_____

_____

_____

PRESIDENTE DEL JURADO

_____

JURADO 1

_____

JURADO 2

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Titulo del documento	La literatura distópica como medio para el desarrollo de la lectura crítica.
Autor(es)	Hernández Reyes, Sindy Tatiana
Director	Giraldo Duque, Olbers
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 90 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	LECTURA CRÍTICA, LITERATURA, LITERATURA DISTÓPICA

2. Descripción
La literatura distópica como medio para el desarrollo de la lectura crítica es una investigación que tuvo como objetivo determinar la incidencia que tiene la literatura distópica en el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes del curso 803 de la IED Rafael Bernal Jiménez.

3. Fuentes
Aristóteles. (IV a.c). *Poética.* Balcazar, F. E. (2003). Investigación Acción Participativa: Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 59-77. Bassart, D. G. (1995). Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria. *Comunicación, lenguaje y educación* , 41-50 . Booker, M. K. (1994). *Dystopian Literature: A Theory and Research Guide.* Greenwood Press. Booker, M. K. (1994). *The Dystopian Impulse in Modern Literature.* Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, revista de*

Investigación e Innovación Educativa.

Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 102-115.

Denzin, N. (1970). *Sociological Methods: a Source Book.* Chicago: Aldine Publishing Company.

Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido .* Colombia: Siglo veintiuno.

Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación.* México: Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía.* Sao Paulo: Siglo XXI.

Freire, P. (26 de Noviembre de 2017). *Educación: De la práctica a la teoría.* Obtenido de https://educacion.idoneos.com/124370/

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza.* Buenos Aires.

Goldmann, L. (1971). La sociologia y la literatura: situación actual y problemas de método. En L. Goldmann, *Sociologia de la creacion literaria* (pág. 13). Buenos Aires: Nueva visión.

Gonzales, M. O. (2010). Sociología de la literatura: Estudio de las letras desde la perspectiva de la cultura. *Seminario Andrés Bello- Instituo caro y cuervo* (págs. 2-5). Bogotá: Del Cardo.

Halliday, M. (1979). *El lenguaje como semiótica social.* México: Fondo de cultura económica.

Jiménez, C. d. (2017). Proyecto Educativo Institucional. Bogotá.

Lomas, C. (2003). Leer para entender y transformar el mundo. *Enunciación*, 57-97.

MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje.*

MEN. (s.f.). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje.*

Moreno, S. S. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, 58-68.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* México: Grao.

Piaget, J. (1969). *Psicología del niño.* Madrid: Morata, S.L.

Silva, V. M. (1972). *Teoria de la literatura.* Madrid: Gredos.

Todorov, T. (1970). *Teoria de la literatura de los formalistas rusos.* México: Siglo XXI.

Trujillo, L. J. (2010). *Pedagogía sociocrítica en Paulo Freire y Henry Giroux.* Bogotá : Universidad Militar Nueva Granada.

4. Contenidos

Esta monografía contiene un trabajo de investigación sobre el uso de la literatura distópica como medio para el desarrollo de la lectura crítica, en los estudiantes de 803 de la IED Rafael Bernal Jiménez, para lo cual se hizo un marco teórico donde se encuentran los antecedentes y referentes teóricos que guiaron esta investigación. En la metodología se describen las tres fases y la propuesta de intervención que se desarrolló. Seguidamente se presenta el análisis de resultados, las conclusiones y recomendaciones de este trabajo.

5. Metodología

La metodología es de un enfoque cualitativo, así como el tipo de investigación utilizado fue Investigación acción. Esta se desarrolló utilizando como método de análisis la triangulación de instrumentos como diarios de campo, rúbrica, diagnósticos y encuestas, lo cual permitió diseñar y ejecutar la propuesta de intervención. La propuesta de intervención se llevó a cabo en tres fases: fase de fundamentación, fase de sensibilización y fase de evaluación.

6. Conclusiones

En primer lugar la lectura crítica de los estudiantes se vio mejorada en ciertos aspectos que hacen parte de ella, como lo es el argumentar sus respuestas e identificar problemáticas sociales en los textos, estos aspectos no hacían parte de los procesos de lectura de los estudiantes antes de la intervención, pero gracias al componente social que presenta la literatura distópica, los estudiantes son más conscientes de ciertas problemáticas sociales de su entorno, así como el ejercicio constante de lectura, socialización y retroalimentación grupal, ayudó a hacer un progreso en su capacidad argumentativa. De igual manera, los estudiantes tuvieron la oportunidad de ser partícipes de clases de español sin estar basadas en el libro de texto, en donde pudieron leer, analizar, discutir y reflexionar sobre otro tipo de literatura que muchos no conocían mientras que al tiempo pensaban sobre diferentes problemáticas de su entorno que antes no tenían en cuenta, además de empezar por la generación de una lectura habitual y una conciencia sobre la literatura como medio de expresión y crítica de una sociedad.

Elaborado por:	Hernández Reyes, Sindy Tatiana
Revisado por:	Giraldo Duque, Olbers

Fecha de elaboración del Resumen:	21	11	2018

Tabla de contenido

RESUMEN 8
1. INTRODUCCIÓN 9
1.1 CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN 9
1.2 CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA 13
1.3 DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA 13
1.4 PREGUNTA PROBLEMA 18
1.5 JUSTIFICACIÓN 18
1.6 OBJETIVOS 20
1.6.1 OBJETIVO GENERAL 20
1.6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS 20
2. MARCO TEÓRICO 21
2.1 ANTECEDENTES 21
2.2 MARCO CONCEPTUAL 27
3. DISEÑO METODOLÓGICO 37
3.1 MÉTODO DE ANÁLISIS 38
3.2 RECOLECCIÓN DE DATOS 39
3.3 POBLACIÓN 40
3.4 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS 40
3.4 PROPUESTA PEDAGÓGICA 42
4. ANÁLISIS DE DATOS, GESTIÓN DE ANÁLISIS 46
4.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS 48
4.1.1 Análisis diagnóstico inicial y final 48
4.1.2 Análisis talleres de lectura crítica 52
4.1.3 Análisis encuesta final 73
5. CONLUSIONES 74
6. RECOMENDACIONES GENERALES 77
REFERENCIAS 80
ANEXOS 81

Lista de tablas y gráficas

Tabla 1. Matriz categorial 41

Ilustración 1. Diagnóstico inicial 49

Ilustración 2. Diagnóstico final 50

Ilustración 3. Resultados taller de lectura 1 68

Ilustración 4. Resultados taller de lectura 5 68

RESUMEN

El presente trabajo de investigación con un enfoque de investigación acción, es producto de la intervención realizada al grado 803 del colegio distrital Rafael Bernal Jiménez, y en el cual se planearon y ejecutaron actividades para indagar la incidencia de la literatura distópica en el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes. Debido a una falta en el desarrollo de esta capacidad durante las clases de lengua castellana y en donde primaba la resolución de talleres del libro de texto del área, hechos que fueron evidenciados en las observaciones y pruebas diagnósticas realizadas, es que se quiso crear una estrategia de intervención para iniciar un desenvolvimiento en lectura crítica con apoyo de la literatura distópica. Es por ello por lo que, para abordar este nivel de lectura, se subdividió la misma en tres subcategorías: análisis de textos literarios, argumentación y reflexión para que cada una fuera trabajada durante la intervención y por lo tanto obtener un desarrollo de la lectura crítica como tal. Así las cosas, durante los talleres de lectura realizados, se evidenció un avance progresivo por parte de los estudiantes en su lectura crítica y específicamente en algunos aspectos que la conforman, como lo es el analizar elementos literarios de los textos, argumentar de mejor manera sus deducciones y opiniones e identificar y relacionar problemáticas sociales de los textos con su realidad cercana, estos elementos son fundamentales a la hora de realizar una lectura crítica. Así mismo de acuerdo con la evaluación de esta propuesta, hecha por los estudiantes, se evidenció que bajo su perspectiva hubo un progreso y la formación de un hábito en lectura además de ser más conscientes de las problemáticas de su entorno gracias a los textos distópicos trabajados durante esta intervención.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN

El presente trabajo de investigación se realizó en la Institución Educativa Distrital Rafael Bernal Jiménez, cuyo nombre es en honor al abogado con el mismo nombre. Rafael Bernal Jiménez fue conocido por ser el fundador de la primera facultad de ciencias de la educación de la Universidad Nacional de Colombia, además de ser secretario del ministerio de educación en Colombia. En general el colegio se sostiene por financiación estatal y maneja jornada única. Con el fin de enriquecer la presente investigación se tuvo en cuenta el Proyecto Educativo Institucional (Jiménez, 2017), la misión del colegio, el objetivo de la asignatura de lengua castellana y el objetivo que deben alcanzar los estudiantes a lo largo del espacio académico. En esta medida, el PEI del colegio se centra en la *Formación con trascendencia humana para el liderazgo en ciencia y tecnología,* por lo que los diferentes espacios académicos, deben enfocar su proyecto de área y desarrollo curricular bajo la formación de seres competentes con pensamiento humanístico y conocimiento tecnológico, para adaptarse al mundo global de hoy.

En cuanto al área de Lengua Castellana, ésta tenía como objetivo desarrollar las habilidades comunicativas en los estudiantes. Es por esto por lo que, a lo largo del año 2017, el área manejaba el proyecto transversal OLE, (oralidad, lectura y escritura) y para el desarrollo de estas habilidades se usaban las TIC como herramienta metodológica. Así mismo, el objetivo de la asignatura en el año 2017 era que, además de fortalecer las habilidades comunicativas, los estudiantes pudieran expresarse de manera escrita y oral correctamente y de acuerdo con la situación comunicativa. Finalmente se buscaba a lo largo de la asignatura desarrollar tres niveles

de lectura (literal, inferencial y crítico) de diferentes tipos de textos, para esto se usaría como recursos, textos literarios de género ciencia ficción y dramático.

En cuanto al curso, que al inicio de esta investigación se encontraba en el grado 703, y tenía como docente titular de la asignatura de lengua castellana a Victoria Lizcano, contaba con 35 estudiantes con edades que oscilaban entre los 12 y 16 años. Etapa que Piaget llamaría de las operaciones proporcionales (Piaget, 1969), la cual va desde el inicio de la adolescencia, hasta la adultez. En esta medida, los niños son capaces de realizar inferencias más fácilmente con situaciones que aún no han vivido, pero pueden imaginar aquellas situaciones que no se encuentran en lo concreto y plantear deducciones y hasta soluciones sobre ello, ya que no es necesario manipular un objetivo o situación para reflexionar sobre él. También, su pensamiento abstracto está más desarrollado y pueden dar respuestas y soluciones de una manera más creativa a situaciones de la vida. Este supuesto se pudo ver reflejado en las observaciones hechas en el semestre 2017-2, en donde se pudo apreciar que, en las clases de lengua castellana, los estudiantes tienen una participación en las ocasiones en las que la maestra proponía preguntas para que los estudiantes pudieran comunicar sus ideas. En el diario de campo número 3 (anexo 1), se pudo observar que varios estudiantes levantaban la mano, y decían sus ideas cuando la maestra les realizaba una pregunta: "Al final de la lectura, la maestra pregunta si según el texto ellos consideran que el imitar a alguien es bueno o malo. Algunos estudiantes levantan la mano y empiezan a opinar, argumentan la respuesta del sí o no." (Diario de campo n°3). En esta ocasión, se pudo dar cuenta de la etapa cognitiva en la que se encuentran los estudiantes, según Piaget, es decir, ya pueden analizar sobre situaciones imaginarias, como lo es el de "imitar a alguien" y argumentar su opinión sobre esto.

Por otro lado, durante las observaciones, se pudo dar cuenta que, a pesar de que muchos estudiantes sentían compromiso por la clase, un pequeño grupo presentaba dificultades a la hora de prestar atención cuando el maestro explicaba o socializaba una actividad. Estos estudiantes eran reprochados por el maestro quien manifestaba que quien no prestara atención no debía estar en su clase ya que ésta era una de sus reglas en la asignatura.

Paralelamente, con el fin de obtener más información acerca de la clase de lengua castellana y de los estudiantes, que no se obtenía con los diarios de campo, se realizó una encuesta al inicio de las observaciones en el aula en el año 2017 II. (Anexo 2). Por medio de esta encuesta, se buscaba conocer el contexto familiar de los estudiantes, sus expectativas de vida, de qué manera había sido el desarrollo de la clase de lengua castellana a lo largo del año, sus conocimientos adquiridos en la clase, gustos literarios, fortalezas y debilidades en el espacio académico y finalmente cómo eran sus relaciones personales dentro del aula. De acuerdo con lo anterior se encontró que:

Según los estudiantes, existe un acompañamiento por parte de los padres de familia en la realización de sus tareas escolares a pesar del trabajo que ellos realizan, el cual en mayor medida involucra el manejo de negocios propios o trabajos en el sector operativo.

Así mismo, varios estudiantes tienen como expectativa realizar un estudio profesional después de salir del colegio, sin embargo, otros ven aquello lejano y no piensan sobre ello todavía. Por otro lado, dentro de las actividades que los estudiantes nombraron que se han hecho en clase de lengua castellana, se encuentran la lectura de cuentos, mitos y leyendas, la escritura de cuentos y reseñas y entre sus gustos por actividades al interior de la clase, se encuentran la participación en concursos de ortografía, los dibujos y realización de historietas y talleres en grupo. Finalmente, algunos estudiantes nombran su interés por la lectura de cuentos e historias cortas. En cuanto a los materiales usados en clase se encuentran, libros de texto, televisores y computadores, además

de cámaras de video. Esto concuerda con lo que se postula tanto en la misión del colegio, como del área, las cuales pretenden el uso de TIC en el aula de clase para el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Finalmente, haciendo un énfasis en la literatura, los estudiantes expusieron haber leído cuentos de ciencia ficción y aventuras, los cuales han sido sus favoritos. Además de ver películas de este mismo género. Con respecto a la clase, gran parte de los estudiantes relacionaron tener fortalezas en cuanto a las temáticas manejadas a lo largo del año, sin embargo, sus debilidades se encontraban dentro del campo de la escucha, en donde consideraban que el no prestar atención en clase, sentirse aburridos y hablar en clase. En otras respuestas se encuentran estudiantes que dicen no tener debilidad alguna en las habilidades comunicativas. Finalmente, sobre las respuestas que dieron en el campo del pensamiento y reflexión sobre su realidad, en donde se realizó una pregunta que buscaba averiguar qué tanta importancia le prestaban los estudiantes a las problemáticas que sucedían a su alrededor y si pensaban en una solución para éstas, los estudiantes dieron respuestas en su mayoría que demuestran su falta de interés sobre las problemáticas del entorno en el caso que no los involucren a ellos mismos; en otros, se aprecia una reflexión en cuanto a problemáticas en el entorno escolar que involucran disputas entre compañeros y desordenes del salón de clase con el manejo de las basuras.

En general, la población sobre la cual se realizó esta investigación se encontraba en una etapa en la que ya podían hacer inferencias y podían pensar en situaciones a futuro. Además, gustaban de la lectura de novelas de ciencia ficción, aventuras y terror, además de la realización de dibujos, historietas y cuentos, finalmente la relación con sus compañeros era buena, pero en mayor medida no encontraban interés en analizar problemáticas de su entorno y reflexionar sobre ellas y en algunos casos no había interés por realizar actividades en la clase.

1.2 CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA

En la escuela y en el mundo de hoy, la función como maestros ha ido configurándose de acuerdo con las necesidades y expectativas de los estudiantes y de un sistema gubernamental y social en general. Por esta razón, hoy en día se pasa de enseñar contenidos y temáticas de cierta asignatura, a analizar estos contenidos y problematizarlos con cuestionamientos propios de la realidad de los estudiantes, que sean útiles para la vida cotidiana y el futuro profesional o laboral y en general, que sean significativos, y la clase de español es un espacio en donde, gracias al lenguaje, se puede comunicar y configurar el mundo. Es por ello por lo que, para contextualizar el problema, se tuvo en cuenta la manera en la que se desenvolvían los estudiantes en clase de español, evidenciado en su caracterización y teniendo en cuenta si este era un espacio donde el estudiante podía comunicar y expresar y pensar su entorno. Así mismo, a partir de un diagnóstico en donde se tuvo en cuenta el desempeño en comprensión lectora que tenían los estudiantes, es que se vislumbró y delimitó el problema en este curso.

1.3 DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

Con el fin de establecer y comprobar la existencia de una problemática en el grado 803, la cual fuese pertinente para una investigación, intervención y búsqueda de mejoramiento, se hizo un análisis a partir de la caracterización de los estudiantes y su desenvolvimiento en la clase de español, así mismo de una prueba diagnóstica que confirmaba finalmente la existencia de una problemática en el curso 803.

En primera medida, se empezó el establecimiento del problema a partir de observaciones sin intervenciones por parte de la practicante, hechas en la clase de lengua castellana. El desarrollo de la clase fue plasmado en diarios de campo, en los cuales se narraba de manera explícita la manera cómo se desenvolvía la clase de lengua castellana haciendo énfasis en el actuar de los estudiantes, de la maestra y los objetivos del curso mismo. También, a partir de ciertos hechos que ocurrían a lo largo de la sesión se realizaba un corto análisis sobre estos para que a partir de allí empezara a distinguirse la necesidad o necesidades del curso

Así, durante las observaciones se pudo evidenciar que los estudiantes tenían un desarrollo de actividades de lectura bastante monótono, en el sentido en que, en varias ocasiones, la maestra los invitaba a leer en voz alta textos del libro *Grafiti* y a su correspondiente resolución de talleres con preguntas tipo ICFES que traía consigo el texto. Después de esto, se realizaba una socialización de las respuestas correctas del taller, más no de la lectura en sí, o del fundamento o base teórica de las respuestas, que le pudieran dar al estudiante cierta retroalimentación sobre las razones del por qué esa era la respuesta correcta. (Anexo 1). Esto da lugar a una problemática en tanto no hay una comprobación por parte de la maestra si los estudiantes estaban entendiendo los textos y no sólo leyendo a manera de decodificación correcta en voz alta los grafemas. Así mismo, tampoco existió una evidencia de desenvolvimiento y de desarrollo en los otros niveles de lectura (inferencial y crítico), en el sentido de que no existió un momento de preguntas hacia los estudiantes y por parte de los estudiantes acerca del contenido más allá del texto mismo, ni tampoco hubo espacios donde se les brindara la oportunidad de dar opiniones y proposiciones acerca del mismo. Este hecho provocó no tener una evidencia del desempeño de los estudiantes más allá de la correcta lectura en voz alta.

En esta instancia, también se realizó un análisis del plan de estudios del año 2017 del área de lengua castellana para los cursos sexto y séptimo. Este plan de estudios estaba guiado por el libro de texto Grafiti, mencionado anteriormente. De esta manera, a través de la aplicación del plan de estudios a lo largo de la clase, se esperaba que los estudiantes vieran temáticas relacionadas con textos literarios de tipo ciencia ficción, aventuras, dramáticos, además que desarrollaran competencias lectoras en otros tipos de texto de carácter informativo, y expositivo. Así mismo se buscaba que a partir de estos textos, el estudiante respondiera y desarrollara actividades y talleres que involucraran los tres tipos de lectura (literal, inferencia y crítica intertextual), los cuales serían trabajados en el aula junto con otros tipos de talleres como obras de teatro, exposiciones y realización de historietas.

Sin embargo, al hacer comparaciones con las observaciones realizadas y los ejes propuestos del plan de estudios se hizo notable que en algunos elementos no hubo un desarrollo y aplicación durante la clase, especialmente en lo que concierne al fortalecimiento de los tres niveles de lectura. El que el plan de estudios del área se basara en un libro de texto, hizo que la clase solamente se rigiera a las actividades y talleres que propone éste y su evaluación girara en torno a la realización de las actividades y no hubiera una profundización en las temáticas y en especial en el proceso de lectura reflejado en las respuestas plasmadas en el libro. En esta instancia, el hecho de que no hubiera una concordancia entre el plan de estudios y el desarrollo real de la clase, lo hace una problemática ya que la clase se convierte netamente en la resolución de talleres del libro. Por tal motivo, los estudiantes veían la clase como el espacio en donde se solucionaban talleres y se leía en voz alta, mas no un espacio para pensar, compartir pensamientos y reconstruir contextos.

Finalmente, para confirmar la existencia de la problemática principal del curso, que ya se hallaba como una falta de desarrollo en lectura en sus tres niveles, se realizó una prueba diagnóstica a los 35 estudiantes del curso, para determinar qué niveles de comprensión lectora manejaban haciendo énfasis en la capacidad de lectura crítica que tenían en ese momento. Se quiso hacer un énfasis en su lectura crítica debido a que en las encuestas anteriormente realizadas los estudiantes mostraron una falta de interés y argumentación sobre las problemáticas sociales del texto y su entorno. Esta capacidad, para su etapa cognitiva, ya debería empezar a sobresalir. Por lo cual, para ello, se propusieron ciertos logros que los estudiantes deberían alcanzar en la medida que estuvieran llevando a cabo correctamente los tres niveles de lectura. Teniendo en cuenta estos logros, se diseñó la prueba diagnóstica de la siguiente manera: Se propuso la organización y lectura de un relato corto titulado "El suicida" del autor latinoamericano Enrique Imbert y posteriormente la resolución de preguntas que podrían dar cuenta de su lectura literal, inferencial y crítica. La correcta organización del texto y las preguntas de tipo literal, buscaban verificar si el estudiante había comprendido de manera literal el relato y si había hallado la linealidad temporal del mismo. Las de tipo inferencial, buscaba que el estudiante indagara por el motivo que llevó al protagonista a acometer el suicidio, hecho no explícito en el relato. Y las de tipo crítico, buscaban que el estudiante relacionara el hecho principal del relato con un hecho en su realidad cotidiana. Así mismo se propuso una pregunta que diera cuenta de su gusto o disgusto por el relato, para así dar cuenta de su habilidad de valoración y argumentación en relación con el texto, subprocesos presentes en la lectura crítica.

En esta medida, para analizar los resultados de este diagnóstico, se realizó una división entre los estudiantes que lograron organizar el texto de la manera más correcta que pudieron y los que así no lo lograron. Esto para verificar qué era necesario reforzar desde la lectura literal para que así

se pudieran llevar a cabo los otros niveles de lectura con plenitud. Se logró saber, en primera medida, que los estudiantes que organizaron de mejor manera el texto pudieron responder adecuadamente las siguientes preguntas que se les planteaban, ya que tenían un mejor conocimiento de lo sucedido y de allí partirían a hacer las interpretaciones. Sin embargo, fueron pocos los que lograron una organización del texto y por ende una buena lectura literal, intertextual y crítica.

Se encontró que los estudiantes que lograron organizar mejor el texto dieron cuenta del hecho principal del mismo y lograron identificar el mensaje, lograron indagar bajo su perspectiva el por qué el personaje principal quería suicidarse y en cierta medida lograron reconocer el propósito del autor. Esto último sólo se logró ver en la prueba de un estudiante. Por otro lado, los estudiantes que no lograron organizar el texto no vislumbraron el hecho principal, es decir, no lograron una lectura literal a plenitud del relato ni conocieron su secuencialidad, esto provocó una confusión sobre los hechos de éste. También en la pregunta que invitaba a realizar inferencias, algunos estudiantes pudieron deducir el motivo del suicidio teniendo en cuenta sus saberes por casos de estos en la realidad, con respuestas como "por qué su esposa lo dejó o por qué estaba muy triste".

Finalmente, en cuanto a la lectura crítica respondieron a las preguntas de manera superficial con un "porque sí o porque no" cuando se le invitaba a una argumentación a sus respuestas. A la hora de argumentar su gusto o disgusto por el relato, utilizaron en gran medida adjetivos ambiguos como "bonito, chévere" sin una justificación para decir ello. Y cuando se les invitaba a relacionar el hecho del relato con una noticia o un hecho en su realidad, gran parte de ellos, respondieron que no conocían o sentían una falta de importancia por casos similares. Quienes sí argumentaron sus respuestas adecuadamente, demostraron sentir un gusto por el relato debido a la sensación de

suspenso que sentían. Otros, argumentaron su disgusto debido a la relación con asesinato y suicidio que se hacía, hechos para ellos, muy crudos.

