



**Fortalecimiento de la comprensión de lectura a partir de talleres pedagógicos,
centrados en la implementación de textos narrativos desde el plan lector, en
estudiantes del grado séptimo del Colegio Nuevo Cambridge**

Yuliana Angarita Jaramillo

María Alejandra Uribe Flórez

Director proyecto de grado

Julián Mauricio Pérez Gutiérrez

Colombia

Bucaramanga

Febrero 21 de 2020

Dedicatoria

Para los maestros que día a día trabajan con dedicación por el conocimiento y aprendizaje de sus estudiantes.

Agradecimientos

A todos aquellos que hicieron parte de este proceso, en especial a nuestros maestros
Julián Mauricio Pérez y Nelly Milady López.

Resumen

En la presente investigación se establece el siguiente objetivo general: fortalecer la comprensión de lectura a partir de talleres pedagógicos, centrados en la implementación de textos narrativos desde el plan lector, en estudiantes del grado séptimo del Colegio Nuevo Cambridge. Los instrumentos y las técnicas de recolección utilizados en esta investigación se relacionan directamente con cada uno de los objetivos específicos de la investigación, de manera que dan soporte a cada uno de los procesos realizados dentro del estudio. Como resultado se observa que para el fortalecimiento de los procesos de comprensión de lectura es importante la implementación de talleres pedagógicos en los espacios de la asignatura de Español y Literatura como el plan lector. De esta manera el estudio evidencia una respuesta positiva por parte de la población de estudio a medida que se desarrollan competencias de lectura y fortalecen los niveles de comprensión.

Palabras claves: comprensión de lectura, plan lector, textos narrativos y taller pedagógico.

Abstract

This research establishes the following general objective: to strengthen reading comprehension from pedagogical workshops, focused on the implementation of narrative texts from the reading plan, in students of the seventh grade of the New Cambridge College. The instruments and collection techniques used in this research are directly related to each of its specific objectives, so that they support each of the processes carried out within the study. As a result, it is observed that the implementation of pedagogical workshops is important to strengthen the processes of reading comprehension through the use of sometime in the spanish and literature subjects in the reading plan. In this way, the study shows a positive response from the study population, while developing reading skills and strengthening levels of understanding.

Keywords: reading comprehension, reading plan, narrative texts and pedagogical workshop.

Contenido

Introducción	12
Capítulo I: planteamiento del problema	13
Descripción del problema de investigación	13
Antecedentes	13
Situación problémica	15
Limitaciones y delimitaciones	17
Objetivos de investigación	18
Objetivo general	18
Objetivos específicos	18
Justificación	19
Justificación de la investigación	19
Manejo de supuestos cualitativos	21
Capítulo II: Marco de Referencia	23
Marco Contextual	23
Marco teórico	26
Revisión de la literatura	26
¿Qué es la comprensión lectora?	27
Antecedentes	29
Antecedente local	30
Antecedente nacional	31
Contenido delimitado conceptualmente	33
Investigación Cualitativa	33
Marco conceptual	35
¿Qué es leer y qué es lectura?	35
Niveles de Lectura según Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana	37
Estrategia de lectura	38
Textos Narrativos	40
Marco legal	42
Capítulo III: Metodología	53
Población, participantes y selección de la muestra	58
Técnicas e Instrumentos de recolección de información	59

Validación	61
Procedimiento para la aplicación de instrumentos	61
Procedimiento para el análisis de la información	62
Capítulo IV: Análisis y resultados	64
Resultados y análisis taller uno	73
Resultados y análisis taller dos	81
Resultados y análisis taller tres	83
Análisis y resultados taller cuatro - post test	93
Resultados del nivel inferencial en la prueba diagnóstica	105
Resultados del nivel inferencial en el taller cuatro post test	105
Capítulo V: Hallazgos	108
Resumen de hallazgos	108
Formulación de recomendaciones	110
Referencias	113
Anexos	115

Lista de Tablas

Tabla 1. Elementos del texto narrativo	41
Tabla 2. Categorización de las preguntas. Taller diagnóstico.	64
Tabla 3. Resultados prueba diagnóstica.	68
Tabla 4. Categorización de preguntas. Taller número uno	74
Tabla 5. Resultados del taller número uno	76
Tabla 6. Categorización de preguntas. Taller número tres.	83
Tabla 7. Resultados taller número tres	87
Tabla 8. Análisis y resultados –pregunta abierta uno – taller cuatro	94
Tabla 9. Categorización de preguntas - Taller número cuatro. Preguntas 2 a 12.	97
Tabla 10. Resultados – Taller número cuatro.	100

Lista de Figuras

Figura 1. Cómo mejorar la comprensión lectora.	40
Figura 2. Modelo de investigación acción de MacKernan: un modelo de proceso temporal.	55
Figura 3. Respuestas en el nivel literal	70
Figura 4. Respuestas en el nivel inferencial	70
Figura 5. Respuestas en el nivel literal (taller 1)	79
Figura 6. Respuestas en el nivel inferencial (taller 1)	79
Figura 7. Respuestas nivel literal (taller 3)	90
Figura 8. Respuestas nivel inferencial (taller 3)	91
Figura 9. Respuestas nivel crítico (taller 3)	91
Figura 10. Respuestas en el nivel literal (taller 4)	103
Figura 11. Respuestas en el nivel inferencial (taller 4)	103
Figura 12. Resultados en el nivel inferencial (prueba diagnóstica)	104
Figura 13. Resultados en el nivel inferencial (post test)	105

Lista de Anexos

Anexo A. Taller diagnóstico	114
Anexo B. Taller 1	122
Anexo C. Taller 3	127
Anexo D. Taller 4	133
Anexo E. Ficha Técnica Taller 1 2	138

Introducción

El presente capítulo tiene como objetivo evidenciar el planteamiento del problema que se propone para la presente investigación. De esta manera se expondrán las diversas razones sobre el por qué es importante investigar y dar solución al problema.

En un primer momento se plantean los antecedentes que sirven de apoyo a la investigación, seguido de esto se especifica a fondo la situación problema y dentro de ella sus limitaciones y delimitaciones. Es así como se da paso a proponer el objetivo general y los objetivos específicos que se esperan obtener en la presente investigación, por último y siendo de gran importancia se expone por qué esta investigación es justificable y algunos supuestos cualitativos a partir de la pregunta de investigación.

Capítulo I: planteamiento del problema

Descripción del problema de investigación

El presente capítulo que corresponde al planteamiento del problema permite identificar las necesidades de la población objeto de estudio ante una problemática específica en el ámbito de los procesos de comprensión de lectura. Inicialmente se encontrará un antecedente sobre investigaciones previamente desarrolladas en la institución educativa, enfocado en generar procesos de lectura significativos en estudiantes pertenecientes a los diversos niveles de escolaridad. A partir de ello se dará paso a la descripción de la situación problémica encontrada en los estudiantes del grado séptimo del Colegio Nuevo Cambridge, la cual no solo se presenta en esta institución, sino que se ve reflejada en colegios de carácter público y privado del país, donde el plan lector y la comprensión de lectura tienen un significado y propósito diferente al de promover en los estudiantes procesos de lectura comprensiva.

A partir de lo anterior se proponen los objetivos de investigación que se enfocan en fortalecer la comprensión de lectura por medio de talleres pedagógicos desde el plan lector, con la finalidad de potenciar competencias de lectura en los estudiantes del grado séptimo. De esta manera se presentan las razones que permiten justificar y dar razón de ser a la implementación de este proyecto en la población educativa, teniendo en cuenta aquellas necesidades localizadas y el aporte que puede lograrse durante el proceso.

Antecedentes

La necesidad por fortalecer los procesos de comprensión de lectura en los estudiantes del Colegio Nuevo Cambridge se fundamenta en la inexistencia de antecedentes

investigativos documentados o sistematizados recientes que busquen mejorar las prácticas y los procesos de lectura de los estudiantes de todos los niveles educativos. Existe un reconocimiento en las falencias de los estudiantes por parte de los docentes, pero no se ha llevado a cabo un proceso de rigurosidad que permita afrontar y fortalecer las competencias de los educandos con respecto a la lectura. En las aulas se evidencia que cada docente se limita a abordar y comprender su población a cargo de forma superficial, tomando acciones por medio de actividades o talleres esporádicos que no presentan una continuidad y seguimiento en el desarrollo de habilidades y competencias de lectura, sino que dan una solución requerida en el momento.

Por otra parte, se ha encontrado un antecedente asociado, desarrollado y finalizado para el año 2009 en la institución, con estudiantes del grado noveno y décimo, que presentaba como objetivo el desarrollo de espacios dentro de la clase de Lengua Castellana para generar pensamiento crítico en esta población, a partir del análisis y la reflexión de los discursos producidos por los estudiantes y pertenecientes a su contexto social más cercano. Este proceso desarrollado se enfocó en el planteamiento de una secuencia didáctica que tenía como finalidad poner a pensar críticamente a los estudiantes, creando en ellos un nivel de comprensión de textos a nivel intertextual, donde su papel de participación y proposición era clave en el desarrollo de la propuesta. El propósito de este estudio buscaba de igual manera transformar por medio de aquellos discursos y de sus prácticas de vida, las formas de pensar y la conciencia de los estudiantes, rescatando la sensibilidad y el interés frente a asuntos relacionados directamente con su cotidianidad, educar para la vida a través del pensamiento crítico. Finalmente, la propuesta realizada para ese año demostró algunos avances en los estudiantes, ya que se evidenció, más que todo, la mejora de la capacidad y la actitud frente a la clase, por el hecho de hacerlos partícipes de su aprendizaje y relacionarlos con su contexto directo. De igual forma, estos estudiantes comprendieron por

medio de la reflexión situaciones sociales y cotidianas gracias al proceso de interpretación adquirido.

Lo anteriormente expuesto da a conocer que únicamente se ha desarrollado un proceso de investigación como antecedente, que se enfoque en el fortalecimiento de las competencias de lectura en los estudiantes del Colegio Nuevo Cambridge, lo que aumenta y demuestra la importancia de plantear este tipo de propuestas que ayuden a mejorar las prácticas dentro del aula y el desempeño en los educandos de la comprensión de textos literarios, iniciando en este caso desde los espacios del plan lector.

Situación problémica

En Colombia, según el marco del programa de Calidad para la equidad, se propuso por parte del Ministerio de Educación Nacional la implementación del Plan Nacional de lectura y escritura (PNLE), “el cual busca garantizar el acceso a la cultura escrita como vía de equidad e inclusión social y de desarrollo de la ciudadanía” (Ministerio de Educación Nacional, 2015)

A partir de esta propuesta desde el año 2004 se empieza a poner en práctica el plan lector en las instituciones oficiales y privadas del país. De esta manera se incluye al plan lector dentro del plan de área de la asignatura de español o lengua castellana de los centros educativos, con el propósito de fortalecer la competencia comunicativa en los estudiantes. Sin embargo, esta propuesta se enfoca en el desarrollo de la comprensión lectora a partir de estrategias básicas como la lectura en voz alta y la lectura silenciosa, pretendiendo llegar así a la producción de textos, lo cual refleja que respecto a la competencia comunicativa hacen falta estrategias que lleven al estudiante a interpretar, inferir, reconocer información explícita e implícita, emitir juicios de valor y realizar una lectura crítica integral.

Teniendo en cuenta este contexto se evidencia que en algunas instituciones del sector privado existen falencias en las estrategias propuestas por los docentes de lengua castellana respecto al plan lector, puesto que en ellas solo se tiene en cuenta, mayormente, el desarrollo de un nivel de lectura, el literal, dejando de lado los niveles: inferencial y crítico intertextual, restándole importancia a los procesos profundos de la comprensión de lectura. Esto se ha podido evidenciar en el transcurso de la experiencia docente de las investigadoras, ya que en las instituciones donde se ha laborado se ha podido identificar una falencia constante con respecto al desarrollo de niveles de lectura que vayan más allá del literal. Uno de ellos es el Gimnasio Campestre Bethshalom, donde los procesos de lectura en el plan lector eran limitados, desarticulados, en ocasiones solo una hora de lectura sin tener procesos de comprensión, interpretación y análisis, o simplemente mediado por actividades descontextualizadas para los estudiantes.

Debido a esto se genera un desinterés por parte del estudiante y en ocasiones apatía hacia los espacios de lectura (plan lector), ya que los procesos que se generan son monótonos y mecánicos, los cuales les impiden descubrir nueva información y crear conexiones con los textos; además de esto las estrategias evaluativas son tediosas y se centran en controles de lectura memorísticos y producciones escritas que se basan en resúmenes o extracciones del texto, lo cual no demuestra el proceso de comprensión lectora que el estudiante puede llegar a realizar a partir del análisis profundo de determinado texto desde los tres niveles de lectura, literal, inferencial y crítico. Estas situaciones problema son evidentes en el Colegio Nuevo Cambridge de Floridablanca, por esta razón se desea trabajar para fortalecer los procesos de lectura y de esta manera es como se genera la pregunta problema de investigación: ¿Cómo fortalecer la comprensión de lectura por medio de la implementación de textos narrativos desde el plan lector, en estudiantes del grado séptimo del Colegio Nuevo Cambridge?

Se ha podido observar que el trabajo realizado en la asignatura de lengua castellana no ha alcanzado los objetivos de lectura planteados para el desarrollo del plan lector en la institución. Por esta razón hay un conocimiento de causa sobre el desinterés que los estudiantes presentan hacia los textos que se abordan en este espacio, la manera en que los docentes planean y abordan determinadas obras literarias, que en ocasiones suelen no leerse tras las líneas. Es por esto que para poder lograr el cumplimiento de las metas de lectura plateadas se considera que el plan lector debe ser un espacio que fomente y fortalezca los procesos de lectura comprensiva y así pueda generar en los estudiantes un pensamiento crítico que les permita desarrollar determinadas competencias que serán de gran ayuda para ejercer su participación en la sociedad. Por tanto, se hace necesario generar e implementar nuevas estrategias que lleven a docentes y estudiantes a sentirse útiles y capaces de enfrentarse ante cualquier texto literario, y sobre todo a enfrentar su propio contexto desde la reflexión del mismo, igualmente se recomienda que en algún momento los docentes participen e implementen esta estrategia.