En conclusión, gracias a las observaciones realizadas y plasmadas en los diarios de campo, análisis y comparación del plan de estudios y sobre todo la aplicación del diagnóstico, se logró identificar una necesidad en los estudiantes del fortalecimiento y desarrollo en el nivel crítico, a través de otras actividades diferentes al desarrollo de talleres en el libro de texto. Esto debido a su notable falta de argumentación ante las respuestas que buscaban que el estudiante diera su opinión, además de un desconocimiento del contexto, lo que dificulta el hacer relaciones intertextuales y por ende una lectura crítica del texto.

1.4 PREGUNTA PROBLEMA

¿Cuál es la incidencia que tiene el uso de la literatura distópica en el aula, en el desarrollo de la lectura crítica de los estudiantes del curso 803 de la IED Rafael Bernal Jiménez?

1.5 JUSTIFICACIÓN

La enseñanza de la lectura y la literatura en la escuela no solo debería limitarse a un aprendizaje de decodificación de códigos o a una correcta pronunciación y entonación al leer. Al ser ésta una habilidad utilizada no sólo en las clases escolares, sino en el mundo social debido a que es una herramienta imprescindible para la comunicación, la lectura al igual que otras habilidades comunicativas ayuda a entender al mundo, como cita Lomas (2003), en su artículo *Leer para entender y transformar al mundo* a Juan José Millás: “ No se escribe para ser escritor ni se lee

para ser lector. Se escribe y se lee para comprender el mundo. Nadie, pues, debería salir a la vida sin haber adquirido esas habilidades básicas" (pág. 58). De esta manera, tanto la lectura como la escritura no son habilidades hechas y adecuadas precisamente para escritores y lectores profesionales, sino que, al ser una herramienta imprescindible en la comunicación y entendimiento del mundo que nos rodea, deben ser habilidades usadas y desarrolladas en todos los seres humanos. Además, que al igual que otras habilidades matemáticas, científicas y ciudadanas, es necesario desarrollar en la escuela y en el hogar habilidades de lectura del mundo para el entendimiento de este. Por ello, fue pertinente empezar un desarrollo tanto de la lectura crítica de textos literarios como del mundo en los estudiantes de 803, a través del conocimiento del contexto social y cercano por medio de la literatura, y de esta manera, llevar a la formación de un pensamiento crítico de su propio entorno, con el fin de que cada uno buscara generar un cambio en su sociedad.

Teniendo como base lo propuesto por Lomas (2003), se pretendió la realización e intervención del presente trabajo de investigación empezando en febrero del 2018 y terminando en septiembre del 2018, para apoyar y mejorar los procesos de lectura que se llevaban a cabo en la clase de lengua castellana del curso, que para ese año ya se encontraba en el grado 803, debido a la importancia que tiene la lectura crítica en los estudiantes y su entorno, con ayuda de la literatura. Esto con el motivo de que, esta expresión artística es fundamental para el desarrollo cognitivo, social y personal de quienes leen.

De igual manera, se pretendió crear un ambiente de reflexión en el aula que invitara a pensar sobre la importancia de ser conscientes de lo que pasa alrededor, acto que se hace a través de la lectura crítica. Finalmente, a nivel personal, se procuró realizar aportes que contribuyeran a la formación profesional de la autora, los cuales evidenciaron que puede ser posible ejercer cambios

al interior del aula, usando las grandes herramientas que brindan la lengua, la literatura y el lenguaje en general. Lo anterior llevó a una reflexión personal sobre la importancia que, como docente, tiene el realizar y cambiar prácticas por medio de lo que ofrece la facultad del lenguaje, que despierten el interés de los estudiantes por aprender, y sobre todo por reflexionar sobre su entorno mismo.

1.6 OBJETIVOS

1.6.1 OBJETIVO GENERAL

Determinar la incidencia que tiene la literatura distópica en el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes del curso 803 de la IED Rafael Bernal Jiménez.

1.6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Establecer dificultades y fortalezas de los estudiantes en lectura crítica al inicio y al final de la intervención pedagógica.
- Describir el desarrollo de la lectura crítica de textos literarios distópicos, por medio de la sistematización y análisis de talleres de comprensión lectora.
- Identificar los aspectos de la literatura distópica que generan incidencia en los procesos de lectura crítica.
- Evaluar el impacto que tiene la literatura distópica para el mejoramiento de la lectura crítica de textos y en la reflexión del entorno social por parte de los estudiantes del curso 803 de la IED Rafael Bernal.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES

Con el fin de desarrollar esta propuesta y vislumbrar su recorrido investigativo y forma de intervención dentro de diferentes escenarios locales, nacionales e internacionales, se tomaron como base y guía seis trabajos, entre los que se encuentran tres tesis de pregrado de la Universidad Pedagógica Nacional, dos artículos de revista indexada, una de la revista Actualidades Pedagógicas de la Universidad de La Salle y otra de la revista del Magisterio, y finalmente un artículo de la Revista Latinoamericana De La Asociación Latinoamericana Para La Formación Y Enseñanza De La Psicología. Estas investigaciones fueron escogidas teniendo en cuenta la pertinencia que podrían traer a este proyecto de investigación en cuanto a las temáticas principales que estas manejaban, entre las cuales se encontraban el fortalecimiento de la lectura crítica y el pensamiento crítico, y el uso e importancia de textos literarios, y otros recursos para mejorar este nivel de lectura y la comprensión lectora.

Para empezar, la primera investigación consultada de la Universidad Pedagógica Nacional del año 2015, "Formación De Pensamiento Crítico Y Lectura De Textos Literarios Narrativos", fue realizada por la estudiante Tatiana Bustamante y la población con la que se realizó la investigación, fue con las estudiantes del curso 402 del Liceo Femenino. Esta investigación tenía como objetivo, desarrollar el pensamiento crítico en este curso a través del fortalecimiento de procesos lectores y usando como herramienta la lectura crítica de textos narrativos. Los resultados que se obtuvieron giran en torno a que, en primer lugar, se pudo evidenciar que el desarrollo de la lectura crítica va de la mano con el desarrollo del pensamiento crítico. El

incentivar estos dos componentes, fortalece también la autonomía y la reflexión del individuo acerca de su propio entorno.

De esta manera, este trabajo de investigación contribuye en gran medida al presente proyecto en el hecho de analizar que efectivamente la lectura crítica, como antecesor en el proceso del pensamiento crítico, ayuda a generar cambios en el entorno y un sentido de reflexión en los estudiantes, además de que la literatura puede ser una herramienta funcional a la hora de desarrollar la lectura crítica en el curso 803 así como lo fue con las estudiantes del curso 402, debido a que es útil en términos de motivación, incentiva a la imaginación y reflexión y es un intermedio que permite que los estudiantes puedan ser críticos y por ende, re pensarse en su entorno.

Por otro lado, la investigación consultada de la Universidad Pedagógica Nacional, "El Cómic: Un Recurso Didáctico Para Fomentar La Lectura Crítica" del estudiante Diego Mauricio Delgadillo Pérez y realizada en el año 2016, buscó el desarrollo de la lectura crítica e inferencial de los estudiantes del grado 602 del colegio Aníbal Fernández de Soto, a través del uso del comic como herramienta, ya que ésta tiene elementos de imagen y escritura lo cual permitió a los estudiantes hacer una relación de texto e imagen y facilitó la realización de inferencias acerca de él, lo cual los lleva a la lectura más allá de lo literal. Como conclusiones de la investigación, los estudiantes lograron la lectura inferencial y crítica, esto se vio reflejado en sus producciones y en las actividades de análisis daban sus interpretaciones y hacían inferencias.

El anterior trabajo aporta un elemento importante a la presente investigación, en la medida en que es pertinente el uso de otras herramientas para el desarrollo de la lectura crítica, herramientas que la escuela no tiene en cuenta, como lo es en este caso el cómic, debido al arraigamiento de ésta en el uso de los mismos elementos para la enseñanza de la literatura y el desarrollo de las

habilidades comunicativas. De esta manera, en este trabajo se logra dar cuenta que el cómic permitió que los estudiantes por medio de la imagen pudiesen realizar de manera más asertiva inferencias y a partir de allí, realizar la lectura crítica de los cómics. Esto significa que es posible usar otras herramientas para desarrollar procesos de lectura en la escuela, a parte de las tradicionales. Es por esto, que el presente proyecto pretende usar un tipo de literatura no muy usada en la escuela de manera académica, pero que, al igual que el cómic, sus distintos elementos pueden pie a la imaginación, análisis y reflexión, y permitir que los estudiantes puedan desarrollar la lectura crítica de este tipo de textos.

En tercer lugar, el trabajo de pregrado de la Universidad Pedagógica Nacional del año 2016 "La mayéutica como estrategia para la formación de lectores críticos" del estudiante Germán Augusto Urrego Beltrán, se propuso el uso de la mayéutica y actividades de reflexión para desarrollar la lectura crítica en las estudiantes del curso 505 del Liceo Femenino. El trabajo concluyó que al utilizar una estrategia diferente para que las estudiantes pudieran abordar la literatura desde otra perspectiva como lo es desde el cuestionamiento de la misma por medio de preguntas, logró aumentar los niveles de comprensión inferencial y crítica de los textos narrativos además de un gusto por la misma ya que a la vez que cuestionaban los textos, cuestionaban su entorno.

Este elemento puede ser fundamental para el presente trabajo, ya que el uso de las preguntas y el permitir que los estudiantes puedan responder abiertamente, según su criterio, pero partiendo de los textos, no sólo ayuda a verificar la comprensión lectora que tuvieron, sino que permite expresar e ir desarrollando opiniones críticas no solo de los textos sino de otros espacios del común. El uso de preguntas así mismo permite que los estudiantes mantengan el sentido de cuestionamiento hacia distintos entornos, en donde la duda se convierte en un medio para cuestionarse y ser críticos, lo cual hoy en día es imprescindible.

En cuarto lugar, el artículo investigativo de la revista Actualidades Pedagógicas de la Universidad de La Salle del año 2014, realizada por los docentes Sandra Yaneth Pérez Bautista, Claudia Patricia Ardila y Hernán Villamil con estudiantes de educación media de los colegios distritales Restrepo Millán, John F. Kennedy y Colegio Técnico Comercial Manuela Beltrán, tenía como objetivo desarrollar competencias de lectura crítica en internet. Esta investigación logró dar cuenta de que desarrollar capacidades lectoras en los estudiantes con textos con los que ellos tengan contacto en el diario, ayuda aún más al desarrollo y fortalecimiento de la lectura crítica.

Esto último confirma que el uso de textos cercanos a los estudiantes ayuda no sólo a su comprensión y lectura crítica, ya que, de allí, pueden sacar bases ya conocidas para dar proposiciones y realizar intertextualidades sino a fomentar un gusto por la lectura al interactuar con ella no solo de la manera común, en el papel impreso, sino de manera virtual. El hecho que se haga un desarrollo de la lectura a partir de textos con los que los estudiantes tengan contacto, permite que ellos puedan distinguir que la lectura y el análisis no sólo se puede hacer a partir de libros escolares, sino con elementos cercanos al entorno entendiendo que la lectura es imprescindible tanto para la vida académica como cotidiana. En cuanto al presente proyecto, el uso de textos literarios de ciencia ficción en general, con los que los estudiantes tienen contacto y sienten gusto, ya sea por medio de los textos como tal o elementos audiovisuales, permite no sólo su motivación sino posibilitar su análisis y comprensión a partir de elementos que les son cercanos y que a pesar de ser “imaginarios” guardan cierta cercanía con la realidad.

En quinto lugar, el articulo investigativo de la revista colombiana del Magisterio “La lectura inferencial una ventana hacia la lectura crítica” realizado por las docentes Nubia Africano y Janneth Quintana entre los años 2014 y 2015, da cuenta de la intervención pedagógica hecha a los

estudiantes de los grados noveno (905), 30 estudiantes del Colegio República Dominicana, Suba, jornada mañana, y décimo (1001), 38 estudiantes, Colegio Saludcoop Sur, Kennedy, jornada tarde. Durante ella, se buscó mejorar los procesos de la lectura inferencial usando actividades que involucraran procesos metacognitivos, para así dar paso a que los estudiantes empezaran a leer de manera crítica. Esto debido al bajo desempeño en estos niveles de lectura reflejado en los resultados de las pruebas ICFES y PISA. Como resultado se obtuvo un mejoramiento en los niveles inferencial y crítico, debido a que durante los talleres se ejecutaban procesos de lectura. Esta investigación, aporta a este proyecto en la medida en que reafirma la necesidad de un reforzamiento en los demás niveles de lectura para llegar al último nivel, el crítico. Así mismo es efectivo el uso de procesos de lectura para mejorar la comprensión. Es por ello, que, durante la ejecución del presente proyecto, es necesario hacer un desarrollo de la lectura crítica, sin dejar de lado los otros niveles, ya que ellos, son una base fundamental para que la lectura crítica sea eficaz y completa. No se logra ser críticos ante un texto del cual no se comprende ni su mensaje literal o el mensaje que hay detrás, es necesario entenderlo por completo. Por esta razón, se debe hacer un desarrollo de la lectura por medio de procesos o etapas que cubran el análisis en los dos niveles anteriores.

Por último, el artículo de investigación hecho por Klency Gonzáles "Lectura Crítica Para Promover La Equidad: Un Estudio Exploratorio En Escolares Cubanos" y publicado en la revista de la Asociación Latinoamericana para la formación y Enseñanza de la Psicología en el año 2017, que tuvo como objetivo usar la lectura crítica de textos literarios para promover la equidad social en niños cubanos de sexto grado de diferentes escuelas, buscaba incentivar la lectura crítica de textos literarios con componentes sociales, para que los estudiantes los pudiesen analizar y así dar cuenta de la desigualdad social que enfrentan hoy en día. A pesar del poco hábito de lectura que

tenían los estudiantes, se pudieron evidenciar mejoras en cuanto a la crítica y proposiciones ante los casos de desigualdad presentados en los textos.

Esta investigación, brinda aportes en cuanto a la efectividad de la literatura para crear cambios sociales en los niños, además de que evidencia que la lectura crítica de textos promueve el hábito de ser críticos y propositivos ante el mundo. Gracias a los textos literarios presentados, los estudiantes pudieron dar cuenta de problemáticas que sucedían alrededor, y que antes no veían, pero gracias a la literatura, lograron comprender, además el hecho de ser críticos y propositivos antes tales problemáticas presentadas, permite no sólo buscar un mejoramiento en la lectura sino incentivar a un mejoramiento de las condiciones del entorno. Todo lo anterior es lo que se busca desarrollar y promover con el presente trabajo de investigación.

A manera de conclusión, las investigaciones consultadas muestran cierta pertinencia a la hora de realizar el presente trabajo, en el sentido de que dan bases fundamentales sobre la importancia de la lectura crítica en la escuela y en la sociedad de hoy. Esta importancia radica en que la lectura crítica, gracias a las capacidades que se requieren para alcanzar este nivel de lectura, es un soporte importante para el desarrollo del pensamiento más allá del salón de clases, siendo esta, una herramienta para el cuestionamiento, reflexión y transformación del entorno. Así mismo, dan pautas acerca de cómo desarrollar la lectura crítica en el aula y la manera en cómo se deben usar ciertas herramientas para ello. De igual manera, se da una base esencial para el uso de la literatura en la escuela como elemento que apoya el proceso de formación en la lectura crítica. Sin embargo, fue evidente la falta de investigación en literatura distópica en específico a nivel nacional, herramienta que puede ser usada en la escuela colombiana debido a su gran carga de críticas a problemáticas sociales no muy lejanas a nuestra realidad.

2.2 MARCO CONCEPTUAL

En este apartado se recogerán las categorías conceptuales que envuelven lo que a lectura crítica y literatura se refiere y las definiciones dadas por los principales autores que han abordado este tema de manera intelectual e investigativa. Lo anterior se hace con el fin de dar aportes y bases teóricas a la presente investigación y tener claro bajo qué perspectiva de estos conceptos se piensa trabajar, teniendo en cuenta que diversos autores pueden tener diferentes concepciones sobre lo que por definición es lectura crítica y literatura. Por ello, el tener una claridad conceptual de los principales componentes de esta investigación, permite hacer una ejecución real de lo que se pretende hacer de manera mas firme y especifica. Según lo anterior, se dará una concepción de la noción más grande y que encierra la capacidad de lectura crítica y la literatura, la cual es la facultad del lenguaje, siendo esta de la cual se desprenden múltiples habilidades, entre ellas la lectura, y al ser esta investigación enfocada principalmente en la lectura crítica, no se abordará más allá de el mencionar los otros niveles de lectura. Teniendo en cuenta la concepción dada de este nivel de lectura se hará una subordinación de los principales subprocesos que conllevan a una adecuada lectura crítica, los cuales son la base fundamental para construir la matriz categorial en la que se basa la ejecución de esta investigación. Finalmente se hará una definición del concepto de literatura que, entre varias definiciones existentes, se adecúa de mejor manera a esta investigación, es decir la que define la literatura como algo sumamente cercano a la realidad social.

Lenguaje

Siendo el lenguaje una facultad humana para abstraer y representar el mundo y lo que sucede en este, y siendo un medio que usan los seres humanos para interactuar entre sí (Halliday, 1979) la

escuela, lugar donde se desarrollan diferentes habilidades y competencias para la vida de los estudiantes, no debe hacer una excepción para el desarrollo del lenguaje debido a su importancia a la hora de la conformación del mundo como lo conocemos. “Son los maestros los que mayor influencia ejercen sobre el entorno social” (Halliday, 1979, pág. 18), al ser estos quienes están en contacto con los niños, y jóvenes, actores sociales, y quienes acompañan los procesos de aprendizaje y desarrollo del lenguaje, y su componente principal, la lengua, la cual es el canal que transmite modelos sociales y culturales hacia el Niño (Halliday, 1979). Si este aprendizaje y desarrollo se hace de manera plena dentro de la escuela, la participación del niño y futuro adulto en la sociedad será eficaz, además dará cuenta de su posibilidad de configurar el mundo gracias a esta facultad. Igualmente, como se relaciona en los Estándares Básicos De Competencias Del Lenguaje, la clase de lenguaje debe explotar un sin número de representaciones, conformaciones y pensamientos que se pueden realizar en torno al mundo gracias al lenguaje. Así mismo, esta importancia del lenguaje radica en la función comunicativa y social que éste tiene, elementos imprescindibles para la vida del ser humano en su vida cotidiana. Es por esto, que se debe dar importancia al acto comunicativo de los estudiantes, ya que, gracias a ello, se desarrolla y se comparte una cosmovisión propia de cada uno. Así mismo, se debe abordar los diferentes mecanismos que tiene el lenguaje para su expresión, desde la literatura, los componentes propios de la lengua castellana, hasta otras maneras simbólicas de representar el mundo. (MEN, Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, 2006)

Lectura crítica

Casanny (2003), considera que el acto de leer se realiza en tres niveles diferentes. Entre los cuales se encuentran la lectura de las líneas, lectura entre líneas y lectura detrás de las líneas.

Haciendo énfasis en el último, la lectura tras las líneas, refiriéndose a la lectura crítica, la define de la siguiente manera:

> Leer detrás de las líneas se refiere a la capacidad de comprender qué pretende conseguir el autor con su escrito, por qué lo escribió, con qué otros discursos se relaciona (contexto, comunidad, etc.); y a poder articular una opinión personal respecto a las ideas que expone, con argumentos coincidentes o no. (Cassany, 2003, pág. 4)

Con base en lo dicho por (Cassany, 2003) se entiende que la lectura crítica exige un mayor nivel de comprensión del texto, ya que es necesario tanto su entendimiento literal, como lo que gira en torno a él, además de lo relacionado con el autor como con el contexto en el que fue escrito. Esto con el fin de que el lector tenga bases para generar intertextualidades y proposiciones del texto con argumentos. De esta manera, se puede realizar una lectura crítica completa y con las bases pertinentes.

De la misma manera, Stella Serrano de Moreno en su artículo *Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica* da cuenta de la lectura crítica como una herramienta para el cuestionamiento de lo que relata el autor y hacer una reflexión del texto mismo, no quedarse solamente con el mensaje que brinda sino poner en duda lo que se nos presenta:

> La lectura crítica es una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita, para considerar explicaciones alternativas y a no dar nada por sentado cuando podría ser razonable ponerlo en duda, no aceptar a priori las ideas y razonamientos del autor, sin antes discutirlos reflexivamente. (Moreno, 2007, pág. 61)

Esta concepción de lectura crítica invita a desarrollar que, como lectores, se dude sobre el texto y el autor mismo, pero para ello hay que tener bases fundamentales, tales como el conocimiento del texto, del autor y del contexto de ambos.

Finalmente, Freire, considera la lectura crítica como un acto político ya que gracias a la lectura crítica del mundo, podemos hacer tanto transformaciones de nosotros mismos como del mundo. (Freire, La importancia de leer y el proceso de liberación, 1984) Al hacer una lectura crítica del mundo, se es consciente de lo que pasa en él y se tiene un conocimiento aún mayor acerca de éste y de esta manera se puede ejercer una transformación.

Subprocesos de la lectura crítica

Análisis literario

Teniendo en cuenta la teoría formalista rusa de análisis literario, (Todorov, 1970) la cual a mediados de 1920 manifestaba que, el análisis de una obra literaria debe hacerse teniendo no sólo en cuenta los componentes de la estructura narrativa del narrador, la historia, los actantes, el tiempo, el espacio y el discurso, dados por Aristóteles en su Poética (Aristóteles, IV a.c), sino además se debe tener en cuenta el contexto social y cultural, como lo manifiesta Goldman en su recopilación de ensayos *Sociología de la creación literaria* (1971). Goldmann propone que existe una relación estrecha entre el pensamiento colectivo de una sociedad y la obra literaria, pensamiento que es plasmado por un autor quien está en contacto con esta sociedad. Esto teniendo en cuenta que, según Goldmann, el autor de una obra no debe verse como un ente separado de su sociedad, sino que es éste quien, como representante de su realidad, refleja los conceptos de mundo formados de manera colectiva, a través de las obras literarias. (Goldmann,

1971, pág. 13) Es decir, el concepto de mundo que el autor representa en su obra no es solo su propia concepción sino la de una sociedad con la cual él tiene contacto y con la cual comparte una cosmovisión.

Teniendo en cuenta lo anterior, el análisis literario propuesto durante el presente trabajo de investigación y dirigido a las obras literarias distópicas trabajadas a lo largo de la intervención es el que, no sólo busca examinar los componentes narrativos sino el contexto sociocultural del autor debido a la estrecha relación que guardan entre éstos. Estos elementos son parte fundamental para lograr una adecuada lectura crítica de un texto, según como lo menciona Cassany "Leer detrás de las líneas se refiere a la capacidad de comprender qué pretende conseguir el autor con su escrito, por qué lo escribió y con qué otros discursos se relacionan" (Cassany, 2003, pág. 4) y para conocer en general, las intenciones del autor, es necesario conocer su contexto.

Argumentación

En su artículo *Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria*, (Bassart, 1995), se concibe el que el acto argumentativo se puede hacer bajo dos medios: el discurso y el texto escrito. La argumentación se concibe como "el intento que lleva a cabo un argumentador para modificar o reforzar a través del lenguaje las representaciones, creencias y valores de un individuo o un grupo (argumentado)" (Bassart, 1995, pág. 43). Es decir, que la capacidad argumentativa, es la capacidad que tiene un individuo de usar todas las posibilidades que brinda el lenguaje para cambiar representaciones de un grupo social. Esto se puede hacer de manera oral o escrita. De igual manera, para Cassany, la capacidad argumentativa hace parte de los componentes principales para realizar una lectura crítica, ya que cuando se hace una lectura

crítica de un texto, se está dando una opinión con ciertos argumentos, y según Cassany, a pesar de que estos argumentos sean válidos o no, la importancia está en la capacidad para justificar sus proposiciones. Lo que se hace a través de la argumentación durante la lectura crítica es reforzar las opiniones y propuestas que se tienen acerca de un texto o una problemática social. Es por ello, que este subproceso es imprescindible para ser reforzado con el fin de realizar una completa lectura crítica.

Reflexión

Este último subproceso de la lectura crítica es el que surge de los anteriores: después de analizar y hacer proposiciones sobre el texto, es necesario ahora no sólo profundizar en el texto sino en las problemáticas sociales que allí se presentan. El reflexionar permite que no sólo se pregunte qué problemáticas hay sino preguntarse si existe tal problemática en la vida real, qué se puede hacer para solucionarlas y si nosotros mismos somos partícipes de estas problemáticas. Esto último lo menciona el sociólogo Perrenoud quien lo llama reflexionar sobre la acción, la cual no sólo se limita a preguntarse sobre lo que va a pasar, sino lo que está pasando, cómo se está actuando en el momento y cómo se puede cambiar ello, ahora, para un futuro inmediato:

> "Reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc. [...] Reflexionar *sobre la acción*... eso es otra cosa. Es tomar la propia acción como *objeto de reflexión*, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo, a lo que habríamos podido o debido hacer de más o a lo que otro practicante habría hecho, ya sea para explicarlo o hacer una crítica" (Perrenoud, 2007)

La reflexión es el principal elemento que permite que repensemos dentro de una sociedad en la que hay problemáticas que hay que analizar y encontrar solución. Esto con el fin de formarnos como seres activos y creadores dentro de ella además de ser partícipes de cambios para el beneficio de todos. De esta manera, la lectura crítica en general, es un vehículo para llegar a estos cambios cuyos subprocesos, al ser desarrollados permiten llegar a esa meta dinámicamente.

Literatura

A pesar de las múltiples definiciones que se le ha dado a la literatura al pasar los años y las diferentes teorías literarias, se han decidido tomar como referente las definiciones que abarcan la literatura como elemento narrativo presente en una dinámica social, representante de ideologías y sobre la cual, un autor, quien hace parte de un contexto social, la usa como medio de representación de sus ideologías, contexto y visión de mundo. Este tipo de definiciones hacen parte de la teoría literaria llamada **crítica marxista o sociología de la literatura**, de la cual uno de los mayores exponentes ha sido Goldman, quien define que: "el autor de una obra no debe verse como un ente separado de su sociedad, sino que es éste quien, como representante de su realidad, refleja los conceptos de mundo formados de manera colectiva, a través de las obras literarias. (Goldmann, 1971, pág. 13). De esta manera, para el presente estudio, es importante que la literatura sea vista como una herramienta con un gran componente social y que no está desligado de otro tipo de textos ni de la realidad cotidiana. Si se ve la literatura de esta manera, es más posible hacer una adecuada lectura crítica, ya que se puede hacer relaciones intertextuales de los textos hacia lo que se conozca en la realidad, extraer elementos sociales

sobre los cuales reflexionar y hacer proposiciones en las cuales se conecten tales problemáticas con el entorno y se comparta una posible solución. Si la literatura sólo es vista como un elemento de comunicación escrita, con un contenido poético, su abstracción no se podría hacer más allá de las letras y del sentido netamente allí presentado. En cambio, si se ve la literatura como "un medio de tomar posición frente a los valores de la sociedad" (Todorov, 1970) se puede ver como una forma de arte que puede tanto dar a conocer ideologías y problemáticas como que puede hacer posible crear soluciones.

Así mismo, el lenguaje es parte imprescindible de la literatura, ya que todas las cualidades y funciones del lenguaje (representación, abstracción, comunicación) hacen parte de ella y así como un autor usa el lenguaje para crear literatura, un lector también puede usarlo para representarla y recrearla en algo más, llegando la literatura misma a tener un impacto social. Es por ello que el lenguaje y la literatura no podrían estar separadas:" La función poética del lenguaje permite la creación de un universo de ficción, y es el lenguaje el que tiene poder suficiente para organizar y estructurar mundos expresivos enteros" (Silva, 1972). Es decir, sin las funcionalidades tanto poéticas como representativas del lenguaje no habría literatura.

Así pues, al tomar la literatura como una herramienta en donde se hace la representación de ideales y la representación de una sociedad, es que se puede tener en cuenta, a la hora de hacer el análisis, tanto el contexto del autor, sus intenciones y la parte social del texto, elementos imprescindibles a la hora de realizar una lectura crítica. Por este motivo, un tipo de literatura que abarca en gran medida problemáticas sociales y contextos del autor, además de que son recreados de una manera futurísticamente caótica, es la literatura distópica, la cual abarca este tipo de características.

Literatura Distópica

Al ser la literatura en gran medida un reflejo de cierta sociedad y una herramienta para la crítica de ésta, es que la literatura puede ser cambiante, igual que la sociedad misma: "Las formas de la literatura son variantes porque la axiología de los seres humanos también lo es, depende de su inscripción en una cultura y época dadas" (Gonzales, 2010). Así mismo, la expresión literaria corresponde a ciertas actitudes humanas dadas en determinados momentos sociales. Una de estas actitudes humanas es la **Visión trágica del mundo.** Según Gonzáles (2010), esta visión la posee una clase social que no tenga poder alguno o que lo haya perdido, y la plasmará en forma de tragedia a través de la literatura renacentista, por ejemplo, y en los años más recientes, a través de la literatura distópica. Por lo general este tipo de visión ha sido expresada durante importantes hechos históricos sociales ocurridos. Es por esto por lo que la literatura distópica nace a partir de los años más trascendentes social y económicamente hablando entre la primera y segunda guerra mundial. Además, debido a la gran cantidad de cambios y represiones sociales, es que muchos quisieron expresar esa visión trágica del mundo que tenían en aquel momento y a la vez, hacer una crítica a la sociedad y al estatus gubernamental de aquel entonces, es por ello que decidieron usar la literatura como medio, en donde podían expresarse y hacer crítica a través de la ficción.

De esta misma manera este tipo de literatura no sólo servía como un vehículo para la crítica social, sino que además era de las pocas formas de expresión que podían decir las cosas tal y como pasaban, sin dejar de lado la ficción que conlleva la manifestación literaria. Evento que no llevaba consigo la literatura utópica de ese entonces, en donde se buscaba idealizar las problemáticas y llevar a los lectores a un mundo mejor: "Dystopian literature is a potent vehicle for criticizing existing social conditions and political systems. While utopian literature portrays ideal worlds, dystopian literature depicts the flaws and failures of imaginative societies" (Booker,

1994, pág. Synopsis). Los autores de literatura distópica hacían una contraposición acerca de lo que las utopías presentaban: mundos imaginarios donde una sociedad se encuentra en plenitud a comparación de otras sociedades: “Often these societies are related to utopias, and the dystopian writers have chosen to reveal shortcomings of those social systems previously considered ideal”. (Booker, 1994, pág. Synopsis). Es por ello, que los autores de novelas distópicas querían reflejar todo lo contrario: una sociedad totalitaria, la cual se encontraba bajo el poder de un sólo gobierno y personas siendo manipuladas y despojadas de su individualismo, además de la inclusión de elementos tecnológicos avanzados para la época, los cuales eran herramientas usadas por el estado, para el control de la sociedad. Estas características son las que fundamentalmente siguen presentes en la literatura distópica.

Teniendo en cuenta lo anterior, se pueden encontrar como características principales de la literatura distópicas las siguientes: La presencia de sociedades totalitarias que controlan las masas, la descripción de mundos futuros donde las personas pierden su identidad propia y no existe el derecho a la libre expresión, el uso de tecnología para el control de las personas y el reflejo y la crítica a problemáticas sociales y políticas contemporáneas en los relatos distópicos: “Dystopian literature is used to "provide fresh perspectives on problematic social and political practices that might otherwise be taken for granted or considered natural and inevitable” (Booker, The Dystopian Impulse in Modern Literature, 1994)

Estas características son las que permiten que se pueda hacer de una mejor manera una lectura crítica de los textos. El hecho de que se expresen de una manera clara, sin tapujos y además de una forma que llama la atención de los lectores, en este caso, los estudiantes de 803, como lo es la ficción y el caos, es lo que permite partir de los textos distópicos para, analizar, hacer proposiciones y reflexiones, acerca de las problemáticas allí presentadas. Además, al ser este tipo

de literatura aún dada a conocer al público, ya sea de manera escrita o por otro tipo de textos como son los audiovisuales, es que se logra que las temáticas y el tipo de textos trabajos no sean alejados de la realidad de los estudiantes. La lectura crítica parte de algo con lo cual ellos tienen contacto, conocen y sienten empatía. En esta medida, partiendo del interés por desarrollar la lectura crítica en el curso 803, se quiso abordar la literatura distópica en este salón de clases, a través de su lectura ya sea en voz alta, individual y grupal y bajo diferentes actividades de prelectura, lectura y pos-lectura además de reforzar, durante las actividades, la lectura literal e inferencial. Así mismo, también es necesaria la contextualización histórica y social para tener una mejor compresión de los elementos hallados al interior de los relatos distópicos trabajados y que además el conocimiento de estos eventos históricos y sociales, refuercen los subprocesos de lectura crítica que se lleven a cabo.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

Para cumplir los objetivos del presente estudio, se utilizó la investigación acción como método de investigación, con un enfoque cualitativo. Lewis (1944), fue de los primeros investigadores que quiso realizar un tipo de investigación que involucrara la intervención social y que apoyara los avances teóricos al mismo tiempo. De allí surgió su idea de implantar la investigación acción.

Otro de los principales padres de la investigación acción es Kemmis (1984), quien la define como una intervención en una práctica social o educativa con el fin de realizar una mejora en cierta problemática. Kemmis postula que este tipo de investigación no sólo busca mejorar una práctica, sino que, a su vez gracias a su metodología y forma de intervención, el hecho de buscar mejorar un problema crea así mismo una autorreflexión ya sea personal o profesional. Por otro lado,

Lewin (1946), postula que aparte de crear una reflexión y de buscar una mejora, a la vez se está realizando un aporte teórico al campo del conocimiento. Es por ello, que, según Lewin, la investigación acción necesita y aporta al conocimiento, y al mejoramiento y reflexión en torno a las prácticas. Cada componente de estos es necesario para este método de investigación.

Así pues, en esta investigación se maneja un método de investigación acción, ya que pretende solventar una necesidad presente en la clase de lengua castellana, es decir, el poco desarrollo y desempeño en lectura crítica de los estudiantes de 803. Además, la intención de transformar la clase de lengua castellana, para que sea vista más allá del libro de texto, con ayuda de los estudiantes hace también de esta propuesta una investigación acción. Y finalmente se da un aporte teórico en el cual se busca usar distintos géneros literarios a los comúnmente trabajados en las escuelas para apoyar el desarrollo de la lectura crítica, el cual sirva al campo de la investigación y práctica educativa en el país.

3.1 MÉTODO DE ANÁLISIS

Para el análisis de la información recogida, se usó como metodología de análisis la triangulación que en palabras de (Denzin, 1970) es la combinación de más de dos fuentes de recolección de datos para analizar un objeto de estudio. De igual manera, (Pérez, 2000), ve la triangulación como el análisis y la recolección de datos desde distintos puntos de vista y en diferentes momentos. Así mismo, la triangulación, permite en análisis de diferentes instrumentos que se pueden usar en un aula de clase, debido a la flexibilidad y variabilidad de un ambiente educativo, ya que un sólo instrumento no alcanzaría a recoger la cantidad de elementos allí presentes. De esta manera, se realizó la triangulación de datos recogidos analizando tanto las perspectivas de clase como los resultados que los estudiantes estaban obteniendo en lectura crítica para verificar si se estaba realizando alguna evolución en este tipo de lectura.

3.2 RECOLECCIÓN DE DATOS

Para el análisis de la propuesta de intervención y en pro de medir su efectividad y de construir mejoras se recurrió a los siguientes instrumentos de recolección, los cuales permitieron dar cuenta de una problemática y del desarrollo de ésta al final de la intervención.

a) En primer lugar, se usó una encuesta (anexo 2), la cual permitía dar cuenta de las condiciones sociales, perspectivas psicológicas en relación con la clase y sus preferencias y aprendizajes durante la clase de español.
b) En segundo lugar, se usó un diagnóstico (anexo 3) para verificar el nivel de lectura en sus tres niveles que tenían los estudiantes, prestando atención al nivel crítico. De esta manera se confirmó una falencia en este nivel y un menester el no dejar de lado el fortalecimiento en los otros niveles. De igual manera se aplicó un diagnóstico al inicio y final (anexo 6) de la intervención, enfocado al nivel de lectura crítico, con el fin de hacer una comparación del estado de su desarrollo antes y después de la intervención. Las preguntas de los diagnósticos fueron diseñadas teniendo en cuenta los indicadores que brinda el ICFES para sus pruebas saber en relación a la lectura y la definición de lectura crítica, dada por los autores trabajados durante el presente trabajo.
c) Así mismo, se usaron talleres de comprensión lectora crítica, (anexo 7) diseñados con base en la matriz categorial y evaluados y analizados a partir de una rúbrica, (anexo 8) que poseía las subcategorías y criterios de evaluación, al igual que la matriz categorial, dados a partir de los subprocesos de lectura crítica, teniendo en cuenta la definición de la misma, dada anteriormente. Estos talleres, eran resueltos por los estudiantes después de cada ejercicio de lectura de textos., median la lectura crítica que cada estudiante hacía del texto.

d) Por último, se usó una encuesta final a los estudiantes, la cual buscaba dar cuenta de la perspectiva y funcionalidad de la propuesta según su punto de vista.

3.3 POBLACIÓN

La población de estudiantes del grado 803, está conformada por un total de 35 estudiantes con edades que oscilan entre los 13 y 16 años. Para el análisis de los resultados, fue necesario definir una muestra de 16 de estos estudiantes, teniendo en cuenta su participación y asistencia constante en cada una de las actividades de la intervención. Esto con el fin de evitar variaciones en los resultados, incluyendo estudiantes que por diferentes actividades no asistieron a las intervenciones o no entregaron los instrumentos propuestos.

Consideraciones éticas

Para poder ejecutar el presente proyecto, se diseñó y brindó un consentimiento informado (anexo 5), leído tanto por estudiantes como por padres de familia, en donde los padres permitían la recolección de datos escritos y orales de los estudiantes y de hacer intervenciones pedagógicas en el aula. Así mismo se enfatizó en que los datos recolectados serian parte de información netamente pedagógica e investigativa y no distribuidos a ninguna persona ajena al proyecto.

3.4 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

- Unidad de análisis:

  Lectura crítica

- Categorías de análisis

  1. Análisis de textos literarios

2. Argumentación

3. Reflexión

Tabla 1. MATRIZ CATEGORIAL

Unidad de análisis	Categoría	Indicadores
Lectura crítica	**Análisis de textos literarios**	-Identifica e interpreta elementos narrativos explícitos e implícitos y la función comunicativa que estos tienen. -Identifica y analiza figuras retóricas en el texto y la función que éstas cumplen en el propósito del mismo -Deduce las intenciones del autor y del texto teniendo en cuenta su tipología, contexto y los elementos explícitos e implícitos hallados en él.
	Argumentación	-Establece opiniones y valoraciones sobre el texto basadas en deducciones coherentes y hechos verificables. -Hace uso del contexto histórico y social del texto, las intenciones del autor o de la tipología textual para dar fuerza a sus valoraciones y proposiciones. -Da a conocer de manera coherente y sin ambigüedades los argumentos adecuados alrededor de las proposiciones y valoraciones acerca del texto.
	Reflexión	-Identifica problemáticas sociales presentes y da una valoración con argumentos adecuados entorno a la relación de estas problemáticas y el texto. -Relaciona las problemáticas presentes en el texto con su realidad cercana. -Propone soluciones hacia las problemáticas allí presentadas y que tengan algún impacto en su realidad cercana.

Tabla 1

3.4 PROPUESTA PEDAGÓGICA

Identificación

La intervención pedagógica se realizó a los estudiantes del curso 803 del colegio Rafael Bernal Jiménez, localidad Barrios Unidos. Este proceso comenzó la última semana de febrero y continuó hasta la segunda semana de septiembre del año 2018.

Objetivo de intervención

Desarrollar en los estudiantes de 803 del colegio Rafael Bernal Jiménez la lectura crítica, usando como medio la lectura y discusión de textos literarios distópicos.

Enfoque didáctico

Teniendo en cuenta que la presente propuesta buscaba un desarrollo de la lectura crítica de textos, y de problemáticas sociales, además de un cambio de las prácticas realizadas durante la clase lenguaje, la propuesta de intervención tuvo un enfoque didáctico socio crítico, basado en la pedagogía critica propuesta por Freire (1980). En esta medida, el enfoque socio crítico principalmente busca que los estudiantes hagan conciencia sobre lo que pasa a su alrededor para luego transformar aquello que los "oprime":

> Esta pedagogía tendrá dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación (Freire, 1980 , pág. 21)

Por medio del enfoque socio crítico, se busca crear un ambiente de reflexión ante problemáticas reales en el salón de clase por medio de la lectura de narrativas distópicas, además de una

incentivación a ejecutar acciones que mejoren las situaciones problemáticas que se plantean en el aula. Según Freire, este enfoque busca cambiar los objetivos educativos opresivos y la "educación bancaria" en donde el educador llenaba de información la cabeza del educando sin que éste tuviera alguna participación activa durante el aprendizaje. Es por ello que la educación socio crítica busca que los individuos sean participes de su educación siendo conscientes de las problemáticas que le rodean y así crear un ambiente de reflexión y luego de transformación. "(…) de este modo Freire entiende que en cuanto más conocimiento de la situación se tiene, mayor es el compromiso con la causa liberadora de cada uno de los oprimidos. (Trujillo, 2010, pág. 4)

Metodología

Usando el enfoque socio crítico en el aula, las actividades allí planteadas buscan "hacer conciencia de la realidad para luchar por su emancipación…" (Freire, 1980 , pág. 62). Lo que se busca realizar, es crear una conexión entre la teoría y temas cercanos a los estudiantes. "Su pedagogía busca que la persona aprenda a cultivarse a partir de situaciones de la vida cotidiana que él vive, la cual aporta experiencias útiles para generar situaciones de aprendizaje" (Trujillo, 2010) De esta manera, durante la intervención, se realizaron actividades de prelectura y después de la lectura, en donde se contextualizaba al estudiante acerca de la problemática abordada en los textos continuos a leer y se discutía sobre ella. Durante estas actividades se buscaba que el estudiante centrara la problemática en su propio contexto social, reflexionara sobre ella y propusiera una solución o cambio. Así mismo, las discusiones en grupo buscaban generar un aprendizaje cooperativo y una interacción e intercambio de conocimientos, opiniones y reflexiones por parte de los estudiantes.

Fases de intervención

1) **Fase de fundamentación "de camino al despertar":** En esta fase, con una duración de 10 clases de 90 minutos cada una, realizadas entre los meses febrero, marzo y abril del 2018, se buscó que los estudiantes hicieran un acercamiento hacia la literatura distópica. En esta fase se buscó que, a lo largo de las clases, los estudiantes hicieran tal acercamiento a partir del abordaje de la literatura utópica, para seguir con la literatura distópica, así ellos podrían ver la diferencia entre una y la otra y las bases que dieron surgimiento a las narrativas distópicas. Para ello, en cada clase se realizaron actividades de prelectura, lectura y después de la lectura. Se realizaron ejercicios de comprensión lectora, reforzando la comprensión lectora en sus tres niveles, enfatizando el nivel crítico. Para este fin, se realizaban preguntas de lo que se había entendido del texto y de los personajes presentes para dar cuenta de que los estudiantes habían comprendido el hecho principal del relato y de elementos que dan un sentido completo al texto. Así mismo se realizaron actividades de análisis de personajes y lenguaje figurativo en los textos para dar cuenta de su función y de la intención del autor. Finalmente, en las actividades después de la lectura, se buscaba que ellos hicieran una reflexión grupal para dar cuenta de la apropiación de las características de la literatura distópica y así mismo se pudiera empezar a desarrollar una lectura crítica estableciendo una relación de los textos planteados con problemáticas de su vida cotidiana y escolar.

2) **Fase 2 “vamos a ser críticos, no criticones”:** Al igual que en la primera fase se realizaron actividades de prelectura, lectura y después de la lectura. Tuvo al igual que la primera fase, una duración de 8 clases, realizadas entre los meses mayo, junio y julio. En esta fase, se realizó la lectura de los textos distópicos enfatizando en el desarrollo de los subprocesos de la lectura crítica durante la clase. Así mismo por medio de estos textos, se identificaron problemáticas sociales presentes, con el fin de que los estudiantes hicieran un análisis crítico y una reflexión en torno a ellas. En análisis de los textos se realizó teniendo en cuenta el análisis literario propuesto por (Todorov, 1970) y teniendo en cuenta la teoría literaria sociológica de (Goldmann, 1971). Es decir, se realizaba el análisis teniendo en cuenta no sólo la forma del texto sino las intenciones del autor prestando atención a su contexto y al contexto social presentado en el texto. Finalmente, se realizaron actividades de discusión grupal que buscaron reforzar la argumentación y la reflexión. Al final se realizaron talleres de comprensión para verificar su comprensión del texto y especialmente la lectura crítica que hacían de ellos.
3) **Fase 3** “**Mi ignorancia ya no es la fuerza, lo es la sabiduría**”: En esta última fase de 2 clases, realizada en el mes de septiembre se buscó evaluar el impacto que tuvo la propuesta. En esta última fase se evaluaron falencias y fortalezas de la propuesta en cuanto al mejoramiento de los subprocesos de lectura crítica en los estudiantes y así mismo si se logró sembrar un sentido de reflexión en cuanto a problemáticas sociales presentes en los textos y el entorno. Para ello se realizó una encuesta y una pequeña reflexión en grupo, que giraban en torno a la crítica y socialización de los textos trabajados, problemáticas abordadas y metodología usada durante la intervención.

4. ANÁLISIS DE DATOS, GESTIÓN DE ANÁLISIS

El análisis de datos que se realizará en este apartado surge a partir de la realización de un proyecto investigativo en el cual se utilizaron diversos instrumentos para la recolección de datos y su posterior análisis, como lo son: Encuestas, entrevistas, y rúbricas que buscaban medir de manera cuantitativa y cualitativa los datos arrojados por los estudiantes de 803 durante la realización de este proyecto. De esta manera, el proyecto investigativo "La literatura distópica como herramienta para desarrollar lectura crítica" está apoyado en bases teóricas a partir de las cuales se construyeron las categorías y criterios de evaluación que conforman la matriz categorial y, a partir de ella, se realiza la construcción de una rúbrica de evaluación, la cual fue la principal fuente de medición del desarrollo de la lectura crítica de los estudiantes de 803.

Así pues, la medición de los datos además de realizarse de una manera cuantitativa se realizó de manera cualitativa a través de una encuesta realizada a los estudiantes, en donde se plasmaron perspectivas de las clases, la evolución percibida por cada estudiante respecto a sus propios aprendizajes, relaciones entre estudiante-maestro, estudiante-estudiante durante las intervenciones y crítica y recomendaciones por parte de los estudiantes acerca de las actividades realizadas. Finalmente, debido al protagonismo de los estudiantes en el presente proyecto, se dio a conocer y firmó por parte de los padres, un consentimiento informado (anexo 5), el cual permite la manipulación y análisis de datos arrojados de los estudiantes.

De igual manera, se realizó la construcción de una matriz categorial con el fin de sintetizar y ejercer una mejor ejecución el concepto de lectura crítica, en donde este concepto se subdividió en tres subcategorías las cuales son: análisis de textos literarios, es decir, la capacidad del

estudiante para encontrar y analizar elementos narrativos de un texto y su función. Argumentación, la cual es una capacidad fundamental para realizar la lectura crítica, esta permite darles fuerza y veracidad a las opiniones, además de requerir una adecuada lectura y análisis del texto. Finalmente, la reflexión, la cual es el resultado de una adecuada lectura y análisis del texto, en donde el estudiante medita sobre la relación entre el texto y problemáticas de su entorno e intenta buscar soluciones para ello. Cada categoría encierra lo que el acto de lectura crítica de un texto significa, teniendo en cuenta el concepto de (Cassany, 2003), mencionado anteriormente.