Limitaciones y delimitaciones

Teniendo en cuenta el problema de investigación y la pregunta que encabeza este estudio se pueden ver reflejadas algunas limitaciones. La primera de ellas es lo que se evidencia en algunos estudios respecto al hecho de que los jóvenes colombianos no leen, o dicho de otra manera leen, pero en diferentes plataformas y no lo hacen por medio de libros físicos. Como se menciona en un artículo del periódico El tiempo “Los jóvenes no solo usan las tabletas y los celulares para jugar o chatear, sino que se unen a clubes de lectura y leen revistas especializadas –afirma Gaitán–. Los temas y contenidos que consumen son muy distintos a los que nosotros leíamos. Están las sagas, la literatura fantástica, las historias de zombis y los cómics”. Esta sería una limitación en el sentido de generar en los estudiantes

interés por textos narrativos y literatura que no se relacione con sus temas de interés, como las sagas o personajes de estas nuevas generaciones, como lo es Harry Potter. Poder atraerlos hacia la lectura de libros físicos y de un contenido que antes podían concebir como poco interesante o vacío de contenido, debido a que no se ha dado la oportunidad de ahondar mucho más en la intención comunicativa de diversos tipos de cuentos.

Sin embargo, esto genera un reto para la investigación, ya que es necesario implementar textos que puedan generar en los estudiantes cierto interés y que a la vez sean propicios para generar una buena comprensión de lectura. Lo ideal es que los jóvenes se sientan conectados con la literatura que abordan, pero que adicional a esto comprendan lo que leen y asimismo puedan aplicarlo para comprender su contexto y realidad a partir de este tipo de lecturas y análisis.

Objetivos de investigación

Objetivo general

Fortalecer la comprensión de lectura a partir de talleres pedagógicos, centrados en la implementación de textos narrativos desde el plan lector, en estudiantes del grado séptimo del Colegio Nuevo Cambridge.

Objetivos específicos

- Identificar el nivel de lectura en el que se encuentran los estudiantes del grado séptimo del Colegio Nuevo Cambridge.

- Diseñar talleres pedagógicos que serán aplicados para fortalecer el proceso de comprensión de lectura desde el plan lector de los estudiantes del grado séptimo del Colegio Nuevo Cambridge.
- Ejecutar los talleres pedagógicos para fortalecer el proceso de comprensión de lectura de los estudiantes del grado séptimo del Colegio Nuevo Cambridge.
- Evaluar el proceso de comprensión de lectura de los estudiantes del grado séptimo del Colegio Nuevo Cambridge.

Justificación

Justificación de la investigación

Aproximadamente hacia la década del año 2000 en Colombia se crean diversas políticas públicas educativas que buscan el fomento de la lectura dentro de las instituciones públicas y privadas del país; esto ocurre debido a la necesidad de disminuir los índices de analfabetización, como también a las nuevas exigencias culturales a causa de la globalización. A partir de lo anterior se establece una nueva política que incluye la implementación de talleres o planes de lectura que, “tiene como propósito mejorar la realidad de la lectura y se formula y desarrolla en un proceso que trasciende el corto plazo. Dicho proceso incluye varias fases (diseño, desarrollo y evaluación) y debe entenderse como una propuesta flexible que se ajusta y reconstruye en función de las realidades sobre las cuales opera” (Castrillón, 2012). Es por esto que se instaura el desarrollo de planes de

lectura que tengan como finalidad la transformación de la realidad social, cultural y académica del país en los estudiantes de todas las instituciones y para ello se plantea el seguimiento de unas etapas que buscan el cumplimiento de su propósito y la eficacia de los mismos, que no se conviertan en actividades improvisadas, faltas de sentido, sino que sigan un procedimiento de planeación.

A partir de las necesidades presentes, y con el fin de fortalecer los procesos de lectura en el país, se crean decretos, resoluciones y leyes que ayudan a promover la lectura, pero que no generan un impacto que demuestre transformación social y cultural en él; esto debido a factores como la intensidad horaria del plan lector, establecida en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la asignación del mismo a docentes que no son completamente competentes para abordarlos; lo cual limita tanto al maestro como al estudiante a realizar lecturas mecánicas, generando un déficit notorio en los procesos de comprensión de diversos tipos de texto. Esto también se ve reflejado en las instituciones de carácter privado, ya que no poseen las estrategias pertinentes para formar lectores competentes, desarrollar el interés y la comprensión de la lectura en los estudiantes, tomando esta como un deber, al centrarse únicamente en vigilar y controlar que se realice la lectura, haciendo que el proceso y finalidad del plan lector pierda su objetivo principal y se dejen de lado las necesidades y el contexto sociocultural de los mismos.

Al tomar como referencia lo anteriormente expuesto, la presente investigación se justifica debido a diversas razones, entre las que una de ellas se basa en generar cambios en la perspectiva que los estudiantes del Colegio Nuevo Cambridge del grado séptimo tienen respecto al plan lector que se aborda en la asignatura de lengua castellana, ya que para ellos las estrategias aplicadas en ocasiones no son pertinentes para el desarrollo y el fortalecimiento de la competencia comunicativa y la comprensión de lectura que abarque los niveles, literal, inferencial y crítico, y solo lo perciben como un momento en el cual

pueden realizar otro tipo de actividad y su proceso de comprensión no muestra avances o desarrollo de sus competencias de lectura.

Por otra parte, se hace necesario implementar la concepción dada por los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), en los que se identifica como factor principal el desarrollo de la lectura comprensiva en los estudiantes como una competencia que implique un aprendizaje significativo en la construcción del conocimiento literario y en general de la lengua castellana. Es así como se quiere articular los textos literarios trabajados en el plan lector para el grado séptimo, con el fin de desarrollar la competencia interpretativa y comprensiva en el estudiante, puesto que este tipo de lectura permite realizar un análisis más profundo, teniendo en cuenta el reconocimiento de diversos puntos de vista, ya sea del autor o de quien lee.

Otra de las razones que justifica la investigación, se centra en la importancia de orientar los procesos evaluativos del plan lector, teniendo en cuenta que debe apuntar a desarrollar y fortalecer los procesos de lectura, a partir de cada uno de los niveles, literal, inferencial y crítico, identificando en primer momento el punto de partida en el que se encuentran los estudiantes, para de allí empezar a implementar las correctas estrategias de evaluación, no con el fin de medir al estudiante sino con el objetivo de fortalecer en ellos el proceso de aprendizaje que se ha realizado por medio del análisis y comprensión de textos. De igual manera fomentar la creación de producciones textuales en donde se evidencie la capacidad de los estudiantes para emitir juicios de valor e interpretar los textos. Estas técnicas, tanto de lectura, comprensión, producción y evaluación se incluirán en el desarrollo de diversos talleres pedagógicos que permitirán establecer una secuencia de momentos que girarán en torno a un mismo objetivo, siendo en este caso fortalecer los procesos de lectura inferencial de textos narrativos desde el plan lector.

De esta manera se espera que al implementar este tipo de acciones el docente pueda abordar de forma asertiva los procesos de comprensión de lectura, interpretación, intertextualidad y criticidad en los estudiantes.

Manejo de supuestos cualitativos

La presente investigación por ser de corte cualitativo presenta una serie de supuestos, los cuales permiten plantear soluciones tentativas al problema presente en el estudio. Es decir, que a partir de la pregunta de investigación se podrán establecer diversas o algunas respuestas tentativas, teniendo en cuenta el método de investigación cualitativo y de esta manera permitirá contrastar más adelante si se lograron o no las metas que inicialmente el investigador o los investigadores propusieron.

Es así que teniendo como base la pregunta de investigación: ¿Cómo fortalecer la comprensión de lectura a partir de talleres pedagógicos, por medio de la implementación de textos narrativos desde el plan lector, en estudiantes del grado séptimo del Colegio Nuevo Cambridge?, se realizan los siguientes supuestos cualitativos:

- Se espera fortalecer la habilidad de comprensión de lectura mediante talleres pedagógicos en la clase de Lengua Castellana que genere espacios de pensamiento, análisis literario y reflexión, en los cuales los estudiantes puedan desarrollar un nivel significativo de comprensión e interpretación de diversos textos narrativos.
- Se pretende mejorar las prácticas pedagógicas respecto al plan lector en la asignatura de Lengua Castellana en grado séptimo, a partir de la implementación de talleres pedagógicos que permitirán fortalecer, mediante la lectura de textos narrativos, la habilidad de la comprensión de lectura, teniendo en cuenta los niveles literal, inferencial y crítico, haciendo un análisis que permita identificar el proceso

de los estudiantes en cuanto a la comprensión y a partir de esto iniciar un plan de consolidación del proceso de lectura en los estudiantes.

- Adicional a esto se espera cambiar la manera de concebir la evaluación de la lectura en docentes y estudiantes, pensando en generar procesos de aprendizaje sólidos, que no se centren en la evaluación como nota sino como formación en el desarrollo lector de los estudiantes.

Es importante tener en cuenta que estos son supuestos cualitativos elaborados a partir de la pregunta de investigación y que pueden variar desde el momento en que se inicie la aplicación del estudio y del contacto con el contexto. Como también, a medida que la investigación avanza podrán surgir nuevos supuestos que fortalezcan y lleven el estudio a un nuevo análisis.

Capítulo II: Marco de Referencia

El presente capítulo denominado marco de referencia presenta de manera concreta el marco contextual de la investigación, el cual permite identificar la población de estudio y sus diferentes contextos sociales, culturales, académicos, entre otros; todos estos elementos relacionados directamente con el problema de investigación y los objetivos planteados para el estudio. A continuación, se encontrará el marco teórico de la investigación, el cual comprende una revisión de la literatura correspondiente al tema del proyecto de investigación, seguido de esto se encuentra el marco conceptual en el cual se presentan los conceptos más relevantes, los cuales le permitirán al lector identificar las concepciones que se tuvieron en cuenta y que se abordaron para llevar a cabo el proceso investigativo. Por último, se evidencia en este capítulo el marco legal de la investigación, este comprende los referentes legales, basados en artículos y normas nacionales que sustentan el proceso llevado a cabo en la investigación.

Marco Contextual

La población de estudio seleccionada para la presente investigación pertenece al Colegio Nuevo Cambridge ubicado en Floridablanca, Santander, en la calle 32 # 22-140. Esta institución de carácter privado fue fundada en 1968 a cargo del señor Jairo Tobías Rey, quien aceptó la dirección del Colegio Santo Tomás (ahora Colegio Nuevo Cambridge), a partir del primero de diciembre del mismo año. En esta labor se logró la aprobación oficial ante el Ministerio de Educación Nacional, consolidando así el crecimiento académico de la institución.

Unos años más tarde, Jairo Tobías Rey decidió situar la institución en el sector de Cañaveral, apuntando a un crecimiento residencial en esta zona de la ciudad. De esta

manera en la década de los 80 y 90, se buscó una educación vanguardista, para lo cual se asumió el reto de la globalización integrando una nueva propuesta educativa en donde se tuvo en cuenta la tradición humanística del Colegio Santo Tomás, la revolución tecnológica, el bilingüismo y los altos estándares de calidad académica.

Respondiendo a los nuevos retos del mundo globalizado, en 1994 y acompañado de Nova Southeastern University, el colegio Santo Tomás se transformó en el Colegio Nuevo Cambridge, el cual rápidamente se consolidó en el nivel Muy Superior del ICFES desde donde inició un proceso de posicionamiento, lo cual para el año 2004 lo situó en un promedio histórico de las 50 mejores instituciones educativas del país. Ese mismo año, el Colegio obtuvo 14 distinciones Andrés Bello y graduó el segundo mejor bachiller del país (Proyecto Educativo Institucional del Colegio Nuevo Cambridge, 2017-2018: 8).

A partir de estos reconocimientos y al establecerse académicamente, se realiza un proceso de inserción del Colegio en un calendario de carácter internacional, como lo es el calendario B, de igual forma se avanzó significativamente en el proyecto de bilingüismo, adoptando un estándar internacional para el aprendizaje del inglés, certificando a los estudiantes a través del British Council y Cambridge University; y además se certificó en calidad con la Norma ISO 9001 de Icontec y con el Modelo Europeo de Excelencia, EFQM (PEI del Colegio Nuevo Cambridge, 2017-2018: 9).

Actualmente el Colegio Nuevo Cambridge presta el servicio educativo desde los 8 meses de edad, hasta los 16 o 17 años. A partir de lo anterior se tiene en cuenta una organización que comprende cinco ciclos escolares dependiendo del nivel educativo en el que se encuentra cada uno de los estudiantes. Para la siguiente investigación se trabajará con el grado séptimo, el cual cuenta con 27 estudiantes, 13 niñas y 14 niños, que se encuentran entre los 11 y 13 años. Esta población se ubica en los estratos socioeconómicos 5 y 6 de Bucaramanga y su Área Metropolitana.

El Colegio Nuevo Cambridge se plantea como misión dentro de su Proyecto Educativo Institucional (2017-2018), formar individuos que transforman comunidades a través de una experiencia educativa deslumbrante bajo un modelo empresarial cautivante. Es evidente que la institución está comprometida con el desarrollo integral del estudiante y la motivación de este ante su propio aprendizaje, para crear en él habilidades para la vida. Por otra parte, su visión se enfoca en que para el 2020 se tenga una institución reconocida nacional e internacionalmente por sus procesos formativos, su alto impacto social, su moderna infraestructura para potenciar los diferentes campos del saber, según la etapa de desarrollo de los estudiantes y un excelente desempeño en los programas académicos internacionales multilingües (PEI del Colegio Nuevo Cambridge, 2017-2018: 4). Muchos de estos objetivos se han ido logrando gracias al trabajo de cada uno de los integrantes de esta Institución Educativa, por lo cual, al día de hoy el Colegio se sitúa entre los primeros lugares de los mejores planteles educativos del país, destacándose por sus excelentes resultados en las pruebas Saber 11, todo esto puesto que no solo se centran en los procesos académicos, sino que también en los elementos integrales de la formación de cada estudiante como individuo.

Adicional a lo anteriormente expuesto el estudiante Cambridge debe cumplir con un perfil que incluya características individuales, comunitarias, ecológicas y trascendentales; por lo tanto, es importante que este individuo adquiera valores éticos y estéticos basados en unos principios morales; de igual manera, el estudiante debe seleccionar el conocimiento que es pertinente para resolver situaciones o profundizar en diferentes temas de su interés, y así mismo generar estrategias para aprender, comprender y proponer diversas clases de discursos. Es así como una de las metas principales de la investigación es desarrollar la comprensión de lectura desde el plan lector en el área de Lengua Castellana, generando así competencia críticas en el estudiante que les permita solucionar aspectos de su

cotidianidad. Dentro de sus características comunitarias se espera que el estudiante ejerza un liderazgo autónomo y adquiera la capacidad de ser responsable ante la toma de decisiones, de esta manera tendrá un compromiso social y será capaz de formar equipos de trabajo eficaces. El estudiante Cambridge se identifica por ser creativo, innovador, forjador de contextos armónicos y equilibrados, con el fin de contribuir a la construcción de su aprendizaje. Por último, se espera que el estudiante implemente todas estas características y sea coherente con el proyecto de vida que se ha propuesto.