Con el fin de abordar estas subcategorías y la propuesta de intervención en general, ésta se realizó en tres fases, cada fase buscaba alcanzar un objetivo propuesto. Así mismo, para la organización de la intervención y los objetivos de cada clase, como también para el desarrollo de la fase, se diseñó y siguió un cronograma de actividades que empezó desde la primera semana de marzo del 2018 hasta la segunda semana de septiembre de ese año. (Anexo 4). De esta manera, la primera fase "de camino al despertar", buscaba establecer por medio de un diagnóstico inicial. dificultades y fortalezas de los estudiantes en cuanto a lectura crítica, además de indagar sobre sus gustos y acercamientos en literatura, para de allí planear lo que sería la intervención y la herramienta que se usaría. En la segunda fase, "vamos a ser críticos, no criticones", se buscaba llevar a un desarrollo de la lectura crítica por medio de la lectura, análisis y socialización de novelas distópicas. La evaluación de este desarrollo se evidenció en los diferentes talleres de lectura crítica con preguntas abiertas y analizados a través de una rúbrica de evaluación. En la fase final "mi ignorancia ya no es la fuerza, lo es la sabiduría", se buscaba evaluar el impacto de la propuesta y si fue trascedente o no en los procesos de lectura crítica de los estudiantes. Para ello se realizó una encuesta, donde los estudiantes evaluaban la propuesta de una manera crítica.

De acuerdo con lo anterior, los tres diferentes instrumentos fueron analizados con el fin de medir de manera cualitativa y cuantitativa, si la literatura distópica tuvo algún impacto en la lectura crítica de textos que realizaban los estudiantes antes y después de ella. Los resultados arrojados serán analizados en el siguiente apartado.

4.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este apartado se analizarán los resultados recogidos en el proceso de intervención, los cuales se obtuvieron a partir de un diagnóstico inicial y final, la resolución de talleres de lectura por parte de los estudiantes, y cuya evaluación fue hecha con base en una rúbrica la cual parte de la matriz categorial presentada anteriormente, así como una encuesta hecha a los estudiantes acerca de sus percepciones sobre esta propuesta de intervención, presentada al final de este apartado.

Lo que se presentará a continuación es el análisis del diagnóstico inicial. Se mostrará la manera en cómo se encontraban los estudiantes al inicio de la intervención en relación con las subcategorías de lectura crítica que hacen parte de la matriz categorial: **Análisis de textos literarios, argumentación y reflexión** y su respectivo nivel de acuerdo con los criterios de evaluación para cada categoría medidos en nivel **bajo, medio y alto,** medición que se hizo no sólo con el diagnóstico sino con los demás talleres de lectura.

4.1.1 Análisis diagnóstico inicial y final

Teniendo en cuenta que el primer objetivo de la presente propuesta era establecer dificultades y fortalezas de los estudiantes en lectura crítica al inicio y al final de la intervención pedagógica, se realizó un diagnóstico inicial y otro final. (anexo 6). El análisis de los diagnósticos y de los talleres de intervención se hizo a 16 de los 35 estudiantes, quienes asistieron de manera constante

y activa durante la intervención. De este modo, ambos diagnósticos se formularon de igual manera, con el fin de comparar respectivamente los resultados. A partir de la lectura de un cuento corto de Mario Benedetti titulado *El hombre que aprendió a ladrar,* los estudiantes debían responder preguntas abiertas de comprensión lectora enfatizadas en la lectura crítica del texto que ellos hacían y evaluándolas a partir de la rúbrica ya presentada y usada igualmente en los próximos talleres de lectura. Así pues, se decidió usar como texto un cuento corto y de clara lectura para que el desconocimiento de palabras o elementos narrativos al interior del texto por parte de ellos no afectara sus respuestas y resultados. A continuación, se presenta una gráfica donde se refleja un panorama sobre los resultados obtenidos en el diagnóstico inicial, y en donde se relaciona la cantidad de estudiantes que obtuvieron cierto nivel por categoría, hallando lo siguiente

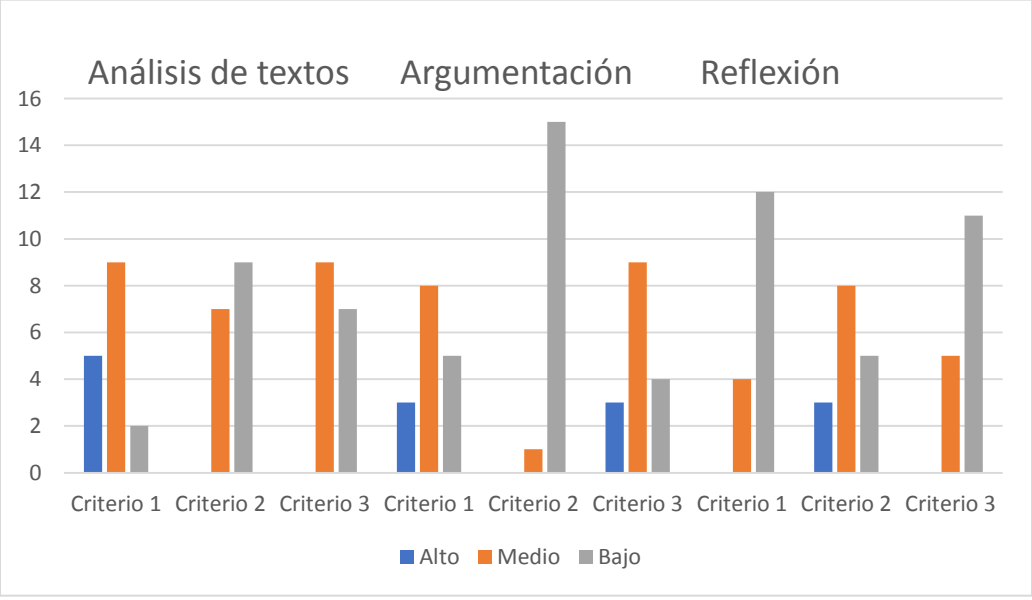


Ilustración 1

Por medio de este diagnóstico inicial se estableció que, al iniciar la intervención, los estudiantes presentaban fortalezas en análisis textual, en cuanto a la identificación e interpretación de elementos narrativos explícitos y en dar a conocer de manera simple la intención de un autor con

el texto. De igual manera, la mayoría podía dar a conocer de manera entendible sus argumentos y opiniones acerca del texto y finalmente presentan fortalezas a la hora de relacionar el texto con su vida cotidiana. Por otro lado, existían debilidades a la hora de identificar e interpretar elementos narrativos en el texto como por ejemplo una figura retórica. Esto pudo ser debido a un desconocimiento de la figura retórica presentada y su función. Así mismo, existía una gran falencia en hacer uso del contexto social del texto y la intención del autor en el interior de los argumentos, no se tenía conocimiento de la importancia de estos elementos a la hora de argumentar y hacer una adecuada lectura crítica. De igual manera, presentaban dificultades a la hora de identificar problemáticas sociales en los textos y sobre todo a la hora de proponer soluciones a las problemáticas que sucedían en su realidad cercana. Estas debilidades se presentaban debido a que como se mencionó en apartados anteriores, las clases de español no sobrepasaban más allá de la lectura literal del texto y la resolución de talleres de respuesta múltiple, sin hacer conciencia ni un análisis más allá del texto mismo. Así mismo, no se hacía una relación del texto con la realidad y en especial con los problemas sociales de la realidad para promover la capacidad reflexiva propositiva de los estudiantes dentro y fuera del aula. Teniendo en cuenta los resultados del diagnóstico inicial, se decidió plantear un comienzo para la solución de esta problemática en el aula lo que dio como resultado que al final de la intervención, los estudiantes presentaran las siguientes fortalezas y debilidades:

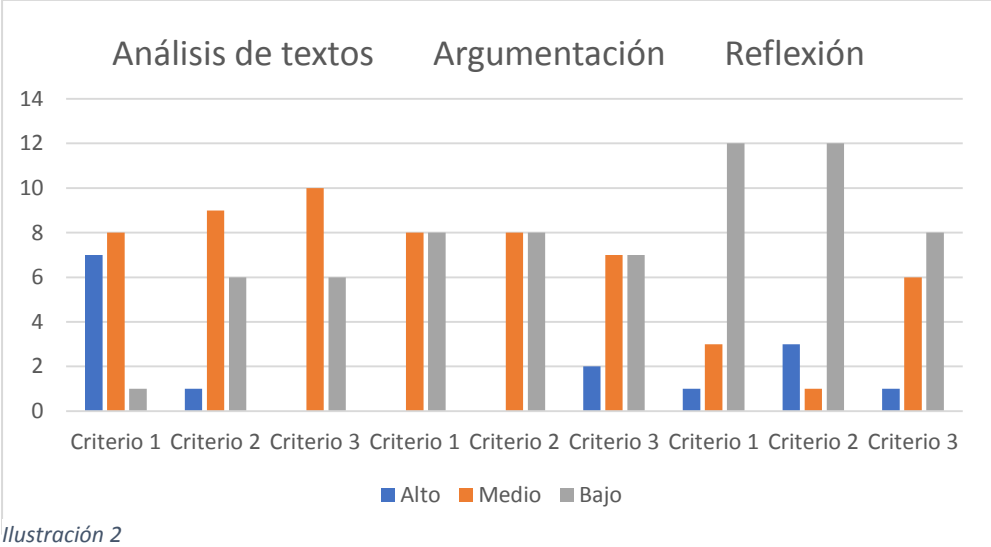


Ilustración 2

La capacidad de hacer un análisis literario de los textos se vio fortalecida. Al final de la intervención, los estudiantes tenían una mejor noción a la hora de identificar y analizar elementos narrativos al interior de los textos literarios, componente importante para empezar a hacer una lectura crítica de cualquier texto ya que a partir de allí se puede desentrañar aún más de lo que se visualizó leyendo de manera literal, así que, de un entendimiento completo del texto, parte una adecuada lectura crítica de él. Así mismo, pero de una manera menos mayoritaria, algunos estudiantes mostraron fortaleza ante la posibilidad de dar mejores argumentos a la hora de dar una opinión sobre el texto. Es decir, pasaron de valoraciones simples, a darles un poco más de fuerza teniendo como base las intenciones del autor o el contexto social del texto. Igualmente, existió un leve fortalecimiento en ciertos estudiantes en la capacidad de reflexionar sobre el texto leído. Varios estudiantes se concientizaron acerca de la presencia de problemáticas sociales en la mayoría de los textos literarios, y así mismo en la importancia de relacionar esas problemáticas con su realidad para luego plantear una solución factible y adecuada: "*Una solución para toda esa gente con la problemática de querer contarle todo a alguien pero no hay confianza como para contarle eso, entonces yo diría que hay que ser más consientes con esas personas, entonces sería poner centros de consejería donde la mayoría de la gente cuente como se siente a lo que le pasa, con las seguridad de que va a ser escuchada y va a salir de ese lugar con un buen consejo.* (Est 10). Por otro lado, aún son persistentes las dificultades a la hora de dar valoraciones a un texto. La mayoría de los estudiantes no lograron establecer una postura o valoración de acuerdo al texto ni de defenderla, usando argumentos coherentes y adecuados. Así mismo en mayor medida aún existen dificultades a la hora de identificar problemáticas sociales en los textos

literarios y, sobre todo, de darles una solución. Así que aún existe una gran dificultad en la capacidad propositiva de los estudiantes.

Finalmente, a pesar de que, para el momento de la aplicación del diagnóstico final, aún se mantuvieron dificultades en gran parte de los estudiantes a la hora de dar valoraciones y opiniones acerca de un texto y de argumentar esas valoraciones, así como en el identificar problemáticas sociales en los textos literarios y sobre todo proponer una solución para ellas. Sin embargo, es importante resaltar un avance, aunque mínimo, en los pocos estudiantes que opinaron sobre el texto, fortalecieron su valoración con las intenciones del autor y el contexto social, identificaron problemáticas sociales en un texto literario sin importar si era diferente a los textos trabajados en clase de carácter distópico y dieron una posible solución a ellas. Lo anterior demostró el comienzo de un avance en la lectura crítica de los estudiantes.

4.1.2 Análisis talleres de lectura crítica

Por otro lado, considerando que el segundo y tercer objetivo de esta investigación y de la segunda fase de intervención era describir el desarrollo de los procesos de comprensión en lectura crítica de textos literarios distópicos, por medio del análisis de la resolución de talleres de comprensión lectora, e identificar los aspectos de la literatura distópica que generan incidencia en los procesos de comprensión lectora, se realizó para el cumplimiento de estos objetivos, el análisis de 5 talleres de comprensión lectora (anexo7) evaluados por medio de una rúbrica (anexo 8). Estos talleres se aplicaban al final de cada sesión de lectura de textos distópicos y buscaban que los estudiantes demostraran su comprensión del texto y reflejaran una lectura crítica de éste, para posteriormente hacer un análisis y descripción de su proceso de lectura crítica a lo largo de la

intervención en la segunda fase. Así pues, en cada sesión de clase se abordaba el texto distópico de manera didáctica con actividades de prelectura, lectura y después de la lectura. En las actividades de prelectura, se hacían predicciones, discusiones sobre el contexto histórico social y las problemáticas presentes en el texto a trabajar además de la vida del autor, esto, por medio de elementos audiovisuales y noticias. En las actividades durante la lectura, se realizaba de manera individual la lectura de fragmentos de la novela. Durante esta lectura, los estudiantes debían encontrar elementos narrativos, palabras desconocidas e ideas principales. Después de la aclaración de dudas y términos se realizaban las actividades después de la lectura, en donde se discutía la novela en general, se aclaraban hechos desconocidos y se pasaba a la realización del taller de comprensión lectora. Al finalizar el taller se realizaba una socialización de las respuestas y se aclaraban dudas durante ella. Así mismo en cada sesión de clase, se abordaba una problemática social diferente, la cual estaba presente en la novela a trabajar. Sin embargo, no se dejaba de lado la discusión de otras problemáticas que iban surgiendo durante la sesión. A continuación, se realizará el análisis de los datos recogidos en cada taller, teniendo en cuenta los resultados de cada subcategoría y, en donde, al igual que en el diagnóstico, las respuestas de los estudiantes fueron valoradas entre niveles bajo, medio y alto, teniendo en cuenta la rúbrica de evaluación, la cual estaba fundamentada en la matriz categorial presentada anteriormente.

Análisis taller n° 1

En este taller se realizó la lectura, análisis y socialización de un relato distópico llamado “El páramo” escrito por un autor anónimo. Se decidió empezar por una lectura corta para ir introduciendo este tipo de lecturas distópicas de manera gradual, a medida que los estudiantes iban conociendo sus características, influencia del contexto social y los elementos narrativos que conforman estos textos literarios. (cronograma). Al igual que en el diagnóstico, y en los demás

talleres, las preguntas eran de carácter abierto y buscaban que los estudiantes reflejaran sus hallazgos, ideas, opiniones y evaluaciones sobre el texto de manera crítica y teniendo en cuenta las categorías de análisis.

Teniendo en cuenta los resultados de la primera categoría **Análisis de textos,** se encontró que 25% de los estudiantes que obtuvieron un nivel medio en esta categoría, en el diagnóstico inicial, pasaron a obtener un nivel bajo en este primer taller. El 50% de los estudiantes no lograron encontrar los elementos narrativos del texto. En algunas ocasiones al momento de identificar el tiempo y época de la historia, los estudiantes lo confundieron con la fecha de publicación de "*12 de junio del 2013"* (Est 13). Así mismo, 10 estudiantes no lograron identificar la figura retórica ni las intenciones del autor. Se obtuvieron respuestas como: "*El título no se da a entender mucho"* (est 11), ante la pregunta si consideraba que el título es una ironía y por qué. Esto puede ser debido a una falta conocimiento sobre lo que la ironía es, así como una falta de interpretación del por qué a pesar de que el título del texto era "El páramo", el texto hablara sobre un desierto. En relación con las intenciones del autor, se obtuvieron respuestas como: "*Que hay que cuidar la naturaleza o eso es lo que va a pasar si no cuidamos el medio ambiente"* (Est 5), evidenciando una falta de coherencia con la temática del texto y una falta de argumentación lo cual hubiera podido reforzar esta afirmación, así no tuviera coherencia con lo que el texto quiere dar a conocer. Esta falta de identificación de la intención del autor con el texto pudo deberse a una falta de comprensión de la temática del texto mismo.

En relación a la segunda categoría **Argumentación** en el primer y tercer criterio en promedio 13 a 15 estudiantes obtuvieron un nivel bajo. Esto quiere decir que estos estudiantes no lograron establecer opiniones coherentes en relación con el texto, ni hicieron uso del contexto histórico o las intenciones del autor para dar fuerza a sus argumentos. Para valorar el texto algunos

estudiantes no tuvieron coherencia y no argumentaron sus valoraciones acerca del texto: "*El mensaje del autor no estuvo muy claro o por lo menos yo lo entendía así, pero la verdad el texto no estuvo tan emocionante, pero es bueno"* (Est 5). En este caso, a pesar de que puede ser una valoración acertada, no se argumentó ni tuvo coherencia ya que al principio se nombra que el texto fue inentendible, pero al final se menciona que fue bueno, así que no se sigue una opinión lineal a lo largo de la respuesta. De igual manera, tampoco existió una argumentación a la hora de reforzar la opinión acerca del contexto del autor y su influencia en el texto: "*La verdad no sé, pero creo que él vive muy feliz y debe vivir muy parecido al del texto"* (Est 5), ni se usó el contexto del autor como argumento o base para dar valoraciones del texto.

Con respecto a la tercera categoría **Reflexión,** predominan en un 99% de los estudiantes un nivel bajo debido a que no existió respuesta alguna que reflejara una identificación y reflexión acerca de problemáticas sociales al interior del texto y su relación con el entorno o en algunos casos las respuestas fueron incompletas: "*De pronto una que otra, pero no todas"* (Est 4). Así que, este porcentaje de estudiantes no logrói obtener una capacidad reflexiva sobre el texto ni logró relacionarlo con su entorno.

De acuerdo con lo anterior, se pudo analizar con respecto al primer taller de lectura crítica que predominó un nivel bajo en las 3 subcategorías de lectura crítica en la mayoría de los estudiantes. Esto pudo deberse a un desconocimiento al tipo de textos que se estaban empezando a leer, en los cuales hay una influencia o base hacia eventos históricos y sociales. Este hecho pudo ser desconocido para los estudiantes y dificultar su comprensión, a pesar de que en la primera fase de intervención hubo una fundamentación acerca de las características que los textos distópicos poseen. Así mismo pudo influenciar el hecho de que anteriormente, en las clases de español, los estudiantes no habían tenido una práctica a la hora de argumentar, de manera escrita, las

respuestas y la importancia de reforzarlas ya sea con elementos narrativos del texto, el contexto histórico-social o la influencia del autor. Así pues, el desconocimiento hacia las características de los textos distópicos y que esta haya sido la primera ocasión en la que los estudiantes se hayan encontrado con textos de este tipo además de una falencia ante el reforzamiento de la argumentación escrita y crítica literaria en las clases de español en el curso 803, pudo determinar su bajo rendimiento en este primer taller de lectura crítica.

Análisis taller n°2

En este taller, se trabajó la novela de G. Orwell *1984*. En esta ocasión hubo una explicación un poco más detallada del contexto histórico- social de la novela, debido a su gran énfasis al interior de ella y de la influencia de otros hechos históricos en las novelas posteriores. En las actividades de prelectura, se hizo una explicación, discusión y aclaración de dudas en cuanto a la influencia y crítica del totalitarismo en Rusia en el libro. Se explicó este hecho histórico recalcando los aspectos más importantes sin entrar en muchos detalles para no hacer tedioso ni el taller ni la novela. Se aclararon dudas en relación con ello, y se hizo la discusión en cuanto a una de las problemáticas centrales del libro que es el del control de la sociedad por medio de diferentes medios de comunicación y el cómo la ignorancia de la comunidad influye en esa manipulación. Así mismo, para hacer una introducción al libro, se les mostró a los estudiantes la influencia que ha tenido en muchas series y películas actualmente, proponiendo como ejemplo un episodio de los Simpson “La casita del horror”. Mientras se reproducía parte de este episodio los estudiantes debían encontrar en qué partes había intertextualidad con *1984.* Luego, se pasó a la lectura, discusión y resolución del taller por parte de los estudiantes en el cual se presentaron los siguientes resultados:

En cuanto al **análisis de textos literarios** en promedio un 60% de los estudiantes obtuvo un puntaje medio, aumentando en un 40% el número de estudiantes que pasaron de tener un nivel bajo a medio en el primer taller. Sin embargo, en relación al criterio n° 2 el 50% de los estudiantes no logró identificar la figura retórica en las expresiones: "la libertad es esclavitud, la guerra es paz y la ignorancia es la fuerza", que en este caso es una paradoja, ni interpretarlas. Igualmente, el otro 50% de los estudiantes logró analizar estas expresiones, ni tampoco identificar la figura retórica: "*La guerra es la paz: significa que para el régimen si está en guerra para ellos es lo más importante y eso es bueno…"* (Est 16). En cuanto al tercer criterio el 60% de los estudiantes logró deducir las intenciones del autor, mas no las argumentaron con los elementos al interior del texto, a pesar de que eran deducciones coherentes: "*tal vez quería hablar sobre la falta de privacidad y el control de un gobierno"* (Est 10), razón por lo cual obtuvieron un nivel medio. En general, la identificación y análisis de elementos narrativos en este taller se vio aumentado con respecto al taller n° 1, es decir, fue un poco más fácil encontrar los elementos narrativos en el texto e interpretar su función al interior de éste, así mismo, el mensaje del autor fue más claro y en su mayoría lograron deducirlo, sin embargo, en esta ocasión también fue difícil interpretar e identificar la figura retórica presente en las expresiones propuestas.

En cuanto a la **argumentación** hubo un leve aumento de estudiantes que valoraron y argumentaron de una mejor manera sus respuestas. Pasando de 14 a 9 el número de estudiantes que tuvieron un nivel bajo pasando a obtener un nivel medio. Sin embargo, en esta categoría predominó el número de estudiantes con nivel bajo siendo en promedio el 55% de ellos que no establecieron opiniones o valoraciones acerca del texto, ni tuvieron coherencia en su opinión ni la argumentaron: "*Si me gustó y estoy de acuerdo con el mensaje, no lo entendí mucho pero igualmente me gustó"* (Est 9). En otras respuestas sí se estableció una argumentación coherente,

usando las intenciones del autor como refuerzo, pero de una manera muy leve: "*Está chévere el texto y tampoco estoy de acuerdo con violar la privacidad o mantener vigilados a todos o someterse a las órdenes de un hombre sabiendo que están mal".* (Est 10). Así pues, aunque hubo un leve aumento de su capacidad argumentativa, aún se mantenía su falta de valoración y sobre todo capacidad argumentativa para sus respuestas.

Para la categoría de reflexión, se encontró igualmente un leve aumento de nivel. Es decir, en esta ocasión un 35% más de los estudiantes identificaron problemáticas sociales en el texto y las relacionaron con su realidad, además de proponer algunas soluciones frente a ellas, pasando de obtener un nivel bajo en el anterior taller, a un nivel medio. Sin embargo, aún en esta categoría predominó el nivel bajo en general, en el 50% de los estudiantes. Quienes obtuvieron un nivel bajo no pudieron identificar ni relacionar las problemáticas sociales del texto con la realidad, a pesar de que éstas fueron discutidas en las actividades de prelectura. En algunas respuestas, a pesar de que se identifican problemáticas, no tienen coherencia con la temática del libro: *La pérdida de tiempo en los celulares, el abandono de los libros"* (Est 5). Así mismo, este porcentaje de estudiantes no propusieron soluciones coherentes ante las problemáticas de su realidad: "*Se debe dejar de lado un poco así sea dos horas y coger un libro y leer"* (Est 5)

Para finalizar, en este taller a pesar de que a nivel general hubo un leve aumento en su rendimiento en las tres categorías con respecto al anterior taller, aún había cierto dominio en los puntajes bajos, siendo de casi el 50% de los estudiantes quienes presentaban este nivel. Este evento pudo ser debido a la densidad temática de la novela y la cantidad de temas, en mayor medida políticos que se trataban. Este hecho pudo producir un poco de desinterés en los estudiantes, a pesar de que se trató de hacer una conexión menos política y más relacionada con textos con los que ellos tenían contacto y a problemáticas actuales. Sin embargo, la crítica

política que envolvía el texto pudo afectar su entendimiento e interés, evidenciando en mayor medida un rendimiento bajo en general. No obstante, es importante mencionar que en esta ocasión se presentó un mejor rendimiento en relación con el taller anterior. Fueron importantes las actividades de prelectura para contextualizar y aclarar dudas y discutir las problemáticas presentes en los libros y que ellos pudiesen hacer relaciones con su realidad, hecho que en algunos estudiantes tuvo un buen efecto para la lectura crítica de esta novela.