Marco teórico

Revisión de la literatura

A través del tiempo se ha podido evidenciar un creciente interés, a nivel educativo, por fortalecer los procesos de lectura en los estudiantes de los diferentes grados de escolaridad. Por esto, se ha buscado fortalecer la competencia comunicativa de cada uno de ellos, a partir del desarrollo de la comprensión de lectura, lo cual genera en el lector nuevas interpretaciones de la realidad y un pensamiento crítico frente a lo que se lee.

A partir de lo anterior, cabe resaltar que el presente proyecto de investigación se enfoca en el fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora en los estudiantes a partir del plan lector, puesto que se ha evidenciado la necesidad de afianzar la manera en la que ellos analizan e interpretan la información presente en los mismos, como también la manera en cómo se abordan las diversas lecturas de textos literarios. Es por esto que, a continuación, se expondrá la revisión de la literatura que permite dar a conocer los referentes teóricos que sustentan el estudio.

¿Qué es la comprensión lectora?

Una de las constantes preocupaciones de los maestros de literatura, español o lengua castellana, es que sus estudiantes comprendan y en gran medida entiendan lo que leen, ya que se ha creado la concepción de que a estos no les gusta o no les agrada la lectura ni mucho menos algún proceso que tenga que ver con ello. Para esto es necesario que el mismo maestro sea capaz de tener una perspectiva crítica sobre lo que es la comprensión lectora y que implemente esto en su marco teórico, para así implementarlo en su enseñanza. Inicialmente es él quien debe tener claridad sobre cómo se concibe la comprensión actualmente; Anderson y Pearson señalan que, la comprensión es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (citado en Cooper, 1998, p 17). Teniendo en cuenta esto se entiende que la tarea del lector consiste en elaborar un vínculo con el texto que se lee, donde este aporte nuevos datos según sus propios conocimientos con el fin de ampliar la significación del mismo.

En otras palabras, se puede decir que la comprensión se identifica como el proceso de elaborar significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto (Cooper, 1998). Sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso se da siempre de la misma forma; es aquella que se convierte en una relación recíproca entre texto y lector. Es así como mediante la identificación de las ideas que el autor presenta, se entiende lo que está leyendo, al enlazar las nuevas ideas con ideas ya almacenadas en su memoria (Cooper, 1998).

Cuando se realiza el proceso de comprensión de lectura, en cada individuo se generan unos esquemas, los cuales pertenecen a diversas categorías del conocimiento (conceptos, información, ideas), es así como estas se van configurando en la mente del lector a través de la experiencia. A medida que la comprensión lectora tiene lugar, el lector aprende

determinadas ideas del texto y las relaciona con sus conocimientos adquiridos: con sus esquemas. Si el lector no dispone de ningún esquema en relación con algún tema o concepto en particular, puede formarse un nuevo esquema acerca de este, si se le brinda información suficiente para ello. Mientras que el lector elabora nuevos conocimientos al relacionar la información novedosa con la que ya ha almacenado, sus esquemas se amplían constantemente (Cooper, 1998).

Es importante tener en cuenta que el proceso de interacción que el lector realiza con el texto y con sus propias ideas genera un nuevo significado, este exige que el lector entienda cómo ha organizado el autor sus ideas y de esta manera conozca cómo se estructura el texto. Este es uno de los resultados a los cuales debe llegar el lector una vez que realiza esa relación directa con lo que se encuentra expuesto dentro del texto por el autor, lo cual indica que el proceso de comprensión se está desarrollando, ya que la lectura no solo se queda en lo superficial, sino que adquiere un nivel de profundidad mucho mayor, puesto que permite no solo entender lo explícito del texto sino que se identifican aspectos estructurales y se puede llegar a comprender la intención comunicativa del autor en el texto que se lee, como también el tipo de texto y escrito del cual se trata.

Un elemento importante para la comprensión consiste en enseñar al lector cómo leer distintos tipos de texto. Esto significa que es necesario mostrar a los lectores cómo comprender los materiales narrativos, o historias de ficción, y los materiales expositivos, o informativos (Cooper, 1998). Cada tipo de texto posee una estructura y una intención o finalidad diferente, es importante que el lector aprenda a identificar cada uno de estos por medio del análisis y de esas estructuras que se empiezan a generar en él a medida que realiza el proceso de lectura. Esto es un indicador de comprensión, puesto que al identificar el tipo de texto del que se trata, el lector entenderá la intención del autor con la creación del texto. De igual manera es importante que la persona que lea pueda plantearse una serie de

preguntas antes de iniciarla y si él, al finalizar la lectura, puede responder de manera efectiva sus indagaciones se puede afirmar que hubo un proceso efectivo de comprensión (Smith, 1989). Es así como este proceso de comprensión de lectura es significativo para el estudiante a partir de las respuestas que el mismo puede dar a sus cuestionamientos y al establecer las razones por las que en determinados momentos puede no llegar a comprender el texto y así generar sus propios esquemas y procesos de comprensión que le permitan más adelante entender y comprender lo que lee.

Plan lector

A través de los años se ha caracterizado la importancia y necesidad constante de generar en los estudiantes procesos de lectura que demuestren no solo la comprensión de diversos tipos de texto sino que estas competencias adquiridas puedan demostrar una interpretación del mundo que los rodea como también una mejora integral en la vida académica de los educandos. En Colombia empieza a crearse una gran preocupación por la lectura a partir de diversos resultados arrojados por pruebas estandarizadas (Pisa, PIRLS) e índices que a nivel internacional demostraban bajos niveles de alfabetización en la población colombiana. A partir de esto se decide crear estrategias que busquen mejorar a nivel nacional los resultados y avances en competencias de lectura y escritura en los educandos, para ello se pone en marcha la idea de exigir a instituciones de carácter público y privado la implementación de planes de lectura dentro de su currículo y plan de estudios. Estos comprendían la selección de un corpus literario de diversa tipología textual, con el fin de establecer, según el nivel de escolaridad, las obras que serían abordadas por los estudiantes, sin importar su contexto social y cultural, o sus necesidades particulares.

Según Mayorga (2013), “el Plan Lector es el conjunto de estrategias pedagógicas que pretenden fomentar, organizar y orientar la lectura en el aula y fuera de ella” (p. 30), esto

quiere decir que la estrategia pensada por el gobierno Colombiano que nacía de una gran necesidad presente en todo el país, se enfocaba en la creación de una secuencia de actividades que buscaba crear hábitos de lectura en los estudiantes de todas las instituciones, sin importar edad, nivel educativo, estrato socioeconómico, como también se planteó para que estas competencias de lectura no solo fueran desarrolladas en el aula sino que el estudiante pudiera continuar su proceso desde casa. Es importante resaltar que, teniendo en cuenta esta definición no se toma al Plan Lector como una herramienta de lectura desligada sino que incluye de manera lógica la creación por parte del maestro de diversas estrategias que tuvieran como finalidad el fomento y desarrollo de competencias de lectura que ayudarían no solo a la asignatura de Lenguaje sino sería desarrollado como eje transversal. Esta es una idea que poco a poco se ha ido desligando y ha aumentado la carencia de su sentido, desde la falta de compromiso del Estado como también en lo que desde las instituciones se ha convertido el Plan Lector.

La razón de ser del Plan Lector como política educativa de alfabetización se centra en la mejora que esto logra en la competencia lectora de los estudiantes y en la creación de hábitos de lectura, lo cual incluye todas las tipologías textuales y pretende llegar al estudiante por medio de sus intereses y necesidades particulares, mediado por una guía docente que oriente el proceso de lectura y permita comprobar que a medida que se avanza se van alcanzando nuevos niveles de comprensión. Teniendo en cuenta lo anterior, Teaching (2014) expone que el Plan Lector debe tener y cumplir con un objetivo de aprendizaje que permita analizar el sentido del texto desde diversos puntos de vista para que el estudiante pueda reconocerlos y ser crítico frente a ellos, opinando y planteando juicios de valor ante lo que comprende. Es por ello que el docente debe repensar constantemente en las actividades que va a incluir en su plan de lectura, teniendo en cuenta

las necesidades particulares de cada población siempre mediado por su acompañamiento en el proceso del desarrollo de las competencias de lectura.

Antecedentes

Las investigaciones que a continuación se tienen en cuenta para la presente investigación son de carácter local y nacional. Son trabajos de grado realizados en posgrado para obtener el título de magíster en áreas relacionadas a la educación; fueron seleccionados a partir de la relación entre la problemática, los objetivos generales y específicos, la metodología y algunos de sus resultados, esto con el fin de proporcionar información relevante que nos permita fundamentar nuestra investigación desde lo teórico y lo práctico.

Es importante aclarar que los antecedentes encontrados se relacionan con la temática general de la investigación, que es fortalecer la lectura crítica, puesto que en la búsqueda de estos antecedentes hasta el momento no se evidencia un trabajo de grado que adicionalmente aborde esta temática en conjunto con el plan lector de la asignatura de lengua castellana. Sin embargo, los antecedentes expuestos a continuación aportan significativamente al proceso de la investigación y el generar nuevas estrategias para el desarrollo y fortalecimiento de la lectura crítica a partir de textos literarios.

Antecedente local

Título: Propuesta pedagógica para hacer de la clase de lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico.

Autor: Luis Alfredo Mantilla Forero.

Director: Magíster Sonia Gómez Benítez.

Lugar: Universidad Industrial de Santander.

Año: 2009

Se puede identificar que este trabajo de investigación es de carácter local, ya que la población participante pertenece al Colegio Nuevo Cambridge de Floridablanca, siendo esta una de las instituciones en las que se pretende realizar la actual investigación. Su objetivo general se enfoca en el diseño de una propuesta pedagógica para hacer de las clases de lengua castellana, en la Educación Media Vocacional, un espacio propicio para la generación de pensamiento crítico. (Mantilla Forero, 2009)

Adicionalmente en esta investigación se plantean unos objetivos específicos enfocados al desarrollo del pensamiento crítico como habilidad de los seres humanos, puesto que se hace énfasis en la importancia del docente como generador de esta habilidad a través de sus prácticas educativas, también el hecho de ir más allá en análisis de textos y análisis del pensamiento. De esta manera la investigación pretende enlazar el contexto de los estudiantes con la asignatura de lengua castellana y así hacer una crítica a la sociedad mediante sus discursos, la interpretación y la producción crítica de textos.

El análisis expuesto en esta investigación se basa en una metodología cualitativa, que hace uso de técnicas de recolección de datos aplicados. Por otro lado, el investigador de esta propuesta expone dos problemáticas generales las cuales tienen que ver con el hecho de que los estudiantes presentan dificultades al leer *entre líneas*, pues el ejercicio de comprensión solo se queda en parafrasear lo que dicen los textos. Además, se hace énfasis en el gran problema en el que la lectura solo tiene un fin evaluativo (evaluación memorística) y no comprensivo. Se puede evidenciar que, debido a esto, las lecturas de clase no tenían un proceso para desarrollar los diferentes niveles de pensamiento.

De esta manera esta investigación aporta en gran medida a la propuesta en este documento, ya que en la descripción del problema también se evidencia que una de las fallas es la forma en que se aborda el desarrollo de competencias de comprensión de textos. Por otra parte, se tiene en cuenta la revisión e implementación de diversos referentes

teóricos que podrían servir de base o dar aportes significativos al momento de plantear la estrategia didáctica. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos es importante hacer un análisis a las actividades realizadas que ayudaron a fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes.

Segundo antecedente:

Título: Implementación de una Secuencia Didáctica para desarrollar la lectura crítica a través del cuento.

Autores: Claudia Patricia Moncada Buitrago.

Director: Mg. Leonardo Raúl Brito.

Lugar: Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas.

Bucaramanga, Colombia (Moncada, 2018).

Año: 2018

Este trabajo de investigación propone como objetivo general: “Determinar de qué manera una estrategia didáctica realizada a partir del cuento desarrolla la lectura crítica en estudiantes de grado cuarto de una Institución oficial del municipio de Barrancabermeja.” (Moncada, 2018). Este objetivo se enfoca en establecer una estrategia que tiene como medio la implementación del cuento como herramienta que permita desarrollar en los estudiantes procesos de lectura de nivel literal, que estos desarrollen en ellos las habilidades de ser reflexivos ante las situaciones que se presente, dar su punto de vista y realizar juicios de valor con respecto a su realidad.

Es así como la investigación propone los siguientes objetivos específicos:

- “Identificar las dificultades de lectura que presentan los estudiantes de grado cuarto.
- Determinar cuáles estrategias de comprensión de lectura emplean los docentes de grado cuarto.

- Definir las características que debe tener un cuento para desarrollar la lectura crítica en estudiantes de grado cuarto.
- Establecer las características que debe tener una secuencia didáctica que haga uso del cuento para el desarrollo de la lectura crítica.” (Moncada, 2018)

Estos objetivos demuestran el proceso que se llevó a cabo en la investigación, en la que se tomó para el análisis la perspectiva del estudiante, como también se hizo una indagación pertinente sobre las prácticas y estrategias que realizaban los docentes para desarrollar la lectura crítica. Una vez realizado lo anterior, se determinan las características y la secuencia didáctica que se siguió en la búsqueda del cumplimiento del objetivo de investigación.

El enfoque metodológico que se tomó para esta investigación fue cualitativo y el tipo de estudio fue la investigación acción, puesto que de esta forma se buscó generar cambios en lo establecido dentro del aula de clase, con el fin de plantear estrategias que demostraran el mejoramiento de los procesos de lectura crítica en los estudiantes, por medio de un proceso de reflexión constante del quehacer pedagógico.

Como problema de investigación se establece, por medio del análisis de los resultados académicos de los estudiantes y su desempeño en pruebas estandarizadas, la necesidad de fortalecer procesos de lectura crítica, con el fin de evidenciar cambios significativos en la adquisición de la competencia lectora como proceso de formación en el área de Español, para esto se toma un enfoque temático de lectura, el cual es el cuento.

Esta investigación aporta de manera significativa a la investigación, puesto que muestra la importancia de fortalecer desde temprana edad los procesos de lectura en los estudiantes, como también en estar en un continuo proceso de análisis de las prácticas pedagógicas que diariamente nos embargan como docentes, con el fin de favorecer el desarrollo del aprendizaje en los estudiantes. Aquí se plantea lo revelador que es la búsqueda constante de mejora en cada proceso de enseñanza y lo mucho que el texto narrativo puede lograr si se

comprende desde una mirada generadora de pensamiento crítico, no solo como un ejercicio de lectura para la entretención.

De igual manera, la investigación muestra cómo debe ser la forma adecuada de ver el avance del estudiante en la adquisición de la competencia lectora y del aprendizaje como tal, puesto que en nuestro quehacer debe haber constantemente un proceso de reflexión y ajuste, con el fin de favorecer al estudiante.

Tercer antecedente:

Título: Propuesta didáctica para mejorar las competencias en lectura inferencial y crítica de los estudiantes de cuarto grado del Colegio Integrado Llano Grande sede “D”

Autores: Yazmin Mateus Silva.

Director: Mg. Luis Alfredo Mantilla Forero.

Lugar: Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas.
Bucaramanga, Colombia (Mateus, 2018).

Año: 2018

El presente trabajo de investigación plantea como objetivo general: “Establecer cómo una propuesta didáctica permite mejorar las competencias en lectura inferencial y crítica a los estudiantes de cuarto grado del colegio integrado llano grande sede “D”. (Mateus, 2018). Este objetivo busca demostrar que por medio de una propuesta didáctica es posible mejorar competencias de lectura en estudiantes de cuarto grado, específicamente en los niveles inferencial y crítico; esto reconoce ampliamente la importancia de reconocer las competencias de comprensión que posee una población de estudio y trabajar directamente en sus dificultades, con el fin de iniciar un proceso de fortalecimiento desde sus necesidades particulares de lectura.

De esta manera la investigación propone los siguientes objetivos específicos que ayudan al cumplimiento del objetivo general:

- “Identificar las dificultades de lectura que presentan los estudiantes de grado cuarto.
- Determinar cuáles estrategias de comprensión de lectura emplean los docentes de grado cuarto.
- Definir las características que debe tener un cuento para desarrollar la lectura crítica en estudiantes de grado cuarto.
- Establecer las características que debe tener una secuencia didáctica que haga uso del cuento para el desarrollo de la lectura crítica.” (Moncada, 2018)

Estos objetivos dan a conocer el proceso metodológico que se llevó a cabo, con el fin de identificar cada una de las etapas que ayudaría a establecer una secuencia didáctica para el desarrollo de la lectura crítica por medio del cuento. En ellos se plantean dos puntos de vista importantes en el estudio, el nivel de los estudiantes, sus necesidades y por otro lado las prácticas educativas de los docentes de esta institución. Teniendo en cuenta estas dos vertientes se toman decisiones al definir el uso del cuento como herramienta para el desarrollo de la lectura crítica sin dejar de lado que el alcance de este nivel es un proceso por el que se debe orientar al estudiante al conectarlo con niveles y competencias posteriores.

El enfoque metodológico para esta investigación fue cualitativo y el tipo de estudio investigación acción, ya que este permite tener un acercamiento directo con el problema y la población que es objeto de estudio.

Como problema de investigación se muestra que los docentes reconocen que no hay procesos de aprendizaje significativo en cuanto a la comprensión textual, puesto que es inexistente el trabajo que lleva al estudiante a desarrollar diversas competencias de lectura, por medio de la comprensión diferentes tipos de texto, todo esto lleva a que los estudiantes

de la institución obtengan bajos resultados en el área de lectura de las pruebas de Estado. Este problema da inicio a la intervención pedagógica de dichas prácticas, con la finalidad de mejorar los procesos de comprensión de lectura en los estudiantes de cuarto grado. Aunque los resultados arrojados en esta investigación no fueron los esperados, esto demuestra lo variable que un trabajo de investigación con estas características puede tener. Hubo un avance en los niveles de comprensión de lectura, no muy avanzados, pero lo que más se pudo notar como un gran logro fue el impacto que generó en los docentes, ya que les permitió comprender la diferencia que existe cuando se desarrolla un proceso organizado, siguiendo una serie de pasos articulados que demuestran resultados en el proceso de aprendizaje de los estudiante. Si el docente modifica sus prácticas tomando como base las necesidades puntuales de los estudiantes pueden obtenerse resultados a corto, mediano y largo plazo.

Esta investigación genera aportes a la investigación, ya que al compartir la metodología y el tema como lo es la comprensión de lectura, es posible ver que si es viable generar procesos de fortalecimiento de la lectura inferencial y crítica, partiendo de las necesidades propias de los estudiantes, del reconocimiento de las debilidades existentes en las prácticas docentes y en la implementación de procesos pedagógicos que tengan en cuenta un desarrollo de competencias para el mejoramiento de la lectura en los estudiantes de cualquiera de los niveles educativos. Si se piensa en formar educandos que lean haciendo uso de competencias de lectura desde grados menores, se tendrán grandes críticos de sus realidades a medida que se construyen cognitiva y personalmente.

De igual manera, la investigación da a conocer que el texto narrativo, cuento, es una herramienta que puede ser utilizada con fines del desarrollo de competencias en niveles de lectura inferenciales y críticos, por medio de análisis estructurales y comprensivos que den a conocer todas sus propiedades.

Antecedente nacional

Título: Procesos de lectura crítica, mediación pedagógica para propiciar desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios.

Autor: Alexandra Herrera Ucrós y Andrea Villalba Mercado.

Director: Mg. José Antonio Cortina Guerrero

Lugar: Sistema de Universidades Estatales del Caribe Colombiano. Universidad de Sucre. Sincelejo (Herrera & Villalba, 2012).

Año: 2012

En esta investigación se plantea como objetivo general: “Determinar la influencia del programa de intervención centrado en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del primer semestre de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad de Sucre a través de estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura crítica” (Herrera & Villalba, 2012). Este objetivo se expone, con el fin de que los estudiantes universitarios puedan crear una conciencia sobre la importancia de comprender el entorno que los rodea, de manera que den sus juicios propios y realicen críticas sobre el mismo. Teniendo en cuenta que esto se logra cuando leemos y accedemos al conocimiento para crear conocimientos propios y nuevas experiencias.

Esta investigación también plantea unos objetivos específicos, los cuales son:

- “Establecer las bases teóricas y conceptuales tendientes a la elaboración de una propuesta didáctica en la formación de lectura crítica y desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios.
- Diseñar un programa de intervención con estrategias cognitivas y metacognitivas en relación con las bases teóricas seleccionadas.

- Evaluar la efectividad del desarrollo del programa de intervención en estudiantes de primer semestre de ingeniería Agroindustrial de la Universidad de Sucre.
- Comparar los procesos y resultados de estudiantes que son intervenidos con estudiantes que reciben el programa tradicional de la asignatura Técnicas de la Comunicación con relación al desarrollo de la lectura crítica y el pensamiento crítico.
- Establecer la existencia de diferencias estadísticamente significativa en el desarrollo de la competencia de la lectura crítica y el pensamiento crítico en los grupos de estudio” (Herrera & Villalba, 2012).

Estos objetivos permiten ver la importancia que tiene el hecho de fortalecer o formar a los estudiantes en la lectura crítica como una habilidad del pensamiento que permite demostrar la comprensión de la realidad de los mismos en cualquier nivel del ámbito educativo, es decir desde grados inferiores como primaria y bachillerato.

La investigación se aborda bajo los parámetros del paradigma positivista y es de carácter cuantitativo. El estudio consiste en una investigación cuasi- experimental cuyo objetivo busca explicar la relación causa-efecto entre dos o más variables o fenómenos. En este caso se quiere encontrar la relación “causal” entre las estrategias propuestas por la lectura crítica para promover el desarrollo del pensamiento crítico.

Se plantea como problema principal, la dificultad que tienen la mayoría de estudiantes universitarios al desarrollar lecturas que exijan la habilidad del pensamiento crítico, la idea es dar solución a esta problemática, por medio de métodos didácticos llamados “formación de lectura crítica”, los cuales incluyen estrategias cognitivas y metacognitivas, que aseguren la utilización del pensamiento crítico.

Aunque esta investigación presenta un enfoque diferente a la investigación que se desea implementar en el presente estudio, es importante señalar que se toma como referencia, ya que se realizan actividades didácticas para el fortalecimiento y el desarrollo de la lectura

crítica como habilidad y competencia en estudiantes universitarios. Es así como se puede fundamentar como base, ya que expone diversas estrategias que se pueden implementar o tener en cuenta al momento de diseñar los instrumentos de la investigación.

De igual manera, sus resultados se toman como referente, puesto que a partir de ellos se puede lograr un análisis más detallado sobre lo que se espera alcanzar en niveles superiores, a partir de lo desarrollado en los estudiantes en su periodo escolar.

Segundo antecedente:

Como segundo antecedente nacional se encuentra el siguiente trabajo investigativo:

Título: La lectura inferencial: punto de referencia para la formación ciudadana en la escuela.

Autores: Nora Ortencia Perea Mena, Libia Vergara Padilla e Iris Anet Chaverra Duran

Director: Mg. Ángela María Urrego Tovar

Lugar: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Turbo, Colombia (Perea, Vergara & Chaverra, 2018).

Año: 2018

Este trabajo de investigación propone como objetivo general: “fortalecer la lectura inferencial y con ella, la formación ciudadana en identidad, pluralidad y valoración de las diferencias, en los y las estudiantes del grado 4ºA de la Institución Educativa Santa Fe del municipio de Turbo; a partir de la implementación de una Secuencia Didáctica –SD–, que acoge el enfoque sociocultural de la lectura” (Perea, Vergara & Chaverra, 2018). Este objetivo busca que sea directamente la lectura inferencial aquella herramienta que permita fortalecer la formación de ciudadanía en los estudiantes, creando una correlación entre ambos aspectos, identificados como fundamentales y necesarios en la población de estudio; para ello las investigadoras determinan la implementación de una secuencia didáctica vista

como una configuración didáctica que posibilita el análisis y la reflexión del proceso alcanzado.

A partir de lo anterior se evidencia la exposición de cuatro objetivos específicos en la investigación, las cuales son:

- “Caracterizar las prácticas de lectura de los y las estudiantes del grado 4° A de la I.E. Santa Fe, estableciendo fortalezas y debilidades frente a la lectura inferencial.
- Diseñar una Secuencia Didáctica que favorezca la lectura inferencial y con ella, la identidad, la pluralidad y la valoración de las diferencias, como aspectos centrales de la formación ciudadana de los y las estudiantes que se dinamizan mediante esta forma de asumir la lectura.
- Implementar la Secuencia Didáctica con los y las estudiantes del grado 4° A de la I.E. Santa Fe.
- Valorar la pertinencia de la Secuencia Didáctica como configuración didáctica para afianzar la lectura inferencial, y con ella, algunos de los aspectos centrales de la formación ciudadana (identidad, pluralidad y valoración de las diferencias), desde el enfoque sociocultural de la lectura.” (Perea, Vergara & Chaverra, 2018)

Los objetivos específicos que expone el trabajo de investigación permite demostrar la importancia de llevar un proceso donde se identifiquen las falencias y fortalezas que poseen los estudiantes en el nivel de lectura seleccionado, con el fin de establecer el diseño de la secuencia, por medio de la que será desarrollado el proceso de fortalecimiento de la comprensión de su propia realidad educativa.

El paradigma investigativo que se aborda es de carácter cualitativo, el tipo de estudio que se establece es la investigación acción, ya que este permite reconocer la problemática desde dentro del aula de clase, observarla, analizarla y en cada una de sus fases admite tener un proceso mucho más secuenciado y reflexivo.

Como problema de investigación se establece por medio de una prueba diagnóstica y los resultados en pruebas estandarizadas, la necesidad de fortalecer procesos de lectura en este caso desde el nivel inferencial, puesto que este es el que se logran ver falencias en los estudiantes y se reconoce, por parte de las investigadoras, la importancia de este nivel de lectura para poder formar personas críticas de la realidad y así alcanzar el objetivo de construir procesos de identidad ciudadana.

A pesar de que esta investigación se enfoca en desarrollar las competencias ciudadanas en los estudiantes y se aleja un poco del enfoque que tiene el presente proyecto de investigación es un antecedente muy importante, puesto que se evidencia con claridad la importancia de desarrollar procesos de lectura en todos los ámbitos, cumpliendo diversos papeles en la vida de los educandos, no tomando únicamente estas habilidades con fines de conocimiento sino como una práctica que sirva para la vida.

De igual manera, la articulación que se realiza entre lectura inferencial y ciudadanía es totalmente relevante, ya que permite ver y salirse de los esquemas en los que en la práctica docente se convierte en un ejercicio plenamente estructural y no se busca una transformación de mentalidades constructivas, esto genera una reflexión para el docente y su quehacer pedagógico.

Tercer antecedente:

Título: Propuesta de implementación del cuento como herramienta didáctico-pedagógica para mejorar los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico) en los estudiantes de quinto grado del Centro Educativo Aguas Vivas Sede Central, del municipio de Sahagún Córdoba Colombia.

Autor: Dayanis Yadis Calle Baquero y Antonio Pedro Cuadro Ortiz.

Director: Albeiro Enrique Vergara Urango.

Lugar: Universidad Evangélica Nicaraguense Martin Luther King Jr – Sincelejo, Sucre.

Año: 2017

Esta investigación plantea como objetivo general, elaborar estrategias pedagógicas que permitan el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes desde el fomento de cada uno de los niveles del mismo. (Calle y Cuadro, 2017)

Adicionalmente presenta unos objetivos específicos los cuales son:

- Identificar los niveles de comprensión lectora que poseen los estudiantes de quinto grado del Centro Educativo Aguas Vivas.
- Determinar las ventajas de la implementación de herramientas didácticas como el cuento para mejorar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes.
- Diseñar una propuesta que permita aplicar el cuento como herramienta para mejorar los niveles de comprensión lectora. (Calle y Cuadro, 2017)

Es evidente que tanto el objetivo general y los específicos demuestran la importancia del trabajo investigativo en la medida en que se centra en un primer momento en identificar cuál es el nivel de lectura en el que se encuentran y poseen los estudiantes, también mejorar los niveles de comprensión de lectura a partir de la implementación del cuento como una herramienta principal para mejorar estos niveles de lectura. De esta forma la investigación propone realizar un intervención en donde se presenta la importancia de la competencia de comprensión lectora, y a la vez realizar estrategias que permitan que el docente plantee talleres y estrategias didácticas. La metodología de este trabajo es investigación acción – participativa, lo cual aporta de manera significativa pues se muestra cómo a partir de los talleres y estrategias propuestas se puede ir mejorando y reflexionando tanto de los instrumentos aplicados como del ejercicio docente, permitiendo así un ejercicio consciente de la profesión docente y de la importancia de establecer talleres o estrategias que pretendan fortalecer la comprensión de lectura en los estudiantes.

Antecedente internacional

Título: El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Autor: Patricia Salas Navarro.

Director: Magíster Matilde Ramos Garza.

Lugar: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Año: 2012

Este trabajo plantea unas preguntas de investigación: ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la comprensión lectora que tiene los estudiantes del nivel medio superior?, ¿Qué dificultades en relación a la comprensión lectora presentan?, ¿Cuáles son las estrategias implementadas por el maestro en el aula, para desarrollar la comprensión lectora? y por último, ¿Cuáles podrían ser los logros obtenidos por los estudiantes de bachillerato una vez aplicadas las estrategias de comprensión lectora por el docente en el aula? (Salas Navarro, 2012).