Análisis Taller n° 3

En este taller se realizó la lectura de *La rebelión de la granja* cuyo autor es también G, Orwell. A pesar de que este texto no presenta todas las características futuristas de los otros libros distópicos, si presenta crítica social, además de problemáticas sociales y un hecho que puede resultar interesante, la rebelión de los animales. Se escogió este relato para mostrar otra importante obra de Orwell y mostrar de una manera menos tediosa la influencia política y social en estos libros distópicos, pero en forma de fábula, algo que llamó la atención de los estudiantes. En las actividades de prelectura se contextualizó sobre la crítica e influencia del totalitarismo ruso por parte de Orwell, pero así mismo se mostró la conexión que puede tener este texto con problemáticas políticas y sociales hoy en día. Muchos estudiantes hicieron esta relación con las pasadas elecciones presidenciales, vinculando personajes políticos colombianos con los personajes de la novela. Estos eventos se ven reflejados en los siguientes resultados:

En lo que respecta al **Análisis de textos literarios** en promedio un 60% de los estudiantes obtuvo un nivel medio, mejorando levemente con respecto al nivel anterior. Este porcentaje de estudiantes logró identificar los elementos narrativos del texto, sin embargo, no logró identificar

su función. Ante la pregunta sobre cuál se cree que era la razón por la cual el autor decidió ubicar la historia en una granja, se obtuvieron respuestas como: *"Yo creo que lo puso para mas risa o algo parecido"* (Est 5), en donde se muestra que no hay una interpretación a fondo sobre la función de este espacio, una granja, en el texto, razón por la cual se obtuvo un nivel medio. Así mismo este porcentaje de estudiantes logró identificar la figura retórica del texto, en este caso personificación más no explicar el por qué de ella y, en lo que respecta a la deducción de la intención del autor, un 50% logró inferirla: "*Mostrar que los políticos si los políticos se van alguien va a poder conseguir el poder y si no queremos hacerle caso tendría algo que nos provoque miedo"* (Est 7), sin embargo, no se fundamenta esta deducción con elementos narrativos del texto u otras referencias a él, por lo cual se obtiene un nivel medio.

No obstante, a pesar de un leve aumento en la subcategoría anterior, en la **argumentación** se presentó una ligera disminución en el nivel, pasando de 9 estudiantes con nivel bajo a 12 en promedio. Estos estudiantes no propusieron valoraciones al texto fundamentadas ni con las intenciones del autor ni su contexto histórico social: "*Me gustó porque trata de algo muy bueno y enseña cosas buenas y así"* (Est 9). Así pues, es notable que aún prevalecía una falta de argumentación y que aún no usaban las intenciones del autor ni el contexto social del texto para fortalecer esas valoraciones, a pesar de que estos elementos eran trabajados durante las intervenciones.

En cuanto a la **Reflexión**, hubo un mejoramiento en los niveles con respecto al taller anterior y prevaleció el nivel medio en casi la mitad de los estudiantes. Estos estudiantes identificaron problemáticas sociales en el texto y lograron relacionarlas con la realidad: "*los personajes del cuento se parecen a los de la vida real. La policía, los políticos buenos y corruptos"* (Est 5) "*Desigualdad social, apoderamiento del poder, no hay justicia, se violan las leyes o se eliminan"*

(Est 16). Sin embargo, no se reforzó la conexión entre estas problemáticas y la realidad con algunos argumentos, por lo cual se obtuvo un nivel medio. Finalmente, el 50% de los estudiantes propusieron soluciones coherentes ante estas problemáticas, pero no fueron soluciones un poco más concretas o factibles obteniendo un nivel medio: "*Esta problemática se podría solucionar si los políticos dejaran de ser tan corruptos y pensaran más en el pueblo"* (Est 16), el otro 50%, no respondió coherente y concretamente esta pregunta: "*No seguir haciéndolo"* (Est 5) por lo cual obtuvieron un nivel bajo.

En general, en este taller se presentó un avance en el análisis de textos literarios y en la capacidad de reflexión de los estudiantes. En esta última etapa lograron hacer conexiones del texto con la realidad colombiana, sin embargo, su capacidad de argumentación aún no se veía mejorada. Los estudiantes en su mayoría no estaban justificando sus respuestas ni tenían la capacidad de dar valoraciones al texto, lo cual producía aún bajos niveles.

Análisis Taller n° 4

En este taller de lectura, se realizó el análisis y lectura de la novela de Aldoux Huxley, *Un mundo feliz.* Al igual que en taller n°3 se realizaron actividades de prelectura, lectura y después de la lectura. En esta ocasión, y al ver que, en los anteriores talleres, la capacidad argumentativa de los estudiantes no mejoraba, se decidió en este y el siguiente taller realizar un poco más de reforzamiento en la argumentación oral de los estudiantes, durante las actividades de prelectura, para que fuera menos complejo argumentar por escrito. Así que, durante las actividades de contextualización, se discutían las problemáticas sociales a trabajar en este caso, los efectos de la tecnología y su uso como herramienta de manipulación y se preguntaba a los estudiantes por su

opinión con respecto a ellas, guiando a los estudiantes a argumentar sus valoraciones. De igual manera, en las actividades después de la lectura, se les preguntó a los estudiantes por su opinión acerca del texto y entre todos proponían valoraciones, apoyándose en los argumentos de sus compañeros. De esta forma se pensaba ejercer un poco de mejora en la capacidad argumentativa de los estudiantes. También se hizo una contextualización a la influencia de los eventos sociales en esta novela y un pequeño recorrido por la vida del autor, para que el desconocimiento de estos elementos no afectara las respuestas de los estudiantes. Se obtuvieron los siguientes resultados:

Así pues, en este taller n°4 se encontró que, en relación con la primera categoría de **análisis de textos literarios,** el promedio de un 60% de estudiantes con nivel medio se mantuvo igual que en el taller n° 3, exceptuando por dos estudiantes que pasaron de tener un nivel bajo a un nivel medio. Estos dos estudiantes mejoraron en la interpretación de los elementos narrativos del texto literario y en el análisis de figuras retóricas al interior del texto, a pesar de que en gran parte no hubo una identificación exacta de la figura retórica presente si hubo una interpretación de ella. Por ejemplo, para la identificación e interpretación de la expresión "el bloc de notas garrapateaba" se obtuvieron respuestas como: "*se refiere a que el bloc se movía muy rápido"* (Est 3). Como se puede ver, se interpreta la figura retórica más no se identifica que esta figura retórica es una personificación, por lo cual, este 60% de estudiantes con respuestas similares a estas, obtuvieron un nivel medio. De igual manera en cuanto a la deducción de las intenciones del autor también hubo un avance, por ejemplo, hubo respuestas como: *"Mostrar que la tecnología seria cómplice de muchas transformaciones en la sociedad"* (est 7) y "*que reflexionemos si dejamos que la tecnología se apropie de nosotros"* (Est 16). A pesar de que lograron deducir las intenciones del autor, en quienes obtuvieron un puntaje medio hizo falta una explicación más detallada de su deducción.

Con respecto a los resultados de la segunda categoría de análisis **argumentación,** se encontró que un 20% de los estudiantes que obtuvieron un nivel bajo en los criterios de establecer opiniones y valoraciones sobre el texto basadas en deducciones coherentes y dar a conocer de manera coherente los argumentos a sus valoraciones (criterios 1 y 3), en este taller obtuvieron un nivel medio. Es decir, su argumentación con respecto a valoraciones y proposiciones respecto al texto mejoró de manera que en esta oportunidad sus respuestas fueron mayormente argumentadas y hubo una valoración hacia el texto que, aunque no se tomó como base argumental el contexto social, si hubo una mejor explicación hacia las propias valoraciones del texto teniendo en cuenta la intención del autor: *"La verdad si me gustó el texto, tiene un mensaje muy bueno que es fácil de entender. Es una indirecta hacia las nuevas generaciones en las cuales estamos nosotros, a que pensemos que tan adictos somos a la tecnología y el daño social y a la salud que nos estamos haciendo".* (Est 16),: "*Yo estoy de acuerdo en lo que se refiere el autor en el escrito en que a veces lo que creemos perfecto no lo es"* (est 7). Así mismo, a pesar de que hubo intentos de mencionar el contexto histórico en sus argumentos, hubo confusiones y falta de fuerza en estos: "*yo creo que querían expresar inconformidad al capitalismo"* (est 15), queriendo probablemente referirse al socialismo. De esta manera, la socialización, discusión y explicación en relación con el contexto histórico social del autor y del texto pudo contribuir y alimentar la capacidad argumentativa de los estudiantes, ya que después de conocer la historia que envolvía esta novela, usaron estos elementos para intentar dar fuerza a sus valoraciones, además de apoyarse de los argumentos de sus compañeros para dar y alimentar los suyos, lo contribuye a un aprendizaje cooperativo.

Por último, en la categoría **Reflexión,** tres estudiantes que en el anterior taller obtuvieron un nivel bajo en cuanto a identificar problemáticas sociales en el texto y argumentar la relación entre estas

problemáticas y el texto, en esta ocasión obtuvieron un nivel medio. Sin embargo, más del 60% de los estudiantes a pesar de que lograron identificar algunas problemáticas sociales presentes tanto en el texto como en la realidad, no lograron argumentar por qué las consideraban problemáticas, ni lograron darles una solución concreta y que tuviese algún impacto, obteniendo un nivel bajo: "*Que engañan a la gente, drogas. Que las personas fueran más honestas y dejaran tantas cosas que arriesgan la salud" (Est 8)*. De acuerdo con lo anterior, se pudo evidenciar que, aunque existe un intento de conectar las problemáticas con la realidad y de darles superficialmente una solución, estas proposiciones no tienen argumentos ni son reforzadas, ya sea extrayendo fragmentos del texto donde se presencien esas problemáticas o ser más específicos en relación con la solución que se les da, que es lo que se busca para obtener un nivel medio o alto.

Resumiendo lo anterior, en este taller n° 4 se pudo evidenciar un avance en las subcategorías de análisis de textos y se evidenció una mejor capacidad de argumentación, en comparación con el taller n°3. Esto es debido a la inclusión en las actividades de prelectura y después de la lectura, discusiones acerca de las problemáticas y elementos narrativos del texto, donde los estudiantes debían dar su opinión y cooperar con la de las demás. Esto contribuyó a que algunos estudiantes usaran ello como base para reforzar lo que opinaban y proponían del texto relacionando el contexto histórico social y las intenciones del autor con sus propias respuestas, de manera escrita. No obstante, hubo una pequeña disminución en la capacidad reflexiva, en donde fue notable un desconocimiento hacia la identificación de problemáticas sociales, a pesar de que fueron discutidas durante la clase, y la estrecha conexión que tienen aún hoy en día. Así mismo, existía una falencia a la hora de proponer y argumentar las soluciones con respecto a las problemáticas. Lo anterior, produjo un nivel bajo entorno a esta categoría.

Análisis Taller n° 5

En este último taller de lectura, se realizó la lectura, análisis y discusión de la novela de Ray Bradbury *Fahrenheit 451.* Al igual que en los anteriores, se realizaron actividades de prelectura, en donde se discutió con los estudiantes el contexto histórico-social de la novela y específicamente de las épocas en las que se realizaba quema de libros como símbolo de destrucción del conocimiento y la historia, y de igual manera socializaron la importancia que para ellos tenían los libros en la sociedad, en donde los estudiantes compartieron su opinión respecto a ello. También se discutió sobre una de las inspiraciones que tuvo el autor para realizar este libro, la cual es que, en su época, la sociedad estaba dejando de lado el conocimiento por el mayor entretenimiento que llegaba en esa época, el cual era la televisión. Los estudiantes discutieron si esto aún pasaba de alguna manera hoy en día. Luego, en la actividad de lectura, se realizó la lectura de fragmentos del libro y la aclaración de dudas, finalmente después de la lectura se aclararon dudas con respecto a términos o ideas del libro y se discutió lo entendido para luego pasar a la solución del taller de lectura, en donde se encontraron los siguientes resultados:

En la primera categoría de **análisis de textos** se encontraron similares resultados que, en el anterior taller, con un 40% en promedio de estudiantes que obtuvieron un nivel medio. Hubo una diferencia de que en dos de ellos no fue posible encontrar algunos elementos narrativos del texto ni de interpretarlos. Estos estudiantes aún no lograban identificar tiempo ni época de la historia y así mismo no lograban interpretar el por qué el autor sitúa el libro en cierta época, en este caso un futuro impreciso. Existe una confusión entre la época y el tiempo de la historia, elementos que se aclararon en el desarrollo del taller n° 2: *"yo diría que el autor decidió ubicar la historia en esa época fue porque sin libros no hay conocimiento y porque con los libros se abre el pensamiento"* (est 14). Finalmente, en cuanto a la deducción de la intención del autor, se mantuvo el mismo número de estudiantes que obtuvieron un nivel alto, medio y bajo, predominando el nivel medio.

Algunos estudiantes dedujeron que el autor quería dar a conocer: "*que no nos dejemos llevar por los medios y la manipulación de las grandes masas. Que tengamos nuestra propia ideología"* (Est 3). A pesar de que es una deducción adecuada y coherente, no se hace referencia a elementos del texto o del contexto para reforzar su deducción por lo cual se obtuvo un puntaje medio.

En la segunda categoría de **Argumentación,** hubo un aumento de puntaje de medio a alto, en dos estudiantes (est 7, est 10). En general, un 40% de los estudiantes obtuvieron un nivel medio en esta categoría. Fue notable que los estudiantes estaban empezando a usar las intenciones del autor para argumentar sus respuestas, elemento que empezó a notarse desde el taller n° 4. En esta ocasión varios de ellos estaban empezando a usar las intenciones del autor para reforzar su valoración acerca del libro: "*El texto me gustó porque muestra la realidad de cómo nos están hipnotizando con la tecnología, pero de una forma muy exagerada, pero prácticamente hoy la gente está dejando los libros por la televisión y por el celular". (*Est 1). Así pues, en esta oportunidad se pudo notar que los estudiantes estaban empezando a hacer relaciones entre las intenciones del autor y su propio contexto y así mismo igual que en el anterior taller, su capacidad de argumentar estaba aumentando levemente.

En cuanto a la tercera categoría de **Reflexión,** hubo un aumento del 15% de estudiantes que pasó de tener un puntaje bajo a medio en el primer criterio, es decir, este porcentaje de estudiantes empezaron a identificar problemáticas sociales y a relacionarlas con su realidad cercana: "*Una problemática social es que al que estaba en el poder en ese país le gustaba mandar a hacer cosas que a el le convenía y no los dejaba leer ya que así los podían controlar más fácil, a pesar de que el Colombia no hemos llegado al punto de quemar libros".* (est 10). En este caso el estudiante identificó una problemática social y la relacionó con su realidad, a pesar de que faltaron argumentos para justificar aún más las problemáticas sociales identificadas, se obtuvo un

puntaje medio. De igual manera, en cuanto al tercer criterio, se mantuvo el mismo porcentaje de estudiantes que propusieron soluciones a esas problemáticas, con un 35% de estudiantes que obtuvieron un nivel medio, sin embargo, fue mayor el porcentaje de estudiantes que obtuvieron un nivel bajo, es decir no lograron dar una solución concreta a las problemáticas que presentaron anteriormente: "*Pues no importarle lo que digan los gobernantes ni importarle que impidan estudiar y seguir estudiando igual".* A pesar de que hubo un intento de proponer una solución, ésta no fue concreta ni se relaciona con algo que se pudiese ejecutar.

En resumen, en este taller se pudo notar que hubo un aumento en la capacidad argumentativa de los estudiantes y así mismo en el acto de pensar e identificar problemáticas sociales presentes en los textos y relacionarlas con la realidad, gracias a la conexión que algunos pudieron hacer con la novela y la realidad de hoy, en relación con la manipulación tecnológica y lo que lleva a la falta de importancia con el conocimiento. Sin embargo, aún existía una falencia frente a la proposición de soluciones ante problemáticas, elemento que los estudiantes relacionaban de una manera muy general y no concreta, es decir, que se pudiera ejecutar en la realidad. Por otro lado, es importante resaltar que hubo un notable aumento en la capacidad de análisis, argumentación y reflexión del Est 10, quien, en comparación con el anterior taller y diagnóstico inicial, su lectura crítica de los textos fue aumentando, prestando más interés al texto y efectivamente a los subprocesos en sí.

Para concluir este apartado, a continuación, se mostrará y comparará los resultados obtenidos en el taller n° 1 y número 5, en las siguientes gráficas, analizando si hubo un avance en el desarrollo de ellos:

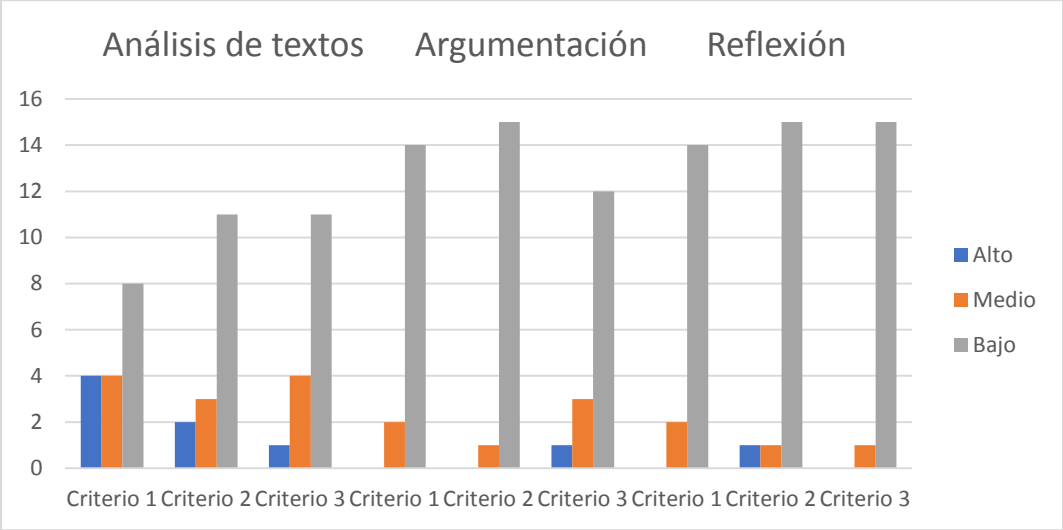


Ilustración 3

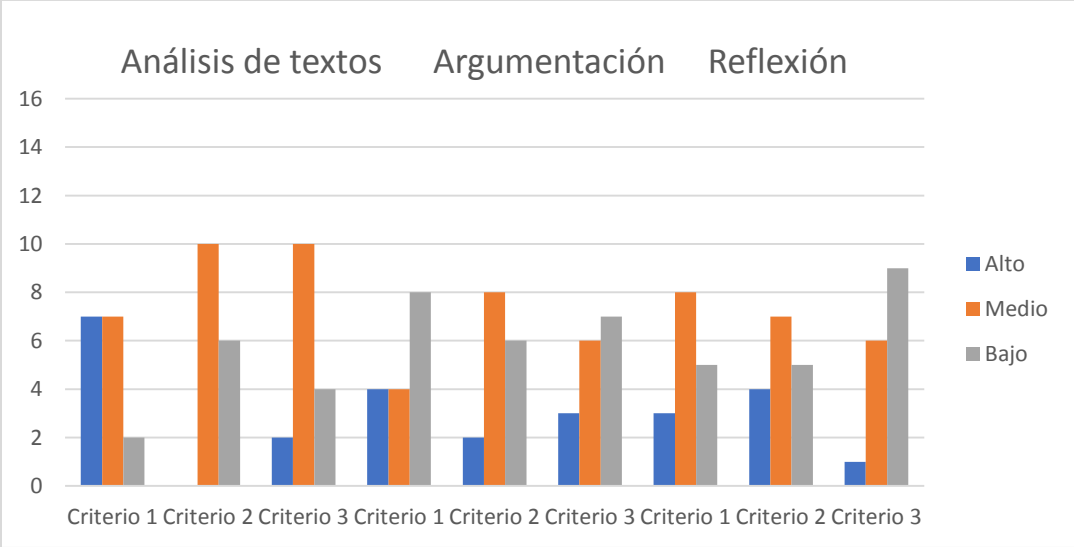


Ilustración 4

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el primer y último taller se vislumbra que hubo un avance en las tres categorías y en algunos criterios. En cuanto al primer criterio en la categoría de análisis de textos, el 25% de los estudiantes que en el primer taller obtuvieron un nivel bajo, en el último taller obtuvieron un nivel medio y alto. Esto quiere decir que mejoraron su capacidad de identificar e interpretar elementos narrativos y su función al interior de los textos distópicos,

así mismo un 30% de los estudiantes pasó de obtener un nivel bajo a un nivel medio en la identificación y análisis de las figuras retóricas presentes en un texto literario. Es importante resaltar que este criterio es importante en tanto permite hacer un análisis de otros aspectos que no están literalmente en el texto y permite una mayor comprensión lectora del texto en conjunto. En cuanto al tercer criterio en el primer taller un 68% de los estudiantes obtuvo un nivel bajo a la hora de deducir las intenciones del autor teniendo en cuenta los elementos hallados en él, mientras en el quinto taller un 60% obtuvo un nivel medio. Este nivel fue obtenido debido a que este porcentaje de estudiantes dedujo las intenciones del autor mas no tomó como base elementos narrativos del texto, aspecto que reforzaría aún más sus deducciones.

De acuerdo con la segunda categoría de argumentación, disminuyó en un 37% el número de estudiantes que obtuvieron un nivel bajo. Sin embargo, aún predominaba este nivel en este criterio. Es decir, que para el último taller, aún un 50% de los estudiantes no tenía la capacidad de establecer valoraciones acerca del texto leído. Este criterio es importante a la hora de realizar la lectura crítica del texto, ya que es necesario para un lector hacer valoraciones al texto leído teniendo como base diferentes argumentos, los cuales componen ya sea elementos del texto, las intenciones del autor o el contexto histórico. Lo anterior comprende el siguiente criterio de esta categoría, en donde disminuyó en un 45% el número de estudiantes que pasaron de obtener un nivel bajo a uno medio en este criterio, teniendo en cuenta que este y el siguiente criterio, se valoró si el estudiante usaba el contexto histórico social para defender otras proposiciones en relación con el texto, no sólo las valoraciones. Es decir, que este porcentaje de estudiantes pasó de no usar en absoluto el contexto social del texto o las intenciones del autor, a usarlas de cierta manera para defender alguna postura o deducción en relación con el texto. De igual manera, en el tercer criterio, donde se espera que el estudiante de a conocer de manera adecuada sus

argumentos alrededor de las valoraciones y proposiciones en relación con el texto, un 37% de los estudiantes pasó de obtener un nivel bajo a un nivel medio, a pesar de que, en este criterio, aún permanece el nivel bajo con un 45% de los estudiantes. Este porcentaje de estudiantes, al no presentar argumentos ni valoraciones en el criterio 1, no podía calificarse en el criterio 3, obteniendo también un nivel bajo.