Adicionalmente esta investigación se plantea dos objetivos generales, por un lado, el de conocer y describir los logros y dificultades de los alumnos del nivel medio superior, en especial los de la Preparatoria No.1 en relación a la comprensión lectora y por otro, proponer acciones y estrategias con base en las fuentes teóricas consultadas, así como en los resultados encontrados en la población seleccionada, con la finalidad de promover el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes. (Salas Navarro, 2012).

Estos objetivos y las preguntas de investigación propuestas permiten que la investigadora realice un recorrido extenso entre la población a la que se aplican los instrumentos, desde los docentes que enseñan en la Universidad en este semestre y los estudiantes que reciben el conocimiento. La investigación utiliza la metodología de investigación acción y el método cualitativo, razón por la cual es un modelo de gran aporte para nuestra investigación, pues es la misma metodología que se utiliza para realizar el proceso de investigación propio. De igual forma la investigación se centra en utilizar unos niveles de lectura para establecer en cuál de estos se encuentra la población a la que se realiza el estudio, lo cual sigue sustentando que es de suma importancia tener un diagnóstico previo para tener claro el nivel de lectura en el que se encuentran los estudiantes en un primer momento para después poder identificar los pasos y estrategias a seguir.

Como se mencionaba anteriormente esta investigación también aporta en el hecho de elaborar un material propio e ir aplicando la metodología de investigación acción pues a medida que se realizaban y se aplicaban los instrumentos de enseñanza aprendizaje se iban aplicando estrategias de mejora en los talleres y estrategias pedagógicas, de esta manera esta investigación aporta de manera significativa a la propuesta que se plantea.

Segundo antecedente:

Título: Mejoramiento de la comprensión lectora en alumnos de segundo semestre del programa de Español y Literatura de la Universidad Tecnológica del Chocó “Diego Luis Córdoba”.

Autor: Lady Sirley Palacios Escobar.

Director: Magíster Gloria Esperanza Mora Monroy.

Lugar: Universidad Nacional de Colombia.

Año: 2015

En esta investigación se plantea como objetivo general, valorar la incorporación de estrategias didácticas integradoras en el diseño instruccional de un curso de comprensión lectora para saber de qué forma mejorar los niveles de lectura literal, inferencial, crítico y apreciativo de los estudiantes del segundo semestre del programa de Español y Literatura de la UTCH. (Palacios Escobar, 2015)

En cuanto a los específicos, primeramente: diagnosticar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión y producción de textos en los estudiantes del segundo semestre de Español y Literatura de la UTCH; por otra parte, determinar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del segundo semestre de Español y Literatura de la UTCH “Diego Luis Córdoba” al comenzar el semestre; seguidamente, indagar sobre las preferencias en lectura que tienen los estudiantes del segundo semestre del programa de Español y literatura de la UTCH, al iniciar el semestre; y, por último, diseñar e implementar estrategias didácticas integradoras que favorezcan la comprensión lectora en los estudiantes de pregrado de español y literatura. (Palacios Escobar, 2015)

Es evidente que este trabajo aporta en cierta parte, pues uno de los componentes a trabajar en la investigación es el fortalecer o mejorar la comprensión de lectura, teniendo en cuenta los niveles de lectura, literal, inferencial y crítico intertextual. A pesar de que la propuesta aborda este mejoramiento es evidente que la población cambia notoriamente pues trabaja con estudiantes de carreras universitarias, sin embargo es relevante el trabajo pues uno de los objetivos específicos se basa en el diseños de estrategias didácticas, lo cual ayuda a comparar este tipo de estrategias con los talleres pedagógicos que se pretenden elaborar y aplicar en la presente investigación.

La metodología de este trabajo es cualitativa y cuantitativa, lo cual permite obtener unos resultados en los cuales se observan los cambios de los estudiantes respecto a la comprensión de lectura y asimismo desarrollar habilidades para construir y reconstruir el significado de lo que se lee a través de actividades y estrategias que apuntan a mejorar la comprensión de lectura, lo cual se relaciona con la propuesta que se pretende alcanzar en la investigación.

Tercer antecedente:

Título: Creación y gestión de un plan lector para mejorar los hábitos lectores en los estudiantes de séptimo grado de Educación General Básica de la Escuela Fiscal Benigno Malo durante el año lectivo 2015-2016.

Autor: Daniela Alexandra Quinbiulco Pazmiño.

Director: Magistra Myriam Merchán.

Lugar: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Año: 2017

Esta investigación plantea como objetivo general, crear, fortalecer y consolidar los hábitos lectores en los estudiantes de séptimo grado de la Escuela Fiscal “Benigno Malo”, desde la identificación de la lectura como un medio de comunicación que busca comprender y analizar la información recibida hasta tratar de integrarla dentro de actividades diarias que realizan en su proceso educativo. (Quinbiulco Pazmiño, 2017)

Con el fin de lograr estos objetivos, se elaboró y ejecutó un plan lector que se pudiese adaptar a la planificación curricular, y asimismo que presentara la lectura como eje transversal; además se constituyó como un conjunto de actividades que se desarrollaron para fortalecer el contacto lector. (Quimbiulco Pazmiño, 2017)

Para lograr estos objetivos se pensó en la posibilidad de hacer algo por tratar de colaborar con el desarrollo de la lectura como eje esencial en el desarrollo de las competencias lingüísticas y en las competencias de pensamiento que caracterizan los procesos de aprendizaje. Por esta razón se plantea la creación y gestión de un plan lector para mejorar los hábitos de lectura, desde una propuesta humanista, que se desarrolla bajo los principios de pedagogos como: Célestin Freinet, el Padre Lorenzo Milani y Paulo Freire. A pesar de que en esta investigación se parte de cero en lo referente al desarrollo del plan lector, es importante, pues nos apoya en la fundamentación teórica y asimismo a comparar que hay instituciones en donde sí se involucra el plan lector en la institución, solo que no es de la manera adecuada, a diferencia de este trabajo que lo que propone es crear ese espacio y generar una propuesta innovadora que permita mejorar la comprensión de lectura a través de esta nueva implementación.

Esta investigación es de tipo cualitativo, la cual parte de un diagnóstico que consiste en preguntar a los 35 estudiantes de séptimo grado de la Escuela Fiscal “Benigno Malo” sobre sus apreciaciones con respecto a la lectura; de acuerdo a los resultados que se obtienen - más de la mitad de los estudiantes indican que a veces les gusta leer- (Quimbiulco Pazmiño, 2017)

A diferencia de lo que se quiere lograr en nuestra investigación que es el hecho de fortalecer la comprensión de lectura a través del plan lector, en esta institución es evidente la carencia de un programa oficial que se establezca como el plan lector, entre este obviamente los tipos de textos que se abordarán y los bloques establecidos para desarrollar el plan lector. Esta investigación es muy importante en sus aportes pues desde el marco teórico y desde los tipos de texto que se desarrollarán en el plan lector se relaciona con la investigación que se quiere llevar a cabo específicamente con el uso de textos narrativos dentro del plan lector, ya que estos se consideran de gran importancia para el desarrollo y la comprensión de lectura, pues se aborda desde diferentes elementos narrativos el análisis de estos tipos de texto.

Contenido delimitado conceptualmente

Investigación Cualitativa

La investigación de tipo cualitativo puede definirse según McKernan (1999), como un proceso que “se mueve en sentido opuesto a la medición, la predicción y el control estrictos, y hacia una mayor descripción, narración y explicación arraigadas en la comprensión”, esta investigación, se enfoca en profundizar los fenómenos, explorarlos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y la relación con el contexto.

La importancia de un estudio cualitativo es el tener como punto de partida el contexto en el que se encuentra el participante y la búsqueda constante de la comprensión de la realidad en la que se encuentra inmerso. Por este motivo el enfoque cualitativo se selecciona cuando se tiene en cuenta la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad (McKernan, 1999).

Teniendo como punto de referencia lo anterior, el enfoque cualitativo posibilita la adaptación dependiendo de los cambios que la investigación presente en el proceso; por consiguiente, se le atribuyen características como la flexibilidad, al facilitar al estudio nuevos cambios que en un principio no se pensaron pero que al avanzar en el proceso se empiezan a evidenciar y de esta manera exige una modificación, dependiendo de las nuevas condiciones que se presenten, y que solo es posible gracias a dicha característica.

La investigación-acción, según McKernan (1999), pretende proporcionar materiales para el desarrollo del juicio práctico de los actores en situaciones problemáticas. Es así

como los resultados que se obtienen en la investigación, las teorías, los modelos y los procesos que se llevaban a cabo durante toda la ruta de la investigación no son válidos y no generan un cambio social. Si no se aplican a la práctica y al contexto en el que se requieren, las teorías se validan mediante la práctica. Por esto es necesario que la investigación-acción se fundamente en la teoría del curriculum.

Por esto McKernan teniendo en cuenta el proceso que exige el método de la investigación-acción concluye que: “La investigación acción compromete tanto al profesor como al estudiante en una búsqueda compartida de conocimiento que como tal, es una experiencia educativa para ambos” (1999). Por consiguiente la finalidad de este diseño es contundente para nosotros porque no busca solamente la acumulación de conocimiento sobre la enseñanza y comprensión de la realidad educativa, sino que realiza aportes significativos para que haya procesos de transformación e innovación de la misma; por esto se concibe imprescindible el trabajo cooperativo por parte de cada uno de los participantes implicados, los cuales tienen una misma meta trazada que gire en torno a alcanzar los objetivos propuestos en la investigación y estén en constante reflexión crítica sobre el proceso.

Marco conceptual

¿Qué es leer y qué es lectura?

Actualmente en la sociedad se tiene la idea de que, si los niños aprenden a leer rápido y a la edad más temprana, entonces esto significa o da a entender que son más inteligentes que el resto y en llegados casos son un orgullo para la familia puesto que en comparación con otros niños de su edad, este niño o niña en particular logra este reto, que en general emprende todo ser humano en algún momento de su vida, el cual es aprender a leer.

Sin embargo, es importante que abordemos este término tan usado actualmente, y nos preguntemos desde nuestro rol como docentes si esta palabra en realidad significa todo lo que la sociedad le ha atribuido. Durante un gran tiempo se ha entendido que leer es una de las habilidades más importantes que el ser humano debe desarrollar, o asimismo que leer consiste simplemente en descifrar unos códigos que en estos casos son simples letras que se deben entender, o también, que leer es reproducir sonidos que se generan al unir determinadas vocales y consonantes.

De esta manera podemos abordar este término desde algunos significados que aporta el diccionario de La Real Academia de la Lengua Española, donde primero se define la palabra leer como *pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados* aquí se hace referencia a lo que anteriormente mencionamos sobre el hecho de que leer se entiende como una actividad en donde se captan determinados códigos y la persona debe ser capaz de seguirlos en cualquier tipo de texto. Adicionalmente La Real Academia aporta otro significado, el cual afirma que leer es *comprender el sentido de cualquier tipo de representación gráfica* (Real Academia Española, 2018), es así como en este significado no solamente se le da importancia al reconocimiento de determinadas letras, sino al hecho de comprender estas y además leer cualquier elemento que permita la comprensión del contexto del lector, es decir desde leer una señal de tránsito, leer la hora, leer una imagen, entre otras representaciones. En fin, se podrían dar a conocer muchos más significados que se le atribuyen a este término, pero como tal se debe unificar uno que a la vez sea la interpretación correcta de este.

Por esto, tomamos como referencia el concepto que aborda Isabel Solé (1998) en su libro “Estrategias de lectura”, en donde se expresa que poder leer es comprender e interpretar textos escritos de diverso tipo con diferentes intenciones y objetivos y así de esta manera esto contribuye de forma decisiva a la autonomía de las personas en la medida en

que la lectura es un instrumento necesario para manejarse con ciertas garantías en la sociedad letrada. Aquí ya se hace referencia a otro término el cual tiene relación con leer y es “lectura”, pues se considera que el individuo que lee es capaz de comprender su realidad y de ser partícipe tanto de la sociedad como de la vida académica, entendiendo así que en el acto de leer se comprende y en esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos.

Isabel Solé también menciona en su libro que el lector es un procesador activo del texto, y que la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis conducentes a la construcción de la comprensión del texto, y de control de esta comprensión. Por esta razón es primordial que el lector antes de enfrentarse a cualquier tipología de texto haga uso de sus pre-saberes y así realice una interpretación adecuada de lo que lee y comprende, pues teniendo en cuenta que leer se considera un proceso de interacción (entre el lector y el texto), es necesario que el lector identifique sus objetivos para abordar y guiar su lectura, adicional a esto el lector siempre tendrá una finalidad desde el primer momento en el que decide leer algo en específico, como puede ser evadir la realidad, dedicar un tiempo libre o crear un hábito de lectura, buscar información adicional, consultar o conocer un tema en específico y por qué no contra argumentar o refutar un conocimiento previo. Este objetivo o finalidad de la lectura resulta siendo uno de los parámetros más importantes de enseñar antes de leer, pues de esto depende el significado o la interpretación que el lector va a construir del texto.

Niveles de Lectura según Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana

Todo individuo que sea capaz de comprender determinados textos deberá implementar los niveles de lectura, pues estos ayudarán a su comprensión y generarán en él una mayor habilidad de comprensión de lectura con sus propios esquemas o conocimientos

previos. Los niveles de lectura según los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) del Ministerio de Educación Nacional son:

Nivel A: nivel literal

“Literal” viene de letra, y desde la perspectiva asumida significa la acción de “retener la letra”. Es el nivel que se constituye en primera llave para entrar en el texto, si se considera que los procesos de lectura dependen del uso de una serie de llaves necesarias para pasar de un nivel a otro, estando simultáneamente en ellos.

En este nivel hay dos variantes: la literalidad transcriptiva y la literalidad en el modo de la paráfrasis. En la literalidad transcriptiva, el lector simplemente reconoce palabras y frases, con sus correspondientes significados de “diccionario” y las asociaciones automáticas con su uso. Hacer preguntas de acuerdo con esta variante tiene como propósito identificar el índice de niños de tercero y cuarto grado que ya reconocen y discriminan grafías y palabras, considerando (acorde con la promoción automática) que no necesariamente es en el primer grado en el que ha de alcanzarse de manera plena este dominio.

Nivel B: nivel inferencial

El lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensiones del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto.

Nivel c: nivel crítico-intertextual

En este nivel de lectura se explota la fuerza de la conjetura, determinada en gran parte ya no por lo que Eco llama lectura desde el “Diccionario” sino por la lectura desde la “Enciclopedia”; es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias (esto sería lo intertextual).