Finalmente, en relación con la tercera categoría de reflexión, que es en donde se ve mayormente un avance, un 60% de los estudiantes paso de tener un nivel bajo a medio, en lo que se refiere a identificar problemáticas sociales en los textos distópicos. Estos estudiantes ahora eran más conscientes de la presencia y crítica de problemáticas sociales en este tipo de textos y tenían una mejor capacidad para identificarlas, caso que no pasaba en el primer taller. Así mismo un 50% de los estudiantes pasaron de tener un nivel bajo a medio en lo que se refiere a conectar las problemáticas sociales con su realidad cercana. Esto quiere decir que ahora que los estudiantes y lograron identificar la conexión social de los textos distópicos, podían conectarlo con problemas de su realidad, ahora eran más conscientes de que estos textos literarios no salían de la nada, sino que tenían una mayor influencia a partir de lo que sucedía en el momento. Sin embargo, aún predominó un nivel bajo en el último criterio, que busca evaluar la competencia propositiva de los estudiantes, aún un 55% de los estudiantes no ha podido proponer soluciones concretas y factibles a las problemáticas presentadas, sin embargo, un 37% de los estudiantes, mejoró en este criterio, obteniendo un nivel medio. Dicho de otra manera, ahora eran capaces de proponer soluciones, que, aunque no fuesen totalmente factibles, evidenció una competencia propositiva.

Para resumir, el segundo objetivo de esta investigación era describir el desarrollo de la lectura crítica de textos literarios distópicos, por medio de la sistematización y análisis de talleres de comprensión lectora. Como se vio durante todos los talleres, se presentó una evolución

progresiva en la lectura crítica de textos distópicos en sus diferentes subprocesos como lo es análisis de textos, argumentación y reflexión. A medida que los estudiantes fueron conociendo este tipo de literatura y sus características su entendimiento e interpretación fue mayor, en especial usaron como herramientas el contexto histórico del texto y sobre todo las intenciones del autor, para argumentar sus opiniones del texto, entre quienes dieron una valoración. Así mismo durante los talleres se mostró una mayor capacidad reflexiva en los estudiantes, quienes se dieron cuenta de la presencia de problemáticas sociales no sólo en el texto sino en su realidad cercana, al ver que los textos distópicos poseían una cercanía con el contexto en el que eran escritos y esto aún hoy en día no estaba tan lejano de lo que pasaba antes. No obstante, a lo largo de los talleres a pesar de que hubo ciertos avances, se vio un poco de evolución y persistencia en bajos niveles en cuanto a la capacidad de establecer opiniones sobre un texto, elemento impresionable a la hora de ejercer una lectura crítica, ya que este es uno de los ejes centrales de este tipo de lectura, dar opiniones y valoraciones sobre un texto, argumentadas y coherentes, y a pesar que a lo largo de los talleres, varios estudiantes lograron dar opiniones un poco más concretas sobre los textos, es notable aún un nivel bajo en esta capacidad. De igual manera, fue persistente la baja aptitud propositiva de los estudiantes, pese a que, al igual que en el criterio anterior, se presentó un pequeño avance en algunos estudiantes. Por lo tanto, a pesar de que aún se mantuvieron falencias para el momento de la aplicación del último taller de lectura, es importante no dejar de lado los pequeños pero importantes avances en la lectura crítica de textos literarios en varios estudiantes.

Por otra parte, el tercer objetivo de esta investigación buscaba identificar los aspectos de la literatura distópica que generan incidencia en los procesos de lectura crítica. Esto se logró divisar a lo largo de los talleres de comprensión lectora y por medio de la encuesta final hecha a los estudiantes, donde ellos mismos evaluaban la propuesta y definían las características que más

ayudaron a mejorar su lectura crítica. Teniendo en cuenta lo anterior, a lo largo de los talleres y según respuestas de los estudiantes, se encontró que varios estudiantes mencionaban el contexto histórico social de un texto distópico para indagar sobre las intenciones del autor o relacionarlo con su realidad. La cercanía de este tipo de textos literarios con un contexto histórico y social permitió a los estudiantes no sólo conocer eventos históricos de la época en la que fue escrito sino identificar problemáticas que suceden en los textos y aún pasan hoy en día en el país, así podían establecer algunas intertextualidades. Igualmente, algo que llamó la atención de los estudiantes es que este tipo de literatura hace parte del género de ciencia ficción y un gusto y contacto anterior por él permitió atraer su atención a este tipo de literatura, por ello la introducción a un subgénero un tanto desconocido pero que hace parte de algo de lo cual ya tenían conocimiento, provocó que la interacción fuera más fácil y no fuese tan tedioso leer temáticas de política o historia, ya que esto se hacía por medio de eventos ficticios y que enganchaban a los estudiantes. Esto fue imprescindible para que se generara un mejor entendimiento de la influencia del contexto social e histórico en la literatura y de esta manera se puede empezar la generación de una conexión y reflexión sobre el texto y la vida real, elementos importantes a la hora de realizar lectura crítica. De la misma manera la gran presencia de una crítica política y social en los textos distópicos fue un ejemplo para los estudiantes de cómo por medio del lenguaje y la literatura se puede hacer crítica a la realidad, en donde se muestra las posibilidades que brinda el lenguaje para trasformar la realidad en algo que no sólo incentiva al lector a imaginar y pasar el tiempo sino a reflexionar sobre lo que está pasando a su alrededor y que probablemente no ha notado. Lo anterior, permite a los estudiantes sembrar iniciarse en su lectura crítica, la cual es útil para su vida no sólo académica sino real y así mismo impulsar a la formación de un pensamiento crítico que contribuya a su mundo cercano.

4.1.3 Análisis encuesta final

Para finalizar, el último objetivo de esta investigación buscaba evaluar el impacto que tiene la literatura distópica para el mejoramiento de la lectura crítica de textos y en la reflexión del entorno social por parte de los estudiantes del curso 803 de la IED Rafael Bernal. Para ello los estudiantes respondieron una encuesta (anexo 8) donde reflejaban el asertividad, influencia, e impacto que tuvo la literatura distópica en la clase de español y en su comprensión lectora crítica en general, además de las características que para ellos ayudó más a mejorar un poco esta capacidad. La encuesta fue aplicada al total de la población del grado 803, e incluía preguntas donde buscaba que los estudiantes dieran su opinión sobre las clases, los libros trabajados, los avances que tuvieron en lectura y enseñanzas que les dejaron los libros además de recomendaciones para mejorar la propuesta. De esta manera, gran parte de los estudiantes manifestó un gusto por las clases debido a que fue algo totalmente diferente a lo que venían trabajando en la asignatura de español además, el hecho de trabajar libros que tenían temáticas que no conocían pero que manejaban ciencia ficción y que tenían relación con temas que pasaban en Colombia, como la adicción a la tecnología, política, corrupción y otros temas que no habían trabajado en una clase de español, les ayudaban a "abrir los ojos" frente a esto. También muchos manifestaron un gusto por libros como *La rebelión de la granja* debido al hecho curioso de imaginar animales haciendo una rebelión contra los humanos y *Fahrenheit 451* ya que acá se mostraba a un bombero quemando libros y gente hipnotizada por la tecnología, lo cual a los estudiantes pareció singular además de muy cercano a la realidad de hoy. Así mismo muchos manifestaron que al mantener actividades constantes de lectura empezaron a sentir mejora a la hora de entender los libros además que la explicación previa ayudaba mucho a ello, lo cual, según

algunos, produjo el querer leer más este tipo de novelas. De igual modo, dieron algunas recomendaciones para mejorar este tipo de clases como lo fueron, el incluir juegos dinámicos en grupo, lecturas al aire libre, películas y lectura con audiolibros. Sin embargo, aunque se tenían pensada algunas de estas actividades para la intervención no fueron posibles debido a dinámicas de comportamiento del grupo y de tiempo, las cuales fueron limitantes para realizar más y mejores actividades de lectura. En comparación, otros estudiantes manifestaron no tener un gusto por este tipo de literatura debido a que prefieren otros géneros como la fantasía, así mismo manifestaron no parecerles interesantes y más bien algo rutinarias. No obstante, en general la propuesta bajo percepción de la mayoría de los estudiantes fue interesante y diferente, además de una forma de aprender y entender hechos de los que no sabían y darse cuenta de problemas que sucedían y no se daban cuenta, además de empezar una práctica de lectura e investigación por los hechos presentados en los libros y de sentir un mejor entendimiento hacia los textos literarios.

5. CONLUSIONES

El objetivo general de este proyecto de investigación buscaba determinar la incidencia que tiene la literatura distópica en el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes del curso 803 de la IED Rafael Bernal Jiménez, por esto, teniendo en cuenta los resultados obtenidos a lo largo de este proyecto y su aplicación pedagógica, se puede concluir que:

Los estudiantes tuvieron la oportunidad de ser partícipes de clases de español sin estar basadas en el libro de texto, en donde pudieron leer, analizar, discutir y reflexionar sobre otro tipo de literatura que muchos no conocían mientras que al tiempo pensaban sobre diferentes problemáticas de su entorno que antes no tenían en cuenta, además de empezar por la generación

de una lectura habitual y una conciencia sobre la literatura como medio de expresión y crítica de una sociedad. Lo anterior fue gracias a la utilización de la literatura distópica en un aula que mayormente estaba desentendida y desinteresada de su entorno debido a las dinámicas de las clases de español que se habían tenido, no tenían oportunidad de leer otros tipos de narrativas, y sobre todo de generar opiniones y críticas sobre ella.

En segundo lugar, al final de la intervención los estudiantes mostraron fortalezas a nivel del análisis literario, lo cual es importante para hacer una lectura completa del texto, analizando incluso elementos no hallados explícitamente. Así mismo empezó a haber un avance a la hora de deducir de una manera más coherente las intenciones del autor con el texto narrativo, haciendo inferencias de lo leído explicita e implícitamente. Del mismo modo, se vio fortalecida la capacidad de argumentar de mejor manera sus respuestas, teniendo como base las intenciones deducidas del autor y el contexto histórico social del libro, debido al componente histórico, político y social que posee este tipo de literatura, por lo cual hace más sencilla su argumentación al tener conocimiento del entorno que envuelve el texto y a partir de allí se mejora también la capacidad de identificar problemáticas sociales en el texto y relacionarlas con su entorno cercano, también debido al conocimiento y análisis adquirido durante la lectura y socialización de las novelas. No obstante, para el momento de la aplicación del último taller, se mantuvieron aún debilidades a la hora de establecer opiniones y valoraciones sobre el texto y proponer soluciones ante las problemáticas, componentes importantes al ejercer lectura crítica de textos y que se deben seguir trabajando en la escuela. En resumen, la lectura crítica de los estudiantes se vio mejorada en ciertos aspectos que hacen parte de ella, como lo es el argumentar sus respuestas e identificar problemáticas sociales en los textos, estos aspectos no hacían parte de los procesos de lectura de los estudiantes antes de la intervención, pero gracias al componente social que presenta

la literatura distópica, los estudiantes son mas consientes de ciertas problemáticas sociales de su entorno, así como el ejercicio constante de lectura, socialización y retroalimentación grupal, ayudó a hacer un progreso en su capacidad argumentativa. Lo anterior es un pilar importante para que los estudiantes realicen lectura crítica de los textos ya que, al tener un mejor conocimiento social de su entorno pueden hacer relaciones con su contexto y el texto leído y usar ello como argumentos, para hacer valoraciones hacia la lectura y hacia el mismo entorno social. Pasando de usar argumentos subjetivos, a realizar una crítica más objetiva. Con un trabajo constante, no solo con el tipo de textos trabajados en esta investigación, sino abordando la lectura en clase más allá de lo literal, se puede mejorar de una mayor manera su lectura crítica abarcando mucho más aspecto que la conforman.

De igual manera, la presente propuesta incide mayormente en que se demostró, para el ejercicio docente que empieza para la investigadora, y para los demás docentes, la posibilidad y los buenos resultados que trae el cambiar prácticas que tal vez no están generando ningún resultado de aprendizaje en el aula. Las clases basadas en los libros de texto no cumplían con las necesidades de pensamiento, discusión, e imaginación que para los estudiantes son importantes en el mundo de hoy y que deberían ser desarrolladas en la escuela además de estar estipuladas en los diferentes estamentos del área de lengua castellana del Rafael Bernal Jiménez. Así mismo, esta investigación demuestra que es posible llevar al aula herramientas literarias diferentes y para algunos con bastantes años de auge, pero que aún hoy en día tienen repercusión en diferentes medios audiovisuales y literarios y cumplen con el papel de gusto e interés para los estudiantes, además de tener bastante conexión con el área social, importante para empezar a generar un pensamiento crítico.

De acuerdo con lo anterior, se concluye que los estudiantes de 803, gracias a la incidencia que tuvo la literatura distópica en sus clases de español, comenzaron un proceso que los llevó a sembrar una mejora en su lectura crítica, es decir en la capacidad de preguntarse, valorar y proponer con bases y adecuados argumentos hacia un texto., capacidad imprescindible en la vida diaria y en la actualidad consumida por todo tipo de información que es importante detenerse a analizar. Así mismo, sintieron un mayor gusto por la lectura y se empezó un hábito por la lectura en clase y fuera de ella, no sólo de este tipo de textos sino de narrativas que, para ellos, a primera vista, pueden ser desconocidas, antiguas e incluso tediosas. Finalmente, y no menos importante, empezaron a interesarse aún más por los problemas sociales que les rodeaban y la forma extraordinaria en la que lograban los autores de este tipo de literatura critica su sociedad por medio de tantos elementos imaginativos, tomando este y otros tipos de textos como ejemplo para su vida diaria y esperando que en su entorno escolar se siga con el desarrollo de esta trascendente capacidad que es la lectura crítica.

6. RECOMENDACIONES GENERALES

Teniendo en cuenta el proceso y conclusiones obtenidas a lo largo de esta investigación, las siguientes recomendaciones se hacen con el fin de que las instituciones, docentes y estudiantes del área de lenguaje y literatura, e interesados en general, las tengan en cuenta para que sean tomadas en consideración a la hora de buscar mejorar sus prácticas en estas áreas o continuar con este mismo proceso haciendo sus respectivas mejoras.

Por ello, para el desarrollo de un proyecto investigativo que involucre la mejora de algunas de las habilidades de la lengua o funcionalidades del lenguaje, es importante hacer un diagnóstico

inicial para evaluar dificultades y fortalezas que tienen los estudiantes en el área y tener un panorama de lo que es primordial reforzar. Así mismo, un diagnóstico final, ayuda a evaluar la influencia de la propuesta y lo que es necesario seguir reforzando. También la evaluación constante es funcional para que durante la ejecución de un proyecto investigativo se hagan mejoras y se obtengan mejores resultados al final. La evaluación es un elemento también importante en la práctica docente diaria.

También es fundamental, como docente, conocer lo que llama la atención de los estudiantes y mantenerse actualizado sobre sus contextos culturales y sociales para así trazar una unión entre los libros, y diferentes textos audiovisuales que han marcado la historia de la literatura, y con lo que tienen contacto los estudiantes hoy. Los libros distópicos, como otros tipos de textos fuera de lo comúnmente trabajado en las aulas, pueden ser algo que para algunos docentes puedan hacerles sentir tener temor de llevarlo al aula por su densidad histórica y social, pero con una adecuada didáctica pueden llamar la atención de los estudiantes y marcar un inicio para mejorar ciertos componentes del lenguaje.

En cuanto a la lectura crítica, es importante mantener un constante desarrollo de ella ya que el hábito de leer y preguntarse constantemente, no sólo sobre los textos sino sobre el entorno, influencia bastante su lectura y pensamiento crítico. Es fundamental para la escuela y para los docentes cambiar su eje central de clase, el cual puede ser el libro de texto, y llevar la clase de español hacia la funcionalidad que el lenguaje trae consigo y la repercusión que puede traer sobre el entorno, que no es solo el de leer y responder adecuadamente preguntas, sino el de interpretar, analizar, imaginar, discutir, valorar, proponer y ejecutar las ideas que se abstraigan de los diferentes escenarios que se propongan en un aula de clase. De allí parte la forma en la que se empieza a mejorar el entorno. Así mismo, de acuerdo con los resultados obtenidos en esta

investigación, es importante que los docentes del área sigan fortaleciendo las dificultades que aún prevalecen en los estudiantes de 803 sin dejar de lado todos los demás aspectos que trae consigo la lectura crítica y que la componen. Es importante incentivar a los estudiantes a valorar y opinar sobre lo que leen, ven y escuchan, a dudar y luego a proponer, ya que de allí el camino no es lejos para empezar a ejecutar.

Finalmente, es importante que la escuela siga formando en valores, y una herramienta importante para ello es la literatura. Los valores en los estudiantes no sólo permiten una adecuada ejecución de un cambio en el aula, que beneficia en aprendizaje y práctica a los mismos estudiantes y al docente, sino también son esenciales en la vida diaria. El respeto por la opinión del otro, el apoyo para concretar ideas y la iniciativa por proponer soluciones, son valores que en la actualidad más que nunca se necesitan en una escuela que, lamentablemente ya no busca formar en pensamiento o valores sino en la correcta ejecución de tareas, y que motivan a seguir en la búsqueda de una mejor sociedad para todos.

REFERENCIAS

Aristóteles. (IV a.c). *Poética.*

Balcazar, F. E. (2003). Investigación Acción Participativa: Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 59-77.

Bassart, D. G. (1995). Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria. *Comunicación, lenguaje y educación* , 41-50 .

Booker, M. K. (1994). *Dystopian Literature: A Theory and Research Guide.* Greenwood Press.

Booker, M. K. (1994). *The Dystopian Impulse in Modern Literature.*

Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*.

Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 102-115.

Denzin, N. (1970). *Sociological Methods: a Source Book.* Chicago: Aldine Publishing Company.

Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido .* Colombia: Siglo veintiuno.

Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación.* México: Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía.* Sao Paulo: Siglo XXI.

Freire, P. (26 de Noviembre de 2017). *Educación: De la práctica a la teoría.* Obtenido de https://educacion.idoneos.com/124370/

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza.* Buenos Aires.

Goldmann, L. (1971). La sociologia y la literatura: situación actual y problemas de método. En L. Goldmann, *Sociologia de la creacion literaria* (pág. 13). Buenos Aires: Nueva visión.

Gonzales, M. O. (2010). Sociología de la literatura: Estudio de las letras desde la perspectiva de la cultura. *Seminario Andrés Bello- Instituo caro y cuervo* (págs. 2-5). Bogotá: Del Cardo.

Halliday, M. (1979). *El lenguaje como semiótica social.* México: Fondo de cultura económica.

Jiménez, C. d. (2017). Proyecto Educativo Institucional. Bogotá.

Lomas, C. (2003). Leer para entender y transformar el mundo. *Enunciación*, 57-97.

MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje.*

MEN. (s.f.). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje.*

Moreno, S. S. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, 58-68.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* México: Grao.

Piaget, J. (1969). *Psicología del niño.* Madrid: Morata, S.L.

Silva, V. M. (1972). *Teoria de la literatura.* Madrid: Gredos.

Todorov, T. (1970). *Teoria de la literatura de los formalistas rusos.* México: Siglo XXI.

Trujillo, L. J. (2010). *Pedagogía sociocrítica en Paulo Freire y Henry Giroux.* Bogotá : Universidad Militar Nueva Granada.

ANEXOS

ANEXO 1- DIARIO DE CAMPO

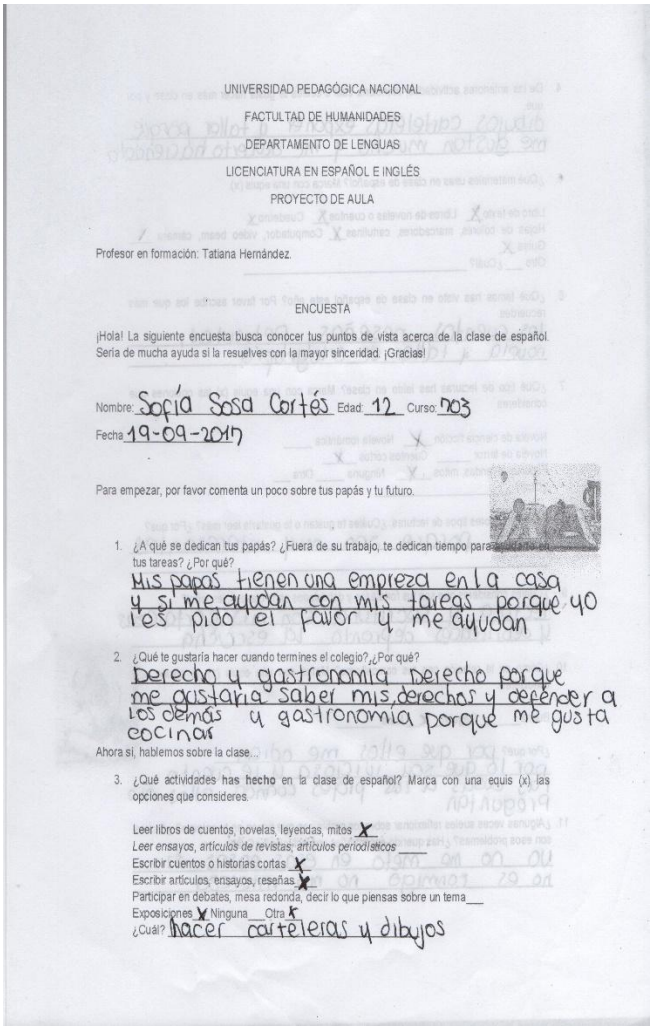
DIARIO DE CAMPO N° ___3_____
Institución: Rafael Bernal Jiménez
Fecha: ___5 septiembre 2017_____
Propósito de la sesión: Socialización de los talleres tipo ICFES del libro de texto.
Estudiante Practicante: _____Tatiana Hernández.

OBSERVACIÓN **Descripción/narración**	**Contribución al Proyecto** **Preguntas / Decisiones**
La maestra empieza la clase a las 6 30. La maestra antes de la clase, solicita a la practicante para calificar un taller que hicieron los estudiantes la última clase sobre responder unas preguntas tipo icfes. Empieza llamándoles la atención en relación de que tienen la mala costumbre de ir al baño cuando empieza la clase. Les recuerda que vienen de la casa y que no hay motivo para no ir al baño antes y no cuando empieza la clase. Les recuerda que pierden mucho tiempo de la clase en el tiempo de refrigerio y en el dejarlos ir al baño, así que eso debe cambiar. Después, empieza a hablar la estudiante encargada de reportar el desorden o basura que deja cada estudiante en el salón. Reporta algunos estudiantes que dejaron residuos del refrigerio el día anterior. Una de las niñas reportadas defiende que ella no dejo la basura sino otros niños que llegan al salón y dejaron la basura en su puesto. La estudiante que reporta dice que entre todos tuvieron que limpiar el salón así la basura no fuera de ellos. La maestra sale del salón y los estudiantes empiezan a charlar, algunos se levantan de los puestos y empiezan a charlar con otros compañeros. Durante este tiempo, la practicante empieza a realizar la calificación del taller de preguntas icfes y nota que existe un promedio de respuestas correctas entre 6 a 7 del total de 12 preguntas. Las preguntas tipo icfes incluyen contenido con componente de lectura	Los estudiantes buscan argumentarse ante actos en los que son acusados. Sin embargo, lo hacen acusando a otros compañeros. Podría fortalecerse el acto de argumentar con motivos de veracidad y honestos en donde acepten su falla ante una situación, si existe. Se podría buscar maneras en las que los estudiantes comprendan mejor el texto, con estrategias en donde puedan encontrar la información al interior de este y leer mas allá de lo que se encuentra en éste. Se deben buscar estrategias que involucren el uso de otros niveles de lectura además del literal. Se pueden realizar actividades que fomenten la participación activa oral, para fortalecer y haya un ambiente adecuado para el compartir opiniones.

inferencial y literal, las cuales es notable que los estudiantes no manejan muy bien. Luego, la maestra llega al salón de nuevo, y los estudiantes se sientan, empieza a llamar lista, algunos estudiantes hablan entre ellos y la maestra les llama la atención y les recuerda que solo a quien está llamando lista debe hablar. Después, la maestra les dice que van a mirar el libro en la página 54 y van a resolver el taller. Le dice a un estudiante, que por favor lea el texto que se encuentra en el libro en voz alta, el estudiante se equivoca en la pronunciación varias veces y la maestra lo va corrigiendo. La profesora les dice que las palabras que no entiendan las busquen en el diccionario. AL final de la lectura, la maestra pregunta si según el texto ellos consideran que el imitar a alguien es bueno o malo. Algunos estudiantes levantan la mano y empiezan a opinar, argumentan la respuesta del si o no. Y la maestra dice que están repitiendo lo que el otro dijo. Luego, la maestra dice que la imitación es buena mientras el modelo de imitación sea bueno. Algunos estudiantes asienten con firmeza. La maestra explica que deben imitar los buenos ejemplos y no los malos. Que no deben imitar algunos ejemplos de la televisión. Muchos estudiantes prestan atención, sin embargo, otros, se encuentran haciendo otras cosas en el libro de texto y recostados sobre las mesas, mientras la maestra está hablando. Luego, la maestra les explica que, si están escribiendo un texto, no pueden imitar el de otro porque sería plagio, y eso es un delito. La maestra sale del salón y algunos estudiantes empiezan a charlar en sus puestos. Luego, les dice que mientras realiza la asistencia en parejas van mirando el taller propuesto sobre la lectura en el libro de texto. Los estudiantes se hacen en parejas y realizan la actividad, algunos prefieren hacerlo solos. Después, la maestra empieza a socializar el taller punto por punto. Muchos estudiantes levantan la mano en cada pregunta para dar su respuesta. La maestra nombra a algunos para que den su respuesta, algunos de los que llama dicen no haber resuelto el taller. Luego la maestra dice que realicen el siguiente punto del taller en donde se pregunta a quien quisieran imitar. Ella pasa puesto por puesto y llama la atención de algunos estudiantes porque no han hecho nada. Ella dice "¡ni dándoles las respuestas hacen algo!". Luego la maestra les dice que se ubiquen la página 50 del libro de texto para socializar el taller que se dejó la semana pasada. EL texto se llama "la primera cita". Un estudiante lee el texto y se empieza a socializar punto por punto. La maestra llama la atención de unos estudiantes por masticar chicle, les recuerda que según el manual de convivencia está prohibido. Luego, les dice que el ultimo estudiante de cada fila, va a revisarle a sus demás compañeros de la fila si el taller del libro de texto de la página 54 está resuelta. Los estudiantes se organizan en las filas que estaban, y empiezan a hablar entre ellos, algunos ya se alistan para salir sin hacer lo que la maestra ordenó. La	¿Cómo llamar la atención de los estudiantes para que sean activos y muestren interés ante las discusiones de clase? El hecho de que no sigan instrucciones correctamente o no las sigan podría dificultar las actividades que se planteen. Habría que ser claros al dar las instrucciones y así mismo revisar que las sigan correctamente.

clase se da por finalizada.	