La explicación interpretativa se realiza por distintos senderos: va desde la reconstrucción de la macroestructura semántica (coherencia global del texto), pasa por la diferenciación genérico-discursiva (identificación de la superestructura: ¿es un cuento, una historieta, un poema, una noticia, una carta...?) y desemboca en el reconocimiento de los puntos de vista tanto del enunciador textual y el enunciatario, como de las intencionalidades del autor empírico. Hay un momento de la lectura en donde todo lector se posiciona críticamente, entendiendo por ello la emisión de juicios respecto a lo leído (Cooper, 1998)

Estrategia de lectura

Para poder comprender en su totalidad la finalidad de las estrategias de lectura, qué son y en qué consisten, se hace necesario comprender el significado que tiene el concepto estrategia y por qué es importante en este proceso. El presente trabajo de investigación presenta como uno de sus objetivos la implementación de una estrategia, es por esto que se hace necesario establecer qué se entiende por ello.

Según Isabel Solé, en su libro “Estrategias de Lectura”, una estrategia puede ser concebida, en primera instancia, como un procedimiento que comprende un conjunto de acciones que tienen un orden determinado para su ejecución, las cuales buscan establecer y cumplir una meta específica de aprendizaje. Es decir, que para poder crear una estrategia es necesario tener en cuenta una serie de técnicas que tengan un orden secuencial, los cuales cumplan la función de un paso a paso para la consecución de un propósito concreto. Para

ello es importante tener claro lo que se desea alcanzar para poder elaborar de manera pertinente cada una de las acciones que harán parte de la estrategia definida.

Otra de las características más relevantes de una estrategia es su flexibilidad, puesto que, al ser utilizada para dar orden a las actividades humanas, esta permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones, con el fin de llegar a la meta propuesta en ella. Es decir, cuando se propone una estrategia que tiene un objetivo claro y específico, esta está expuesta recibir y aceptar modificaciones, a partir de los resultados que se van obteniendo a medida que se va ejecutando cada una de las acciones. Es importante resaltar, que para que la estrategia sea efectiva debe tener como énfasis el contexto en el cuál se llevará a cabo. Cada una de sus actividades tendrá que tomar en consideración las habilidades, destrezas con las que se cuentan para que estas puedan ejecutarse y posteriormente se evalúe su pertinencia.

A partir de lo anteriormente expuesto, puede decirse que al planificar una estrategia de lectura se debe tener en cuenta, primero, el contexto de la problemática presente, la cual se quiere abordar, por medio de un objetivo concreto que lleva una serie de acciones determinadas; segundo, la evaluación de dichos procedimientos una vez finalizados, con el fin de reflexionar críticamente sobre las acciones que no cumplieron totalmente su finalidad de la manera en que habían sido programadas y que posteriormente podrían ser modificadas al demostrar, en tercer lugar, que pueden ser cambiadas para mejorar el logro de su objetivo principal. Es por esto que Isabel Solé dice lo siguiente, “lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones” (Solé, 1998).

Finalmente se puede concluir que la intención de crear una estrategia de lectura, se enfoca en formar lectores autónomos con capacidades y habilidades para enfrentarse a diversos tipos de texto, al relacionarlos con sus realidades y evaluar su propio contenido;

como también, descubrir poco a poco, por medio de diversas acciones sus intenciones y actos de comunicación presentes, lo cual los lleve directamente a una comprensión global y específica de los textos, que pueda relacionarse de manera directa con lo que lee. Dotar a los estudiantes de los recursos necesarios para aprender a aprender.

Textos Narrativos

El concepto de estructura del texto se refiere a la forma en la que un autor organiza sus ideas. Los textos narrativos cuentan una historia y están organizados, en términos generales, en torno a un patrón donde se incluyen varios personajes, el escenario, el o los problemas, la acción, la resolución del o los problemas y el tema. Los textos narrativos dan cuenta de hechos reales o ficticios (Cooper, 1998).

Los textos narrativos están organizados en un patrón secuencial que incluye un principio, una parte intermedia y un fin. Dentro de este patrón general, la narración consta a veces de varios episodios distintos, cada uno de los cuales incluye personajes, un escenario, un problema, la acción y una resolución del problema. Al identificar tales elementos, el lector identifica la estructura gramatical o plan fundamental de la historia.

El tema de una historia es la idea fundamental en torno a la cual gira la totalidad de la historia; el tema puede ser explícito o quedar implícito. El argumento es la forma en que se organiza la historia; consta de varios episodios. El escenario es el lugar y la época en el que sucede la historia. Los personajes son las personas o los animales que participan en la acción de la historia. El problema es la situación en torno a la cual un episodio o la totalidad de la historia se organizan. La acción es lo que sucede como resultado del problema; consta de los hechos conducentes a la solución del problema, a la que se denomina la resolución.

Ejemplo de estructura gramatical de un texto narrativo

Figuras

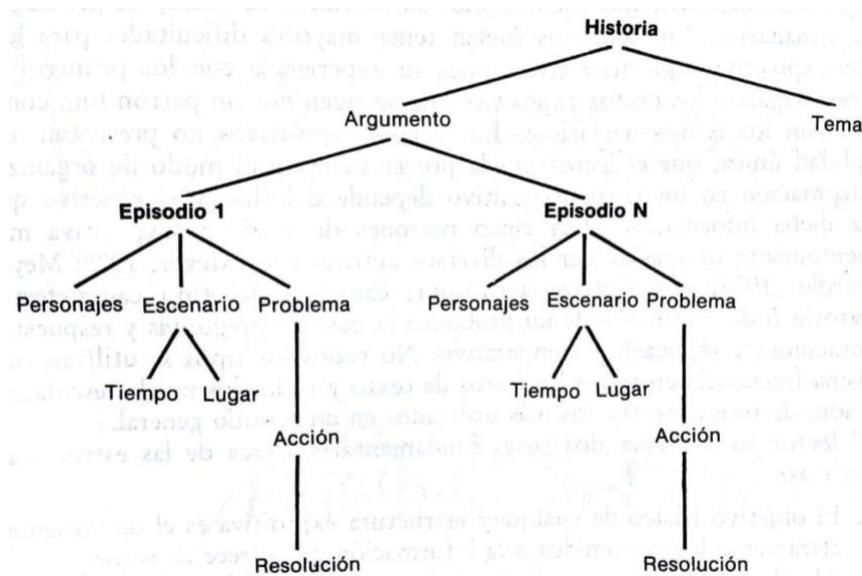


Figura 1. Cómo mejorar la comprensión lectora.

Fuente: (Cooper, 1998).

Tabla 1.

Elementos del texto narrativo

ELEMENTOS DEL TEXTO NARRATIVO	
Escenario	¿Dónde ocurre esta historia?
Personajes	¿En qué época tiene lugar esta historia? ¿De qué trata la historia? ¿Cuáles eran los personajes de la historia?
Problema	¿Cuál era el personaje principal o la estrella de la historia? ¿Tenían algún problema los personajes de la historia? ¿Cuál era el problema fundamental dentro de la historia?
Acción	Al escuchar esta historia, ¿qué le parece que pretendían los personajes?
Resolución	¿Cuáles fueron los hechos importantes dentro de la historia?
Tema	¿Cómo resolvieron finalmente su problema los personajes de esta historia? ¿Qué era lo que esta historia intentaba comunicarnos?

Fuente: Cooper (1998)

Marco legal

En este apartado se encuentran expuestos los documentos legales que soportan el proceso de investigación, de manera que estos permiten sustentar las bases teóricas del mismo por medio de diversas leyes o normas que existen en Colombia, las cuales promueven los procesos de lectura a nivel nacional, tomando como punto de partida el derecho fundamental de la educación. Para ello la base general es tomada de La Constitución Política de Colombia en su artículo 67, “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”. A partir de este artículo se establece tomar como referencia legal La Ley General de Educación, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, Los Estándares Básicos en Competencias del Lenguaje, el Plan Nacional de Lectura y Escritura y lo propuesto por El Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe.

En primera instancia encontramos la Ley General de Educación, expedida en el año de 1994, creada con el fin de regular el Servicio Público de la Educación en Colombia, el cual se define como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que posee cada una de las personas como sujeto integral consciente de su papel dentro de la sociedad. Por lo tanto, se plantean en el artículo 5 de la Ley 115 una serie de fines para que la educación sea desarrollada:

“1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.

2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.

3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.

4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.

5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.

6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.

7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.

8. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.

9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

10. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación.

11. La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.

12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre, y

13. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo” (Ley General de Educación, 1994).

En la misma Ley General de Educación en su artículo 22, encontramos expuestos los objetivos específicos que se deben tener en cuenta en el nivel de educación básica secundaria. Debido a que el proyecto de investigación se va a realizar en el grado octavo, el cual corresponde al tercer nivel en el ciclo de secundaria, se hace importante comprender cuales son las metas que se proponen alcanzar en este grado escolar. Por lo tanto, a continuación, se presentarán dichos objetivos, para lo cual han sido seleccionados únicamente los relacionados con el área de interés, Lengua Castellana.

“a) El desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua;

b) La valoración y utilización de la lengua castellana como medio de expresión literaria y el estudio de la creación literaria en el país y en el mundo;

f) La comprensión de la dimensión práctica de los conocimientos teóricos, así como la dimensión teórica del conocimiento práctico y la capacidad para utilizarla en la solución de problemas;

n) La utilización con sentido crítico de los distintos contenidos y formas de información y la búsqueda de nuevos conocimientos con su propio esfuerzo” (Ley General de Educación, 1994).

En segunda instancia encontramos los Lineamientos Curriculares de Lenguaje, los cuales fueron creados, en concordancia con la Constitución Política de Colombia y La Ley General de Educación, de tal manera que hicieran parte de un documento complementario que busca fomentar el estudio y apropiación de la fundamentación pedagógica del lenguaje, es decir, presentar las herramientas conceptuales y teóricas que pretenden comprender la función y el enfoque de esta disciplina para poder ser enseñada. A partir, de lo anterior se han seleccionado tres capítulos que harán parte del marco legal del presente proyecto.

En el capítulo tres, titulado “Concepción del lenguaje”, se encuentra una de las definiciones sobre el lenguaje, extraída a partir de diversos procesos de indagación de fuentes, por lo cual, expone lo siguiente, “La pedagogía del lenguaje se orientó hacia un enfoque de los usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación. El desarrollo de las cuatro habilidades: hablar, escribir, leer y escuchar se convirtió en el centro de los desarrollos curriculares. Sin embargo, en nuestro contexto, el trabajo sobre las habilidades comunicativas tomó una orientación muy instrumental, perdiendo de vista las dimensiones socio-culturales y éticas, e incluso políticas de las mismas. Insistimos que no estamos abogando por una postura en la que el aspecto técnico, e incluso el instrumental, pierdan importancia; al contrario, buscamos que se les encuentre su verdadero sentido en función de los procesos de significación; el trabajo sobre las cuatro habilidades debe fortalecerse en función de la construcción del sentido en los actos de comunicación” (Lineamientos Curriculares, 1998).

Otra de las concepciones de lenguaje presentes e importantes dentro de los Lineamientos es “Es a través del lenguaje que se configura el universo simbólico y cultural

de cada sujeto –claro está que en relación e interacción con otros sujetos culturales–; pero esa característica de reconocimiento del proceso a través del cual el sujeto llena el mundo de significados y a la vez configura su lugar en el mundo, nos parece central”

(Lineamientos Curriculares, 1998).

Dentro de este significado encontramos las bases fundamentales del lenguaje leer, escribir, hablar, escuchar, sobre ello encontramos que, “el acto de leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector.

Es claro que, desde esta perspectiva, “leer” resulta ser un proceso complejo y, por tanto, la pedagogía sobre la lectura no se podrá reducir a prácticas mecánicas, a técnicas instrumentales, únicamente. En una perspectiva orientada hacia la significación, la lengua no puede entenderse sólo como un instrumento, como un medio para...; la lengua es el mundo, la lengua es la cultura” (Lineamientos Curriculares, 1998).

Por otra parte, en el capítulo cuatro de los Lineamientos Curriculares se presentan los componentes que se deben tener en cuenta dentro de la enseñanza del Lenguaje, con el fin de orientarla hacia la construcción del significado y la comunicación, a través del énfasis en el desarrollo por competencias de los actos de comunicación.

Es así como se pretende definir la lectura como un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión.

“El núcleo del proceso lector es la comprensión lectora y no la velocidad, que debe estar siempre condicionada a la comprensión. ¿Qué significa comprender un texto?

Significa dar cuenta del mismo, para lo cual es necesario ubicar sus ideas y señalar la forma como se relacionan.

Ésta es la primera fase del proceso lector, y si se logra que los estudiantes se apropien de ella y la terminen con rigor, contribuirá sensiblemente a mejorar la calidad de la educación, en la medida que permitirá garantizar una apropiación de las redes conceptuales presentes en los textos. Con un desarrollo adecuado de esta primera fase del proceso lector se superaría el acercamiento superficial a los textos, en el que los estudiantes se conforman con la idea general de los mismos, sin dar cuenta de los detalles que los enriquecen.

La creación es una segunda fase en el proceso lector, y depende de la comprensión porque no es posible crear en el vacío, siempre se crea a partir de algo. Crear, en esta perspectiva, significa aportarle al texto, enriquecerlo y recrearlo.

La creación se manifiesta de varias formas, la más simple es aquella en que con las mismas ideas del texto se crean nuevas formas de relacionarlas. Claro que esta separación en dos fases es, ante todo, metodológica, pues la comprensión requiere una alta dosis de creatividad para construir el significado del texto. Pero lo que se plantea en la segunda fase tiene que ver fundamentalmente con el aporte que el lector hace al texto.”

Para ello se toman en cuenta algunas estrategias cognitivas que ayudan a fortalecer y mejorar los procesos de comprensión textual. Es así como se identifican varios momentos durante la clase, dentro de los cuales se establecen una serie de actividades que cumplan una función específica que genere en los estudiantes un proceso más eficiente para su aprendizaje comprensivo. A continuación, se plantean algunas de ellas para los momentos del antes, durante y después de la lectura.

“Desde el mismo título del texto y de sus imágenes, se puede invitar a los niños a escribir o hablar sobre el posible contenido del texto; también se puede trabajar con los

comentarios previos, por ejemplo, si se les va a leer un cuento sobre leones, antes de leerlo, se establece un diálogo con los niños sobre los leones, ¿qué saben sobre estos animales?, ¿dónde viven?, ¿qué comen?, etcétera. Otra actividad es la de leer pequeños comentarios sobre el texto, por ejemplo, reseñas; además se pueden presentar videos alusivos al tema de la lectura.

En las actividades durante la lectura es recomendable suspender esta e invitar al niño a predecir en forma verbal o por escrito el final del texto. No se trata de solicitarles a los niños que den cuenta de lo comprendido hasta el momento.