ANEXO 2- ENCUESTA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACTULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS

PROYECTO DE AULA

Profesor en formación: Tatiana Hernández.

ENCUESTA

¡Hola! La siguiente encuesta busca conocer tus puntos de vista acerca de la clase de español. Sería de mucha ayuda si la resuelves con la mayor sinceridad. ¡Gracias!

Nombre: Sofía Sosa Cortés Edad: 12 Curso: 503

Fecha 19-09-2017

Para empezar, por favor comenta un poco sobre tus papás y tu futuro.

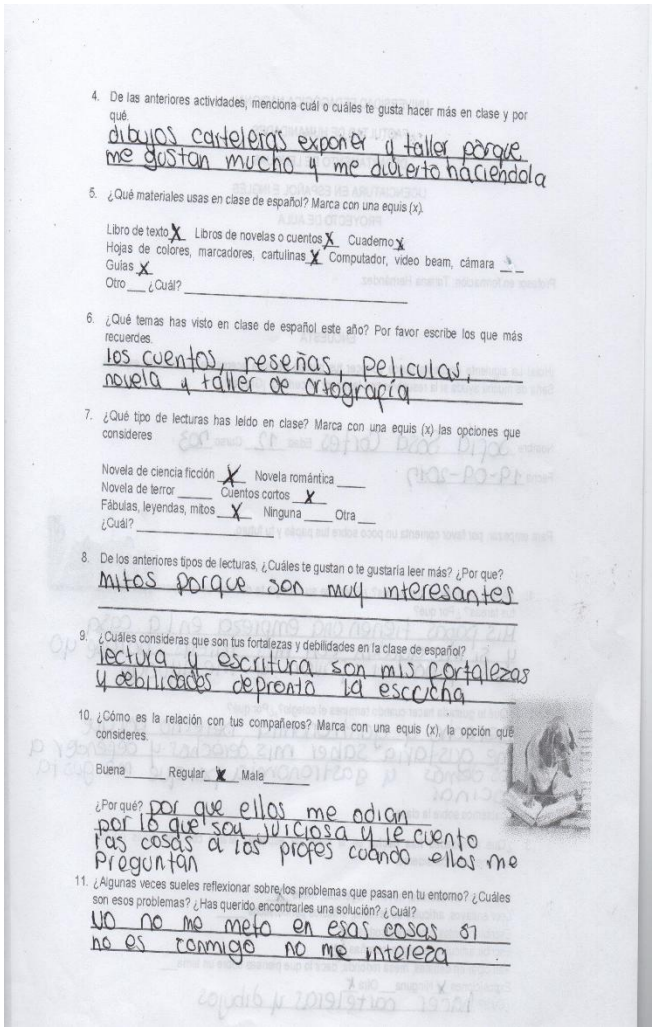
1. ¿A qué se dedican tus papás? ¿Fuera de su trabajo, te dedican tiempo para ayudarte con tus tareas? ¿Por qué?
Mis papas tienen una empreza en la casa y si me ayudan con mis tareas porque yo les pido el favor y me ayudan

2. ¿Qué te gustaría hacer cuando termines el colegio?¿Por qué?
Derecho y gastronomia derecho porque me gustaria saber mis derechos y defender a los demás y gastronomia porque me gusta cocinar

Ahora sí, hablemos sobre la clase...

3. ¿Qué actividades has hecho en la clase de español? Marca con una equis (x) las opciones que consideres.

Leer libros de cuentos, novelas, leyendas, mitos X
Leer ensayos, artículos de revistas, artículos periodísticos ___
Escribir cuentos o historias cortas X
Escribir artículos, ensayos, reseñas X
Participar en debates, mesa redonda, decir lo que piensas sobre un tema ___
Exposiciones X Ninguna ___ Otra X
¿Cuál? hacer carteleras y dibujos



4. De las anteriores actividades, menciona cuál o cuáles te gusta hacer más en clase y por qué.
dibujos carteleras exponer y taller porque me gustan mucho y me divierto haciendola

5. ¿Qué materiales usas en clase de español? Marca con una equis (x).

Libro de texto X Libros de novelas o cuentos X Cuaderno X
Hojas de colores, marcadores, cartulinas X Computador, video beam, cámara ___
Guías X
Otro ___ ¿Cuál? _____

6. ¿Qué temas has visto en clase de español este año? Por favor escribe los que más recuerdes.
los cuentos, reseñas, peliculas, novela y taller de ortografía

7. ¿Qué tipo de lecturas has leído en clase? Marca con una equis (x) las opciones que consideres

Novela de ciencia ficción X Novela romántica ___
Novela de terror ___ Cuentos cortos X
Fábulas, leyendas, mitos X Ninguna ___ Otra ___
¿Cuál? _____

8. De los anteriores tipos de lecturas, ¿Cuáles te gustan o te gustaría leer más? ¿Por que?
mitos porque son muy interesantes

9. ¿Cuáles consideras que son tus fortalezas y debilidades en la clase de español?
lectura y escritura son mis fortalezas y debilidades depronta la escucha

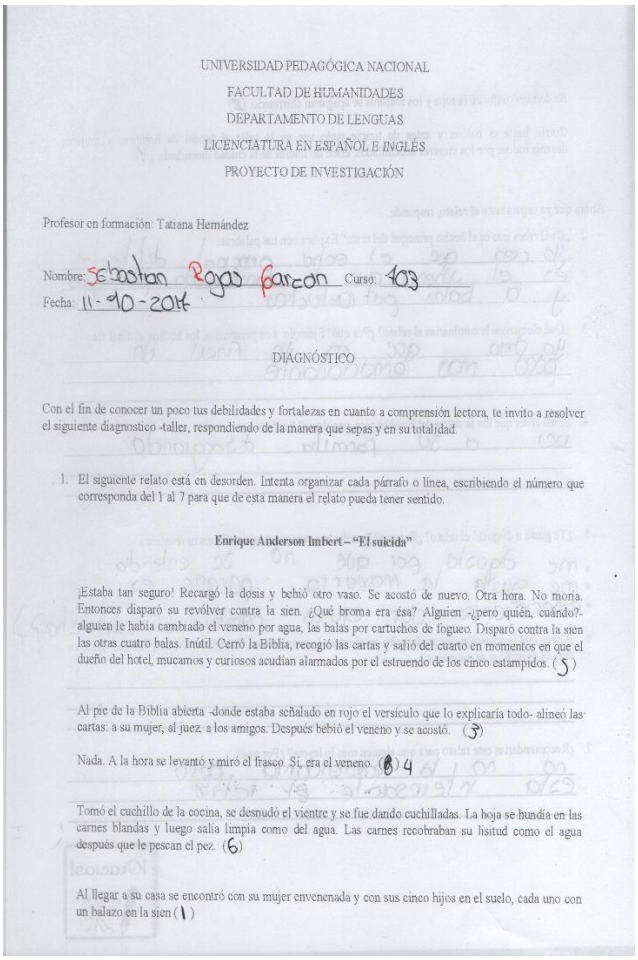
10. ¿Cómo es la relación con tus compañeros? Marca con una equis (x), la opción que consideres.

Buena ___ Regular X Mala ___

¿Por qué? por que ellos me odian por lo que soy juiciosa y le cuento las cosas a los profes cuando ellos me Preguntan

11. ¿Algunas veces sueles reflexionar sobre los problemas que pasan en tu entorno? ¿Cuáles son esos problemas? ¿Has querido encontrarles una solución? ¿Cuál?
No no me meto en esas cosas si no es conmigo no me interesa

ANEXO 3- DIAGNÓSTICO *EL SUICIDA*



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Profesor en formación: Tatiana Hernández

Nombre: Sebastian Rojas Garcon Curso: 103

Fecha: 11-10-2014

DIAGNÓSTICO

Con el fin de conocer un poco tus debilidades y fortalezas en cuanto a comprensión lectora, te invito a resolver el siguiente diagnostico -taller, respondiendo de la manera que sepas y en su totalidad.

1. El siguiente relato está en desorden. Intenta organizar cada párrafo o línea, escribiendo el número que corresponda del 1 al 7 para que de esta manera el relato pueda tener sentido.

Enrique Anderson Imbert – "El suicida"

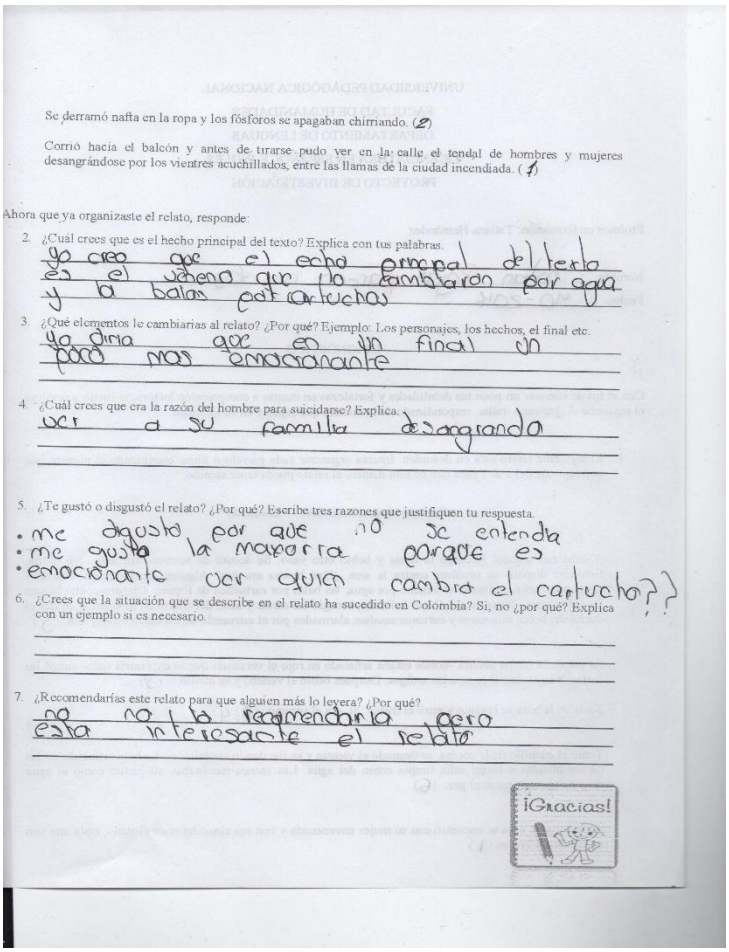
¡Estaba tan seguro! Recargó la dosis y bebió otro vaso. Se acostó de nuevo. Otra hora. No moría. Entonces disparó su revólver contra la sien. ¿Qué broma era ésa? Alguien -¿pero quién, cuándo?- alguien le había cambiado el veneno por agua, las balas por cartuchos de fogueo. Disparó contra la sien las otras cuatro balas. Inútil. Cerró la Biblia, recogió las cartas y salió del cuarto en momentos en que el dueño del hotel, mucamos y curiosos acudían alarmados por el estruendo de los cinco estampidos. (5)

Al pie de la Biblia abierta -donde estaba señalado en rojo el versículo que lo explicaría todo- alineó las cartas: a su mujer, al juez, a los amigos. Después bebió el veneno y se acostó. (3)

Nada. A la hora se levantó y miró el frasco. Sí, era el veneno. (2) 4

Tomó el cuchillo de la cocina, se desnudó el vientre y se fue dando cuchilladas. La hoja se hundía en las carnes blandas y luego salía limpia como del agua. Las carnes recobraban su lisitud como el agua después que le pescan el pez. (6)

Al llegar a su casa se encontró con su mujer envenenada y con sus cinco hijos en el suelo, cada uno con un balazo en la sien (1)



Se derramó nafta en la ropa y los fósforos se apagaban chirriando. (2)

Corrió hacia el balcón y antes de tirarse pudo ver en la calle el tendal de hombres y mujeres desangrándose por los vientres acuchillados, entre las llamas de la ciudad incendiada. (1)

Ahora que ya organizaste el relato, responde:

2. ¿Cuál crees que es el hecho principal del texto? Explica con tus palabras.
yo creo que el echo principal del texto es el veneno que lo cambiaron por agua y la balas por cartuchos

3. ¿Qué elementos le cambiarías al relato? ¿Por qué? Ejemplo: Los personajes, los hechos, el final etc.
yo diria que en un final un poco mas emocionante

4. ¿Cuál crees que era la razón del hombre para suicidarse? Explica.
ver a su familia desangrando

5. ¿Te gustó o disgustó el relato? ¿Por qué? Escribe tres razones que justifiquen tu respuesta.
- me disgusta por que no se entendia
- me gusta la manera porque es emocionante ver quien cambio el cartucho??

6. ¿Crees que la situación que se describe en el relato ha sucedido en Colombia? Si, no ¿por qué? Explica con un ejemplo si es necesario.

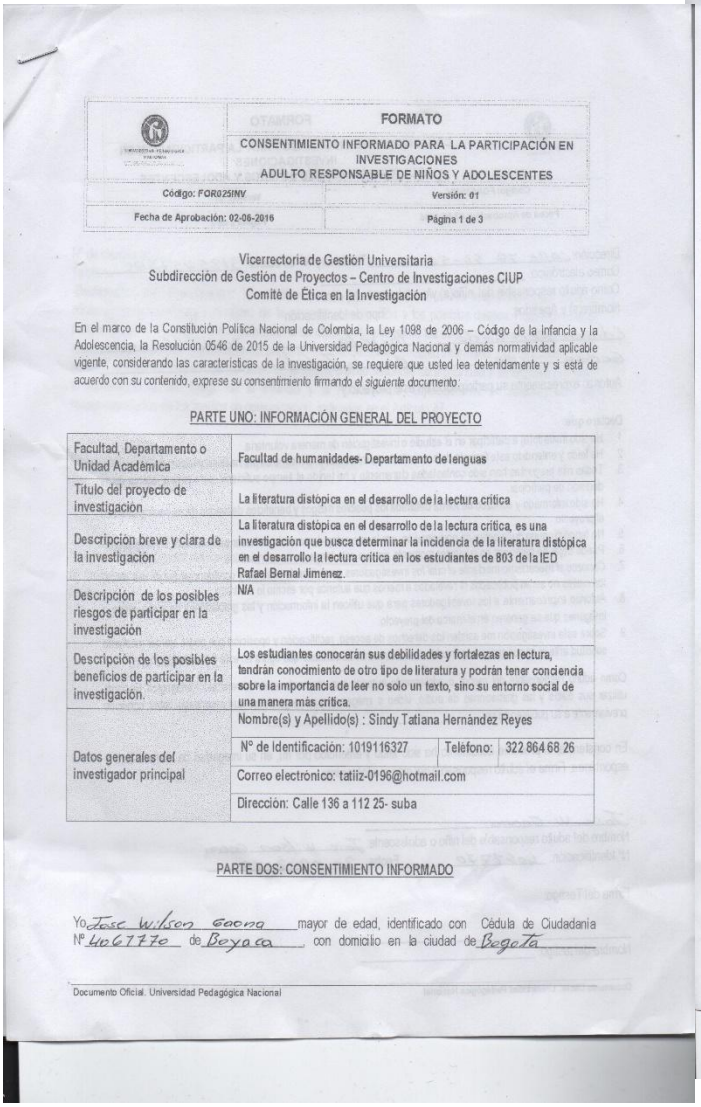
7. ¿Recomendarías este relato para que alguien más lo leyera? ¿Por qué?
no no la recomendaria pero esta interesante el relato

¡Gracias!

ANEXO 4- CRONOGRAMA DE INTERVENCIÓN

FASES	FECHAS	OBJETIVOS /Investigativo/ pedagógico	DESCRIPCIÓN DEL PROCESO	INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN	SESIONES
Fase de fundamentación: *De camino al despertar*	Marzo 5- abril 30	• Determinar dificultades y fortalezas que tengan los estudiantes en cuanto a comprensión lectora. • Ejecutar espacios didácticos de lectura que permitan a los estudiantes hacer un reconocimiento de las características, contextos y problemáticas presentes en los textos literarios distópicos.	En esta fase se busca que los estudiantes realicen un acercamiento hacia la literatura distópica a partir del reconocimiento de la literatura utópica. De esta manera podrán realizar un mejor reconocimiento entre una y la otra desde sus diferencias. Para ello, en cada clase se realizarán actividades de pre lectura, lectura y después de la lectura de los textos literarios utópicos y distópicos.	• Diagnóstico inicial • Producciones escritas de los estudiantes • Talleres de compresión lectora. • Rúbricas de evaluación de clase y de los talleres de comprensión lectora	**Sesión 1 -marzo 12** **Objetivo de la sesión: Reconocer las características de la literatura utópica y relacionar el texto con mis experiencias.** En esta sesión se busca que los estudiantes a partir del resumen de *Los viajes de Gulliver,* de Jonathan Swift, reconozcan las características de la literatura utópica y puedan dar evidencia de su comprensión realizando un texto con similares características en donde haga relaciones del texto leído con una experiencia personal.
					Sesión 2- marzo 20 **Objetivo de la sesión: Reconocer las características de la literatura utópica y relacionar el texto con mis experiencias.** En esta sesión los estudiantes leerán el primer capítulo de la novela de Jonathan Swift. Identificaran características utópicas como el protagonismo de personajes con características ficticias para luego
Fase de sensibilización: *Vamos a ser críticos no criticones*	Mayo 17- agosto 16	• Ejecutar estrategias de lectura para el mejoramiento de la lectura crítica a partir de los textos literarios distópicos. • Sensibilizar a los estudiantes acerca de la importancia de la lectura crítica al entorno, a partir del análisis y reflexión de problemáticas sociales presentes en textos distópicos.	En esta fase se busca sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de la lectura crítica hacia textos literarios además de realizar un análisis aproblemáticas sociales presentes en los textos literarios distópicos, para reflexionar entorno a ellas y relacionarlas con problemáticas en el entorno.	• Talleres de comprensión lectora • Producciones textuales • Rúbricas de evaluación de los talleres de comprensión.	**Sesión 1- mayo 17** **Objetivo de la sesión: Comprender con elementos cercanos a nuestra realidad, cómo se ve reflejada la literatura distópica.** En esta sesión se les presentará a los estudiantes a partir de noticias locales que reflejen problemáticas cercanas la importancia de hacer conciencia acerca de lo que pasa alrededor, además reconstruirán las noticias con características distópicas para hacer reflexión sobre el fin que tenía este tipo de literatura en aquella época que era el de crear conciencia en la sociedad acerca de problemáticas que no se notaban. **Sesión 2- agosto 9** **Objetivo de la sesión: Comprender y reflexionar acerca de la dependencia tecnológica como problemática en la sociedad y en el pensamiento propio.** En esta sesión se trabajará la problemática sobre el excesivo uso de las tecnologías y su efecto en nuestro diario vivir. Se les preguntará a los estudiantes como seria un mundo feliz para ellos, se anotarán las respuestas y se socializarán. Luego, se mostrarán videos que sintetizan esta problemática a manera de contextualización del libro que se trabajará *Un mundo feliz.* Se harán preguntas de orientación y

ANEXO 5- CONSENTIMIENTO INFORMADO



	FORMATO
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES
Código: FOR025INV	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 1 de 3

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

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley 1098 de 2006 – Código de la Infancia y la Adolescencia, la Resolución 0546 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, considerando las características de la investigación, se requiere que usted lea detenidamente y si está de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento firmando el siguiente documento:

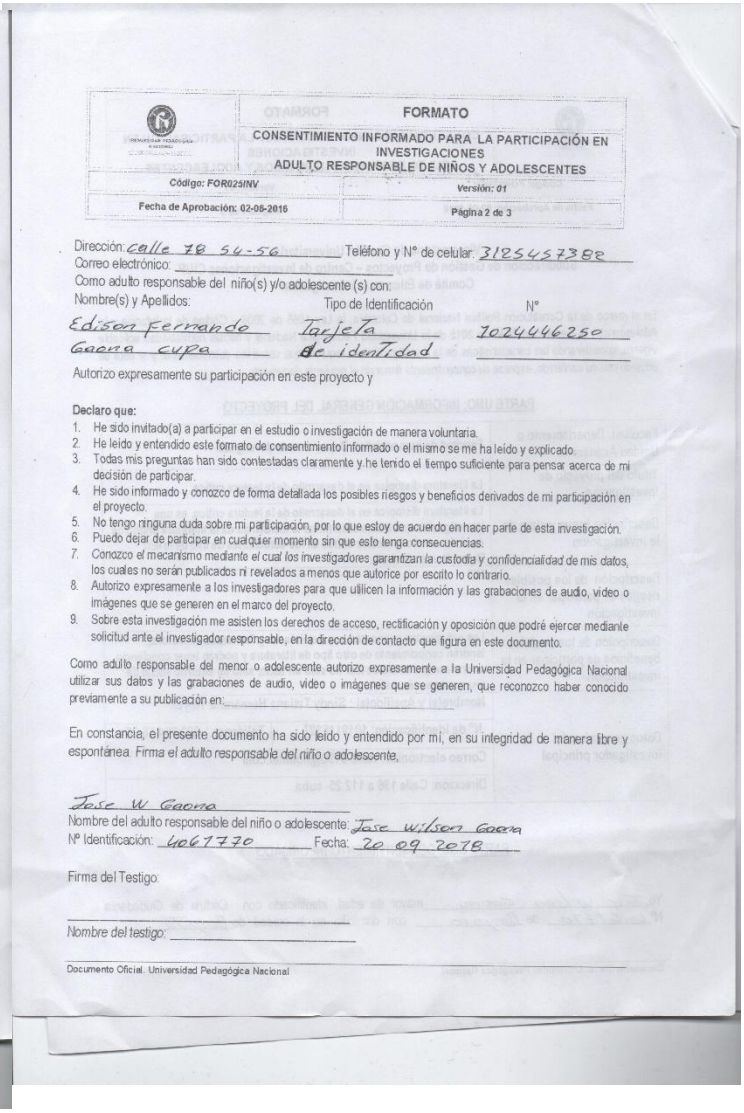
PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Facultad, Departamento o Unidad Académica	Facultad de humanidades- Departamento de lenguas
Título del proyecto de investigación	La literatura distópica en el desarrollo de la lectura crítica
Descripción breve y clara de la investigación	La literatura distópica en el desarrollo de la lectura crítica, es una investigación que busca determinar la incidencia de la literatura distópica en el desarrollo la lectura crítica en los estudiantes de 803 de la IED Rafael Bernal Jiménez.
Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación	N/A
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación.	Los estudiantes conocerán sus debilidades y fortalezas en lectura, tendrán conocimiento de otro tipo de literatura y podrán tener conciencia sobre la importancia de leer no solo un texto, sino su entorno social de una manera más crítica.
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s) : Sindy Tatiana Hernández Reyes
	N° de Identificación: 1019116327 — Teléfono: 322 864 68 26
	Correo electrónico: tatiiz-0196@hotmail.com
	Dirección: Calle 136 a 112 25- suba

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo Jose Wilson Gaona mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía Nº 4067770 de Boyaca con domicilio en la ciudad de Bogota

Documento Oficial. Universidad Pedagógica Nacional



	FORMATO
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES
Código: FOR025INV	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 2 de 3

Dirección: Calle 70 54-56 Teléfono y N° de celular: 3125457388
Correo electrónico:
Como adulto responsable del niño(s) y/o adolescente (s) con:

Nombre(s) y Apellidos:	Tipo de Identificación	N°
Edison Fernando Gaona cupa	Tarjeta de identidad	1024446250

Autorizo expresamente su participación en este proyecto y

Declaro que:

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.