El propósito central de las estrategias para después de la lectura es habilitar a los niños para que den cuenta de lo que dice el texto y reconstruyan las redes conceptuales que habitan en él. En esta parte centraremos el análisis en aquellas estrategias que a nuestro modo de ver son más versátiles y eficaces para desarrollar la comprensión lectora.”

Finalmente, en este capítulo se establecen una serie de estrategias metacognitivas que permiten mejorar la comprensión lectora, las cuales se toman en cuenta como procesos de desarrollo del pensamiento que fortalezcan los niveles de lectura en los estudiantes. Para esto en los Lineamientos Curriculares de Lenguaje se entiende “la metacognición en el campo de la lectura, como la toma de conciencia del propio proceso de lectura, de manera que la persona que lee pueda supervisar y controlar su interacción con el texto, darse cuenta qué partes no comprende y por qué y, además, saber cómo resolver estas dificultades” (Lineamientos Curriculares, 1998).

La explicación interpretativa se realiza por distintos senderos: va desde la reconstrucción de la macroestructura semántica (coherencia global del texto), pasa por la diferenciación genérico-discursiva (identificación de la superestructura: ¿es un cuento, una historieta, un poema, una noticia, una carta...?) y desemboca en el reconocimiento de los puntos de vista

tanto del enunciador textual y el enunciatario, como de las intencionalidades del autor empírico. Hay un momento de la lectura en donde todo lector se posiciona críticamente, entendiéndolo por ello la emisión de juicios respecto a lo leído” (Lineamientos Curriculares, 1998).

En tercera instancia se encuentran los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje como fundamento legal de la investigación, ya que estos presentan el por qué es importante la formación de personas que sean competentes lingüísticamente para desempeñarse en sus vidas y cuáles son esas capacidades que deben desarrollar a lo largo de ella. Con este fin se definen tres campos fundamentales en la formación en lenguaje: “una pedagogía de la lengua castellana, una pedagogía de la literatura y una pedagogía de otros sistemas simbólicos. Estos tres caminos, abordados desde una perspectiva multidisciplinaria, colegiada y crítica, de seguro procurarán un mejor desarrollo de las competencias del lenguaje” (Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, 2006).

Para poder abarcar y entender en su totalidad cada uno de estos campos se da a conocer lo siguiente; en un primer momento “la pedagogía de la lengua castellana, la cual centra su foco de atención e interés en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, en el sentido de que estén en condiciones de identificar el contexto de comunicación en el que se encuentran y, en consecuencia, saber cuándo hablar, sobre qué, de qué manera hacerlo, cómo reconocer las intenciones que subyacen a todo discurso, cómo hacer evidentes los aspectos conflictivos de la comunicación, en fin, cómo actuar sobre el mundo e interactuar con los demás a partir de la lengua y, desde luego, del lenguaje.

Por otra parte, la pedagogía de la literatura obedece a la necesidad de consolidar una tradición lectora en las y los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura, es decir, al placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación literaria que llenen de significado la

experiencia vital de los estudiantes y que, por otra parte, les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje. Pero, al mismo tiempo que se busca el desarrollo del gusto por la lectura, se apunta a que se llegue a leer entre líneas, a ver más allá de lo evidente, para poder así reinterpretar el mundo y, de paso, construir sentidos transformadores de todas las realidades abordadas.

Finalmente, formar en lenguaje implica avanzar también en el conocimiento de otros sistemas que le permitan al individuo expresar sus ideas, deseos y sentimientos e interactuar con los otros seres de su entorno. Esto quiere decir que se hace necesario trabajar en la comprensión y producción de los distintos aspectos no verbales: proxémicos, o manejo del espacio con intenciones significativas; kinésicos, o lenguaje corporal; prosódicos, o significados generados por el uso de entonaciones, pausas, ritmos, etc.” (Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, 2006).

Como cuarta instancia, se encuentra el Estatuto General del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, CERLALC (CERLALC, 2018); organización creada por el gobierno de Colombia y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO; con la finalidad de fomentar la producción y circulación del libro, la promoción de la lectura y la escritura, así como el estímulo y protección de la creación intelectual. De esta manera es como esta entidad, por medio del presente estatuto establece normas específicas sobre su funcionamiento y organización, para que sean cumplidas cada una de sus funciones. Estos artículos son importantes para el proyecto de investigación, ya que demuestra el papel que cumple el gobierno colombiano en conjunto con la UNESCO en el fomento de la lectura en los niños, adolescentes y jóvenes del país, como también en la implementación de políticas públicas que promuevan sociedades lectoras.

Capítulo III: Metodología

Método de investigación

El presente capítulo tiene como objetivo dar a conocer el enfoque metodológico de la investigación, es así como se escoge el enfoque cualitativo, el cual se está conformando desde la perspectiva de los autores Hernández, Fernández, Baptista (2014) y Mckernan (1999). Asimismo, a partir del último referente teórico y teniendo en cuenta la teoría propuesta por Jhon Elliott, se abordó el tipo de estudio: investigación acción. Por último, en este capítulo se tendrán en cuenta dichas teorías y su relación con el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación.

La investigación de enfoque cualitativo se puede definir según Hernández, Fernández y Baptista (2014), en su libro Metodología de la Investigación, como un enfoque que busca principalmente la “dispersión o expansión” de los datos e información, fundamentándose en sí mismo como estudio (Hernández et al., 2014), además en este enfoque el investigador podrá formar sus propias creencias sobre el fenómeno que se está estudiando, ya sea de un grupo de personas únicas o de un proceso particular. Del mismo modo, Mckernan en su obra Investigación-acción y curriculum define el enfoque cualitativo como un proceso que “se mueve en sentido opuesto a la medición, la predicción y el control estrictos, y se enfoca principalmente en realizar una mayor descripción, narración y explicación arraigadas en la comprensión” (Mckernan, 1999), de esta manera, la presente investigación, se enfoca en profundizar los diversos acontecimientos presentes en el proceso y explorarlos desde la perspectiva del investigador teniendo en cuenta los objetivos planteados.

Según la pregunta de investigación: ¿cómo fortalecer la comprensión de lectura por medio de la implementación de textos narrativos desde el plan lector, en estudiantes del grado séptimo del Colegio Nuevo Cambridge?, se aprecia la importancia que tiene el

enfoque cualitativo en la investigación, ya que permite descubrir, construir e interpretar la realidad y así generar procesos de reflexión desde el diagnóstico hasta la aplicación de las diferentes técnicas e instrumentos que se implementaron durante el trabajo de campo de la investigación, de igual forma permite conocer las opiniones de los participantes y del investigador, para poder realizar un análisis subjetivo e interpretativo. Es así como se hace énfasis en la importancia del enfoque cualitativo para la investigación, ya que se toma como punto de partida el contexto en el que se encuentran los participantes y a su vez cómo se comprende la realidad de los mismos.

La investigación cualitativa presenta diversos tipos de estudio que se adaptan o se ajustan a la necesidad del investigador encargado. Es así como teniendo en cuenta las necesidades de la población, el contexto, la pregunta problema y el objeto de estudio, se realiza la selección del diseño que se espera sea acorde y potencialice el desarrollo de la investigación. Por lo tanto, el tipo de estudio que se implementará en esta investigación será la investigación acción, fundamentada desde las perspectivas de Elliot (1996) y Mckernan (1999).

Una vez identificado el enfoque de la investigación, se determina el tipo de estudio a abordar; es por esto que se ha seleccionado la investigación acción, puesto que el objetivo de este se enfoca en el cambio de una situación social establecida como una necesidad particular de investigación, en la que el investigador se involucra o hace parte del análisis junto con la población de estudio. Teniendo en cuenta lo anterior James McKernan, afirma que “El propósito de la investigación acción, en comparación con gran parte de la investigación tradicional o fundamental, es resolver los problemas diarios inmediatos y acuciantes de los profesionales en ejercicio” (1999. P.24). Por lo tanto, la finalidad de la investigación-acción, consiste en mejorar la práctica profesional que se viene desarrollando, al identificar una situación o un problema que se quiere transformar, con el fin de beneficiar

a una comunidad particular y mejorar su calidad de vida, en este caso, fortalecer las competencias de lectura y la comprensión de textos narrativos en estudiantes del grado séptimo a través del plan lector.

La investigación acción pretende brindar al investigador herramientas que permitan plantear una solución al problema identificado dentro de la población de estudio, para ello se tiene en cuenta el compromiso personal y profesional que existe en la persona para generar un cambio en la práctica que se viene desarrollando en su área de interés, lo cual permite comprender la realidad por medio de un proceso constante de autoreflexión. A partir de lo anterior, Mckernan (1999) plantea la siguiente definición:

La investigación-acción es el proceso de reflexión por el cual en un área-problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio -en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción- que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción. La investigación-acción es un estudio científico autorreflexivo de los profesionales para mejorar la práctica (p. 25).

La definición expuesta anteriormente, enfatiza en la importancia de mantener una postura crítica y reflexiva durante el proceso y los resultados en el momento de la aplicación y finalización del estudio; de igual manera se expone que la investigación acción exige un nivel de rigurosidad significativo, lo cual demanda el uso de procedimientos científicos para su desarrollo.

Jonh Elliott (1996), plantea que la investigación – acción puede ser entendida como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma”, es decir que este tipo de estudio promueve un análisis proveniente directamente desde la

acción educativa particular que posee cada docente, con el fin de mejorar el quehacer pedagógico y el aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta sus necesidades específicas a partir de procesos reflexivos constantes. Para este autor existen diversas formas de reflexión ante la práctica educativa y la situación problema de investigación, la cual es netamente diagnóstica, puesto que permite definir un juicio de valor ante la acción determinada (1996. p. 23).

A partir de ello, Elliott (1996), identifica ocho características de la investigación acción en el aula, fundamentales para su implementación como tipo de estudio. Una de ellas plantea que la investigación acción analiza las situaciones sociales y las acciones humanas a las que los maestros están expuestos durante su quehacer. Estas están relacionadas con aquellos problemas concernientes a la práctica y cotidianidad del investigador. En otro momento, se presenta una nueva característica que tiene relación directa con el estudio descrito, ya que se establece como propósito el desarrollo de un diagnóstico que permita profundizar en la comprensión del problema de investigación planteado. Una vez desarrollada esta fase se interpreta lo ocurrido desde diversas perspectivas para centrar, específicamente, el inicio de la acción, donde se tendrá que describir y explicar los hallazgos de manera fidedigna. Finalmente, se tiene en cuenta que, en este tipo de estudio, todos hacen parte del proceso de investigación, son partícipes en el desarrollo y comprensión del estudio desde diversas perspectivas de análisis.

Según el tipo de estudio, investigación- acción, se tienen en cuenta las siguientes fases que harán parte del proceso práctico, técnico y críticamente reflexivo, a seguir para llevar a cabo el diseño metodológico de la investigación. Para ello se toma como referente lo planteado por McKernan en su modelo de proceso temporal para la investigación.

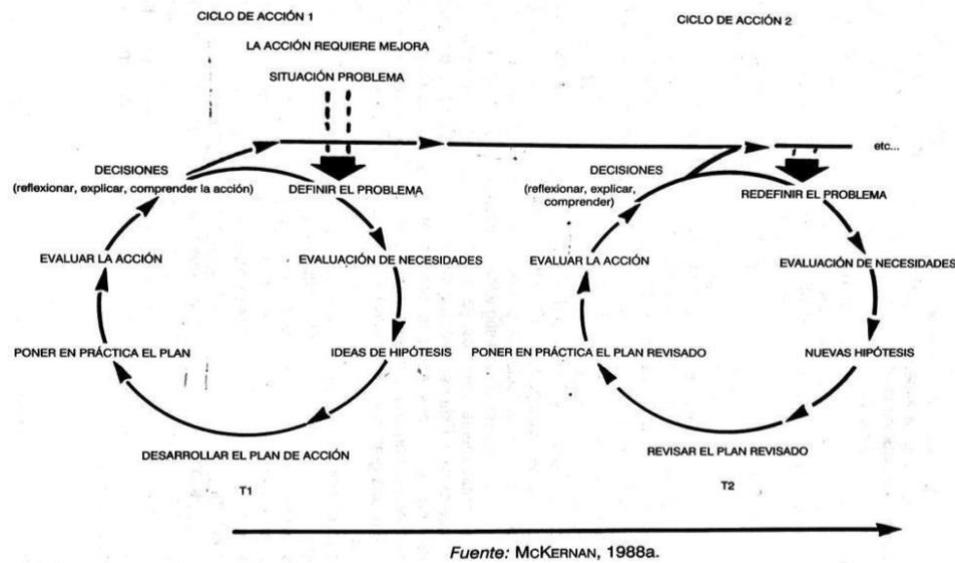


Figura 2. Modelo de investigación acción de MacKernan: un modelo de proceso temporal.
Fuente: McKernan (1988)

Como se puede observar en la figura anterior, McKernan presenta dos ciclos de acción que se desencadenan, a partir del problema de investigación planteado. Es por esto que para el primer momento se presentan siete etapas. Al tener identificado el problema o pregunta de investigación lo que se busca es definirlo, partiendo de una evaluación de necesidades, es allí donde se establece lo necesario para dar inicio al proceso de investigación, puesto que se tienen en cuenta las limitaciones internas y externas que existen dentro de la población de estudio. Esto facilita que se puedan realizar diversos tipos de hipótesis que planteen ideas estratégicas que permitan consolidar un plan de acción que aborde el problema de investigación establecido. Estas ideas deben apuntar a generar soluciones que permitan abrir un campo de acción para mejorar la situación planteada en la pregunta del estudio.

Una vez analizadas cada una de las acciones, se desarrolla un plan con unos objetivos y metas claras a alcanzar, los cuales buscan mejorar la problemática identificada. Posteriormente, se pone en práctica el plan en el contexto de investigación y a medida que se realizan cada una de las sesiones se reflexiona sobre su pertinencia y se hacen

modificaciones, de ser necesarias. Esta evaluación del plan de acción permite tomar medidas respecto a lo que se pretende lograr, de tal manera que al avanzar en el proceso se apunte cada vez más al cumplimiento de los objetivos de la investigación. Asimismo, se analizan los efectos causados y los resultados arrojados en la acción de este plan, reflexionando sobre esta para tomar nuevas decisiones y mejorando su efectividad en la población de estudio.

Al culminar el primer ciclo de acción y tomando como punto de partida las reflexiones anteriores, se da inicio a uno nuevo que posee las mismas fases, pero donde todo se desarrolla a partir de la experiencia previa del primero, el cual fue evaluado y mejorado permitiendo así la redefinición, posible resolución o progreso en el problema de investigación.