Como adulto responsable del menor o adolescente autorizo expresamente a la Universidad Pedagógica Nacional utilizar sus datos y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen, que reconozco haber conocido previamente a su publicación en:

En constancia, el presente documento ha sido leído y entendido por mí, en su integridad de manera libre y espontánea. Firma el adulto responsable del niño o adolescente,

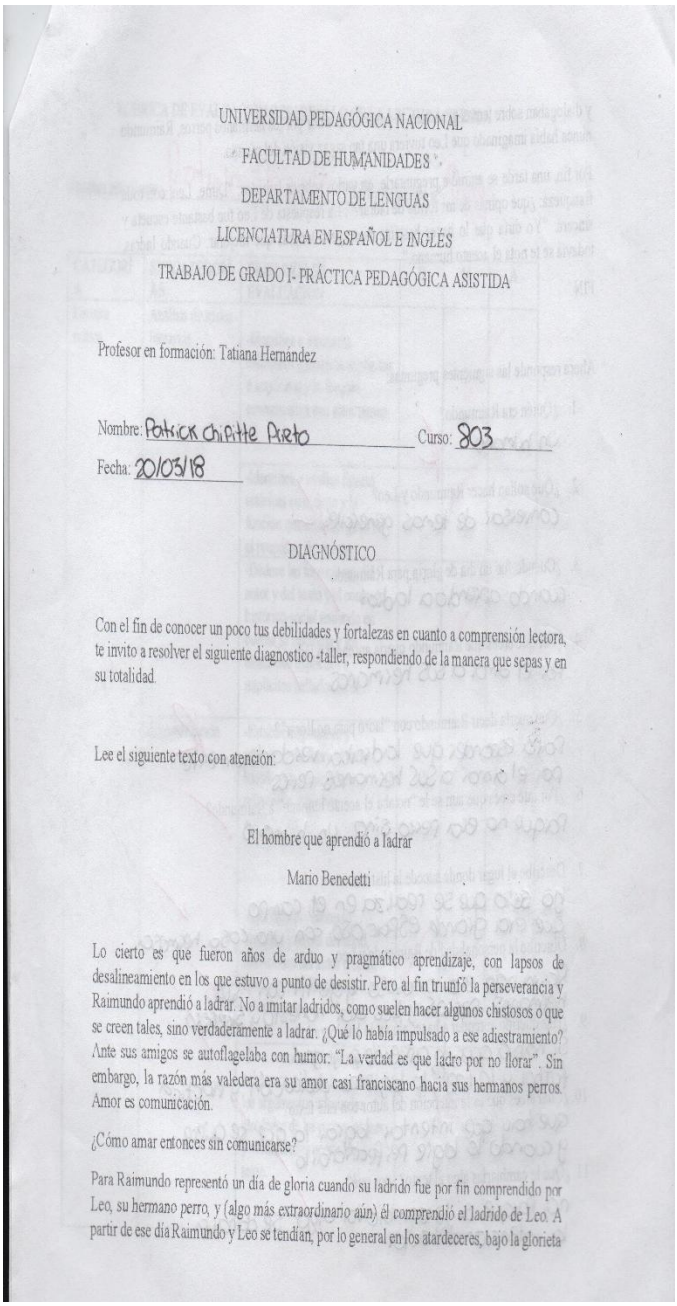
Jose W Gaona
Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: Jose Wilson Gaona
Nº Identificación: 4067770 Fecha: 20 09 2018

Firma del Testigo:

Nombre del testigo:

Documento Oficial. Universidad Pedagógica Nacional

ANEXO 6- DIANGÓSTICO INICIAL



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS

TRABAJO DE GRADO I- PRÁCTICA PEDAGÓGICA ASISTIDA

Profesor en formación: Tatiana Hernández

Nombre: Patrick Chiritte Pinto Curso: 803

Fecha: 20/03/18

DIAGNÓSTICO

Con el fin de conocer un poco tus debilidades y fortalezas en cuanto a comprensión lectora, te invito a resolver el siguiente diagnostico -taller, respondiendo de la manera que sepas y en su totalidad.

Lee el siguiente texto con atención:

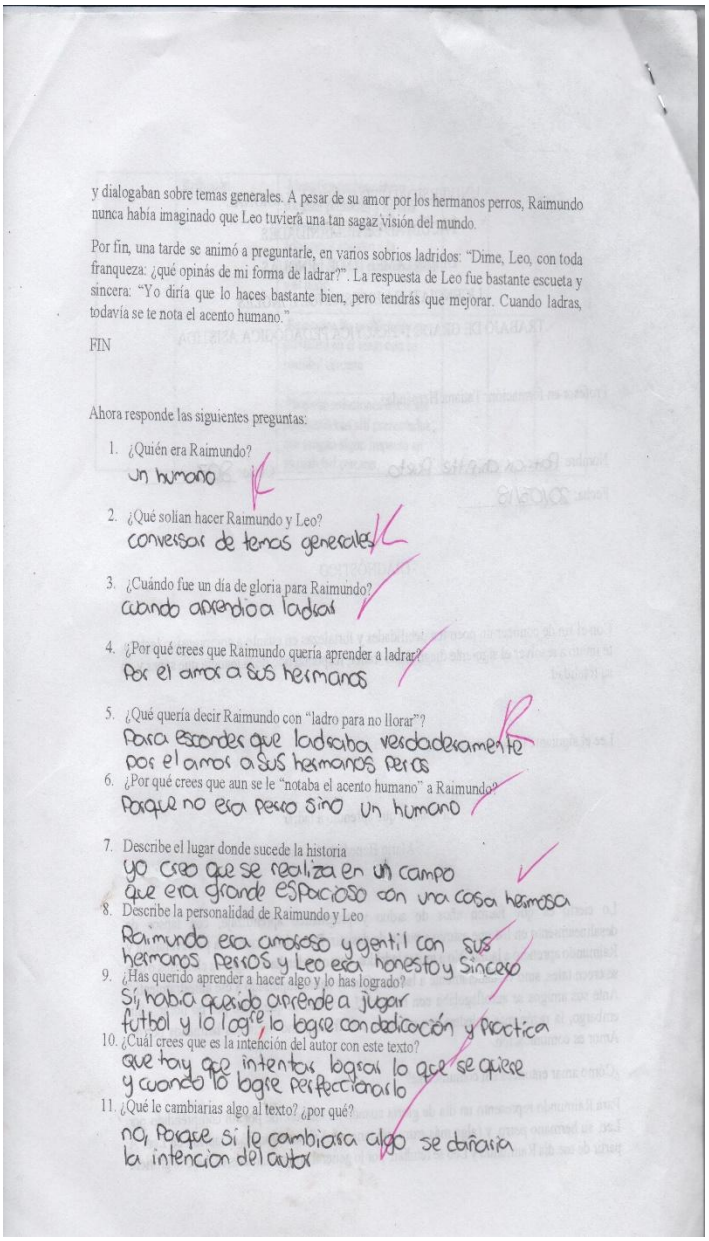
El hombre que aprendió a ladrar

Mario Benedetti

Lo cierto es que fueron años de arduo y pragmático aprendizaje, con lapsos de desalineamiento en los que estuvo a punto de desistir. Pero al fin triunfó la perseverancia y Raimundo aprendió a ladrar. No a imitar ladridos, como suelen hacer algunos chistosos o que se creen tales, sino verdaderamente a ladrar. ¿Qué lo había impulsado a ese adiestramiento? Ante sus amigos se autoflagelaba con humor: "La verdad es que ladro por no llorar". Sin embargo, la razón más valedera era su amor casi franciscano hacia sus hermanos perros. Amor es comunicación.

¿Cómo amar entonces sin comunicarse?

Para Raimundo representó un día de gloria cuando su ladrido fue por fin comprendido por Leo, su hermano perro, y (algo más extraordinario aún) él comprendió el ladrido de Leo. A partir de ese día Raimundo y Leo se tendían, por lo general en los atardeceres, bajo la glorieta



y dialogaban sobre temas generales. A pesar de su amor por los hermanos perros, Raimundo nunca había imaginado que Leo tuviera una tan sagaz visión del mundo.

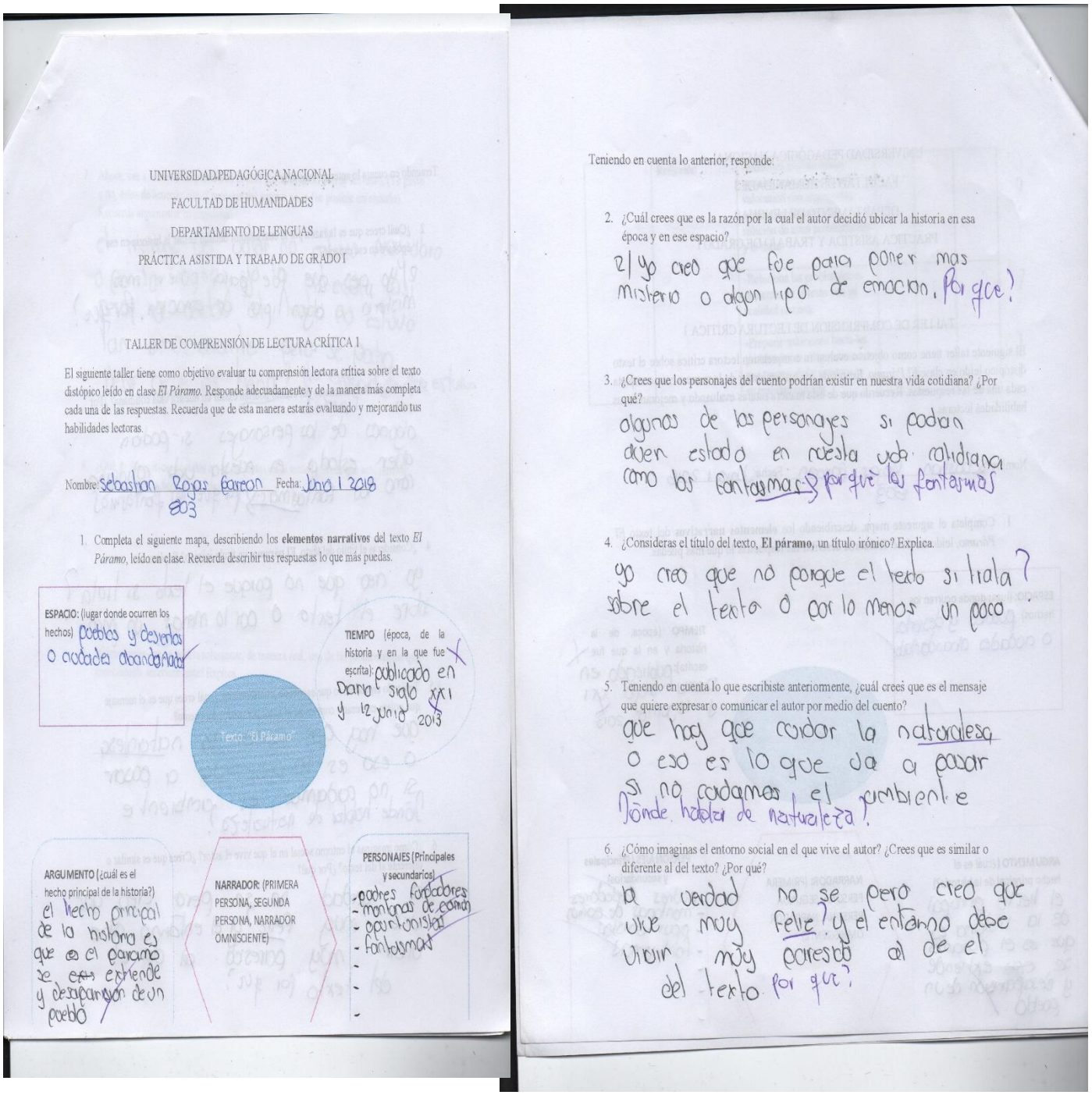
Por fin, una tarde se animó a preguntarle, en varios sobrios ladridos: "Dime, Leo, con toda franqueza: ¿qué opinás de mi forma de ladrar?". La respuesta de Leo fue bastante escueta y sincera: "Yo diría que lo haces bastante bien, pero tendrás que mejorar. Cuando ladras, todavía se te nota el acento humano."

FIN

Ahora responde las siguientes preguntas:

1. ¿Quién era Raimundo?
   un humano
2. ¿Qué solían hacer Raimundo y Leo?
   conversar de temas generales
3. ¿Cuándo fue un día de gloria para Raimundo?
   cuando aprendió a ladrar
4. ¿Por qué crees que Raimundo quería aprender a ladrar?
   Por el amor a sus hermanos
5. ¿Qué quería decir Raimundo con "ladro para no llorar"?
   Para esconder que ladraba verdaderamente por el amor a sus hermanos perros
6. ¿Por qué crees que aun se le "notaba el acento humano" a Raimundo?
   Porque no era perro sino un humano
7. Describe el lugar donde sucede la historia
   yo creo que se realiza en un campo que era grande espacioso con una cosa hermosa
8. Describe la personalidad de Raimundo y Leo
   Raimundo era amoroso y gentil con sus hermanos perros y Leo era honesto y sincero
9. ¿Has querido aprender a hacer algo y lo has logrado?
   Sí, había querido aprender a jugar futbol y lo logré, lo logre con dedicación y practica
10. ¿Cuál crees que es la intención del autor con este texto?
    que hay que intentar lograr lo que se quiere y cuando lo logre perfeccionarlo
11. ¿Qué le cambiarías algo al texto? ¿por qué?
    no, porque si le cambiara algo se cambiaría la intención del autor

ANEXO 7- TALLER N° 1



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

PRÁCTICA ASISTIDA Y TRABAJO DE GRADO I

TALLER DE COMPRENSIÓN DE LECTURA CRÍTICA 1

El siguiente taller tiene como objetivo evaluar tu comprensión lectora crítica sobre el texto distópico leído en clase *El Páramo*. Responde adecuadamente y de la manera más completa cada una de las respuestas. Recuerda que de esta manera estarás evaluando y mejorando tus habilidades lectoras.

Nombre: Sebastian Rojas Garzon Fecha: Junio 1 2018
803

1. Completa el siguiente mapa, describiendo los **elementos narrativos** del texto *El Páramo*, leído en clase. Recuerda describir tus respuestas lo que más puedas.

ESPACIO: (lugar donde ocurren los hechos) pueblos y desiertos o ciudades abandonadas

TIEMPO (época, de la historia y en la que fue escrita): publicado en Dario siglo XXI y 12 junio 2013

Texto: "El Páramo"

ARGUMENTO (¿cuál es el hecho principal de la historia?) el hecho principal de la historia es que es el paramo se ~~es~~ extiende y desaparecion de un pueblo

NARRADOR: (PRIMERA PERSONA, SEGUNDA PERSONA, NARRADOR OMNISCIENTE)

PERSONAJES (Principales y secundarios)
- padres fundadores
- montañas de cenizas
- aparicionistas
- fantasmas
-
-
-

Teniendo en cuenta lo anterior, responde:

2. ¿Cuál crees que es la razón por la cual el autor decidió ubicar la historia en esa época y en ese espacio?

2) yo creo que fue para poner mas misterio o algun tipo de emocion. Por que?

3. ¿Crees que los personajes del cuento podrían existir en nuestra vida cotidiana? ¿Por qué?

algunas de los personajes si podian estar en nuestra vida cotidiana como los fantasmas? porque los fantasmas

4. ¿Consideras el título del texto, **El páramo**, un título irónico? Explica.

yo creo que no porque el texto si trata? sobre el texto o por lo menos un poco

5. Teniendo en cuenta lo que escribiste anteriormente, ¿cuál crees que es el mensaje que quiere expresar o comunicar el autor por medio del cuento?

que hay que cuidar la naturaleza o eso es lo que da a pasar si no cuidamos el ambiente ?donde hablar de naturaleza?

6. ¿Cómo imaginas el entorno social en el que vive el autor? ¿Crees que es similar o diferente al del texto? ¿Por qué?

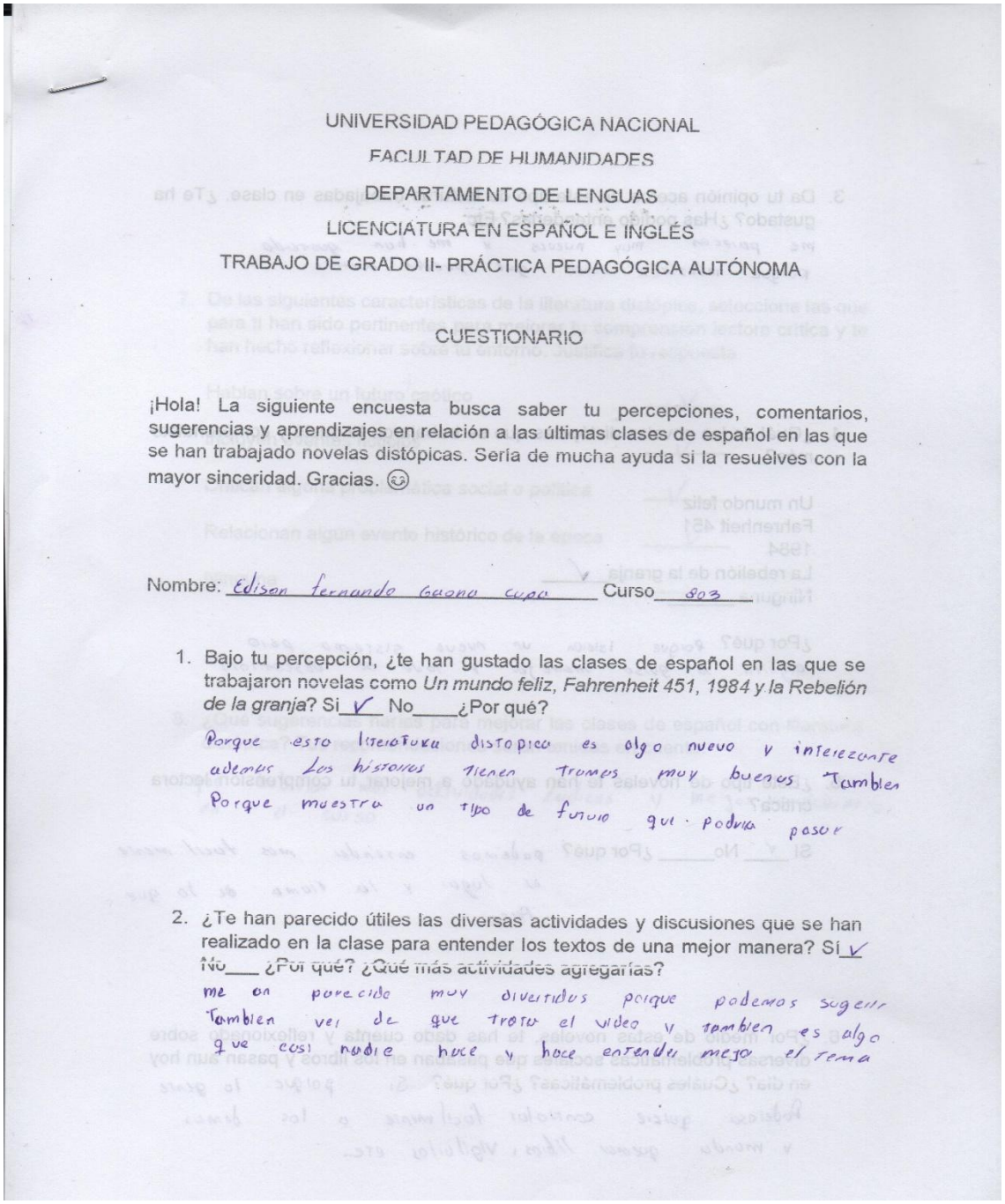
la verdad no se pero creo que vive muy feliz? y el entorno debe vivir muy parecido al de el del texto por que?

ANEXO 8- RÚBRICA DE EVALUACIÓN

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	CRITERIOS DE EVALUACION	B	M	A
Lectura crítica	Análisis de textos literarios	-Identifica e interpreta elementos narrativos explícitos e implícitos y la función comunicativa que estos tienen.			
		-Identifica y analiza figuras retóricas en el texto y la función que éstas cumplen en el propósito del mismo.			
		-Deduce las intenciones del autor y del texto y el contexto histórico-social teniendo en cuenta su tipología y los elementos explícitos e implícitos hallados en él.			
	Argumentación	-Establece opiniones y valoraciones sobre el texto basadas en deducciones coherentes y hechos verificables.			
		-Hace uso del contexto histórico y social del texto, intenciones del autor o de su tipología para dar fuerza a las valoraciones.			
		-Da a conocer de manera coherente y sin ambigüedades los argumentos adecuados alrededor de las deducciones, proposiciones y valoraciones acerca del texto.			
	Reflexión	-Identifica problemáticas sociales presentes y da una valoración con argumentos adecuados entorno a la relación de estas problemáticas			

		y el texto.			
		-Relaciona las problemáticas presentes en el texto con su realidad cercana.			
		-Propone soluciones hacia las problemáticas allí presentadas que tengan algún impacto en su realidad cercana.			

ANEXO 9- ENCUESTA FINAL



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS

TRABAJO DE GRADO II- PRÁCTICA PEDAGÓGICA AUTÓNOMA

CUESTIONARIO

¡Hola! La siguiente encuesta busca saber tu percepciones, comentarios, sugerencias y aprendizajes en relación a las últimas clases de español en las que se han trabajado novelas distópicas. Sería de mucha ayuda si la resuelves con la mayor sinceridad. Gracias. ☺

Nombre: Edison fernando Guano cupa Curso 803

1. Bajo tu percepción, ¿te han gustado las clases de español en las que se trabajaron novelas como *Un mundo feliz, Fahrenheit 451, 1984 y la Rebelión de la granja*? Si ✓ No____¿Por qué?

   Porque esto literatura distopica es algo nuevo y interesante ademas las historias tienen tramas muy buenas tambien Porque muestra un tipo de futuro que podria pasar

2. ¿Te han parecido útiles las diversas actividades y discusiones que se han realizado en la clase para entender los textos de una mejor manera? Sí ✓ No___ ¿Por qué? ¿Qué más actividades agregarías?

   me an parecido muy divertidas porque podemos sugerir tambien ver de que trata el video y tambien es algo que casi nadie hace y hace entender mejor el tema