Cada una de las fases pertenecientes al tipo de estudio, investigación- acción, permite consolidar el paso a paso que se tendrá en cuenta para el desarrollo de la propuesta de investigación. Inicialmente se identificó un problema fundamental, que se enfoca en la necesidad de fortalecer los procesos de comprensión lectora en textos narrativos. Este es corroborado a partir de un diagnóstico inicial que permite que el problema sea definido de manera contundente y precisa, ya que expone las necesidades puntuales que tienen los estudiantes, lo cual ayuda a plantear ideas estratégicas para fortalecer esta habilidad de lectura y así poder plantear un plan de acción, que en este caso comprende diversas sesiones o talleres que contienen una serie de actividades de lectura comprensiva. Finalizada la puesta en marcha, según el ciclo de acción, se procede a evaluar lo realizado, por medio del análisis por categorías que deja ver las falencias o mejoras que paso a paso deben ser realizadas en el proceso de aplicación de los talleres. De esta manera se llega a unos resultados que demuestran el alcance del objetivo de investigación y a la vez las posibles recomendaciones que se pueden aplicar a futuro.

Población, participantes y selección de la muestra

Se entiende por población al grupo de individuos que pertenecen a una comunidad con características comunes, es por esto que en la presente investigación se determina como población a estudiantes del Colegio Nuevo Cambridge de Floridablanca. Dentro de esta se selecciona una muestra homogénea que posee las mismas características o perfiles, o bien comparten rasgos similares, (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) en este caso específico de la investigación se toma como población a un grupo de estudiantes del grado séptimo, con edades que oscilan entre los doce y catorce años; además es importante mencionar que este grupo de estudiantes se selecciona teniendo en cuenta que las investigadoras a cargo son las docentes titulares de Lengua Castellana en dicha institución educativa en el nivel académico de Middle School. El propósito de selección de esta población se centra en la relación que se establece en ellos con el tema de investigación, como también en los procesos de comprensión de lectura que este grupo educativo debe obtener a partir de lectura abordada en el plan lector establecido por la institución (p. 388).

Técnicas e Instrumentos de recolección de información

En el presente proceso de investigación se establecieron las siguientes técnicas e instrumentos para la recolección de la información: observación participante, guía de observación, taller diagnóstico y talleres pedagógicos. Estos fueron seleccionados, ya que se ajustan al proceso de recogida de datos necesarios para dar solución o respuesta al problema de investigación. De igual manera las técnicas e instrumentos dan una secuencia o pasos a seguir, por medio de los resultados arrojados, lo que permite identificar acciones que deben ser tomadas en la fase próxima del ciclo de acción del diseño de investigación. Todo este proceso del planteamiento de la propuesta y la aplicación de los instrumentos, tuvo un tiempo

limitado de tres semestres académicos en los que debía tenerse en cuenta el tipo de calendario institucional que agregaba una reestructuración y acomodación en los tiempos para el desarrollo efectivo de la propuesta de investigación.

El primer instrumento utilizado es la observación participante, entendida por McKernan (1999) como aquella contribución donde “el investigador es un miembro normal del grupo y toma parte con entusiasmo en las actividades, los acontecimientos, los comportamientos y la cultura de este” (p.81). En este caso, las investigadoras hacen parte activa de la población y contexto de estudio, ya que son las docentes encargadas del área de Lengua Castellana, por esto se tiene un contacto directo con los estudiantes, lo cual permite tomar información auténtica y suficiente que sustente de manera efectiva el estudio. Al implementar esta técnica es necesario ir más allá, es decir sistematizar los resultados de dicha observación, de tal manera que se evidencian, por medio de una guía de observación, datos que incluyan la objetividad y subjetividad de cada una de las sesiones de clase observadas.

La guía de observación es el instrumento que complementa la técnica mencionada con anterioridad, esta permite hacer registro de los datos observados de manera organizada y categorizada, puesto que se establecen en ella seis categorías de análisis, estas surgen a medida que las investigadoras se encuentran inmersas en las actividades correspondientes a la clase de Lengua Castellana, como también al momento de desarrollar el taller diagnóstico y los talleres pedagógicos. Cada una de las anotaciones o registros realizados en la guía de observación incluye la visión del investigador ya sea de manera objetiva o subjetiva, lo cual permite identificar los elementos en los cuales enfocarse para avanzar en el proceso de investigación.

Otro de los instrumentos utilizados es el taller diagnóstico, el cual consiste en una prueba de comprensión lectora que consta de preguntas cerradas y abiertas clasificadas en los tres niveles de lectura literal, inferencial y crítico. La aplicación de este taller permite identificar

el nivel de comprensión en los estudiantes del grado octavo del Colegio Nuevo Cambridge de Floridablanca, como también indagar y poner un punto de partida para la delimitación del estudio y así poder proponer un plan de acción, el cual dará respuesta a la pregunta de investigación. Esta prueba se aplica en un espacio de una hora en la clase de Lengua Castellana y los textos incluidos en ella pertenecen al género narrativo, cada uno con un número específico de preguntas de manera equilibrada entre los tres niveles de lectura. Su distribución ayuda a encontrar de manera más puntual las debilidades en la comprensión de lectura de los estudiantes.

Como último instrumento encontramos los talleres pedagógicos, estos se realizaron a medida que se avanzaba en el proceso de investigación, es decir, que cada vez que se iba aplicando uno de estos se planteaba el siguiente, teniendo en cuenta el avance, resultados y falencias de los estudiantes, todo ello con el fin de apuntar directamente a las necesidades de la población de estudio. Los talleres pedagógicos se estructuran, a partir de tres momentos fundamentales un antes, durante y después, cada uno de ellos posee un objetivo propio enfocados a fortalecer los niveles de lectura principalmente en los niveles literal e inferencial. El taller pedagógico es el instrumento seleccionado para abordar y fortalecer los procesos de lectura en los estudiantes, con la finalidad de tener un acercamiento más personal y eficiente en la mejora de cada una de las debilidades de la población a investigar.

Validación

Para el proceso de validación de las técnicas e instrumentos de la presente investigación se tiene en cuenta al experto Julián Mauricio Pérez Gutiérrez, Licenciado en español y Literatura de la Universidad Industrial de Santander y Magister en Literatura de la Universidad de los Andes. En cuanto a su experiencia en el ámbito de estudio se encuentran

múltiples actividades docentes en el nivel de pregrado y posgrado en diversas universidades de la ciudad de Bucaramanga.

Una vez diseñadas las técnicas e instrumentos se hace la validación a partir del siguiente proceso: se hace entrega del material para que el experto lo revise y evalúe teniendo en cuenta el tipo de población y el objetivo de cada uno. El experto comparte las apreciaciones y correcciones en conjunto con las investigadoras, para esto se genera un espacio de una hora en donde se socializan las mejoras, a partir de esto se realizan los ajustes correspondientes y se lleva a cabo la aplicación de dichas técnicas e instrumentos, de manera que al finalizar la aplicación se planea el análisis de los resultados.

Procedimiento para la aplicación de instrumentos

Para la aplicación de los diferentes instrumentos se tuvo en cuenta el siguiente procedimiento, primero se realizó un diagnóstico a la población escogida, estudiantes del grado séptimo del Colegio Nuevo Cambridge de Floridablanca, este diagnóstico está compuesto por preguntas de selección múltiple y preguntas abiertas, las cuales se encuentran categorizadas en los tres niveles de lectura, literal, inferencial y crítico, esto con el fin de poder realizar el análisis de los resultados obtenidos en este diagnóstico y de esta manera establecer el nivel de lectura en el que se encuentran los estudiantes; la interpretación de los datos arrojados en este diagnóstico se realizó teniendo en cuenta las categorías anteriormente mencionadas, es así como se organizan las preguntas en dos tablas, las cuales permiten observar la cantidad de preguntas en cada nivel, el tipo de pregunta y cuál fue el resultado promedio de los estudiantes en cada una de estas. Esto permite a las investigadoras tener una base para elaborar los talleres pedagógicos que hacen parte de los instrumentos de la investigación.

En segunda instancia se formulan y se estructuran los talleres pedagógicos teniendo en cuenta los niveles de lectura establecidos en el diagnóstico y asimismo se implementa en estos talleres la lectura de textos narrativos y la implementación de los libros de plan lector abordados en la institución, con el fin de proponer estrategias a partir de estos y así fortalecer la comprensión de lectura de los estudiantes de grado séptimo.

Es importante tener en cuenta que a medida que se iban aplicando los talleres se analizó el progreso que adquirirían los estudiantes en cada uno de los niveles de lectura y que este análisis ayudaba a seguir guiando la elaboración y las actividades que se realizaban en cada uno de los siguientes talleres, esto con el fin de hacer énfasis en las competencias de comprensión de lectura que los estudiantes debían fortalecer.

Procedimiento para el análisis de la información

El procedimiento que dio lugar a la sistematización y análisis de la información en esta investigación es la triangulación, entendida esta como “un proceso para organizar diferentes tipos de datos en un marco de referencia o relación más coherente, de manera que se puedan comparar y contrastar” (MacKernan, 1999), es por esto que el proceso de triangulación se llevó a cabo teniendo en cuenta el taller diagnóstico, los talleres pedagógicos y un post test en el que se corrobora el alcance del objetivo de investigación, pues al ver el logro alcanzado por los estudiantes en los niveles de lectura se evidenciará un proceso en conjunto con todos los instrumentos, de manera que esto evidencia que cada uno de los talleres fue preparado y estructurado con el fin de implementar nuevas actividades que fortalecieron el proceso de comprensión y las competencias de lectura.

Capítulo IV: Análisis y resultados

El presente capítulo evidencia de manera clara y ordenada los resultados de los talleres pedagógicos elaborados y aplicados en el proceso investigativo, cada uno de estos relacionados con el objetivo general de la investigación, el cual consiste en fortalecer la comprensión de lectura a partir de talleres pedagógicos, por medio de la implementación de textos narrativos desde el plan lector, en estudiantes del grado séptimo del Colegio Nuevo Cambridge. Se realiza la selección e implementación de textos narrativos, ya que son estos los estipulados dentro del plan de asignatura de Español y literatura para el plan lector en el grado séptimo de la institución educativa; por lo cual se toman como base los textos establecidos y además de ello se complementan con otros textos del mismo tipo. Asimismo cada uno de los talleres tiene una relación directa con los objetivos específicos de la investigación, de esta manera se aplicó un primer taller que corresponde a una prueba diagnóstica, la cual consistió en poder identificar el nivel de lectura en el que se encontraban los estudiantes y así poder diseñar los siguientes talleres pedagógicos y ejecutarlos, de forma que con estos talleres se lograra fortalecer el proceso de comprensión de lectura teniendo en cuenta los textos abordados en el plan lector de la institución. Por último, en el presente capítulo se encuentra el análisis de los resultados del taller cuatro - post test, en el que se evalúa cuál ha sido el proceso de comprensión de lectura que los estudiantes han fortalecido y han alcanzado a partir del desarrollo de los diferentes talleres y ejercicios de comprensión previos, para así poder demostrar los hallazgos y conclusiones a las que se pueden llegar en este proyecto de investigación.

Es así como a continuación, se presenta el análisis de los resultados del taller diagnóstico o prueba diagnóstica, la cual tuvo como énfasis el uso del texto narrativo, cuento, ya que en el plan de asignatura del área de Español y literatura del Colegio Nuevo Cambridge para el

grado séptimo se estipula el plan lector desde la comprensión y el análisis de este tipo de textos. Para esto se aplicó la prueba a veintisiete estudiantes y se analizaron veinte preguntas, las cuales estaban ubicadas en cada uno de los niveles de lectura (literal, inferencial y crítico), en tres cuentos cortos tomados de las pruebas Saber 2013 y adaptados al objetivo del taller diagnóstico y el objetivo específico de la investigación que consistía en identificar el nivel de lectura en el que se encontraban los estudiantes del grado séptimo. Para realizar este análisis se organizó la información y los datos arrojados en las siguientes tablas:

Tabla 2.
Categorización de las preguntas. Taller diagnóstico.

Categorización de preguntas		
Nivel literal	Nivel inferencial	Nivel crítico
1. La novela de tapas amarillas que hojea Adrián Bennet es producto de	2. En el texto, las expresiones “¡pronto! ¿qué hacer?” Son muestra de la	6. A partir de la lectura del texto identifica una característica que te permita explicar por qué el cuento pertenece al género policiaco.
2. De acuerdo con lo dicho en el texto, para Úrsula, José Arcadio es un hombre	3. La situación que genera el conflicto en la historia es	12. De los siguientes enunciados el que utiliza una forma de narrar similar a la que se presenta en el cuento monólogo entre dos es:
7. En la historia, el protagonista se dispone a viajar a Cartagena con el propósito de	4. Según la historia, lo que hace que no aparezca el detective en la novela es	15. Por la manera como se presenta la información, se puede decir que el texto es
11. En el texto, se presenta una aparente contradicción que se expresa a través de:	5. Según las características de Adrián Bennet se puede asumir que tiene	
17. A partir de la referencia bibliográfica del anterior texto se puede decir que este hace parte de:	8. De la información que da el narrador sobre el pasado de los personajes principales de la historia, puede afirmarse que ellos	
20. ¿De quién era el ojo enorme que se asomaba desde afuera?	9. El texto se compone de	
	10. En la expresión “...se dijo, perplejo, mientras se vestía a tientas...”, que se encuentra en el párrafo cinco, línea cuatro; la palabra subrayada establece una relación de	
	13. ¿Por qué crees que el texto se llama “monólogo entre dos”?	

-
14. En el texto, el narrador
-
16. En la historia, el hombre que armó el barquito
-
17. De lo narrado en el cuento anterior, se puede deducir que
-
18. En el texto, la expresión “un día” permite
-
19. El esquema que representa lo que ocurre en el cuento es:
-

Como se puede observar en la Tabla 2, se realizó una categorización de cada una de las preguntas teniendo en cuenta el nivel de lectura en el que se clasifican y según su intencionalidad. Es importante hacer énfasis en que las preguntas literales se refieren a aquella información que se encuentra explícita en el texto y que se puede extraer a partir de lo planteado por el autor o narrador de determinado escrito. Las preguntas inferenciales hacen referencia a la información implícita que se encuentra en el texto pero que a la vez el lector debe deducir implementando sus conocimientos y su propio análisis a partir de lo que lee y comprende. Por último, se encuentran categorizadas las preguntas críticas, las cuales buscan que el lector presente una postura de carácter reflexivo respecto a una temática o punto de vista que se aprecie en el texto leído y que de igual forma pueda ser analizado con otro tipo de texto o situaciones similares.

A partir de lo anterior y con el fin de analizar las competencias de los estudiantes con respecto a su proceso de lectura en cada uno de los niveles, se identificaron una serie de desempeños que se relacionan directamente con estas y permiten reconocer, ubicar y saber cuáles son las fortalezas y debilidades de los estudiantes en el desarrollo de su proceso de lectura. A continuación, se presenta la categorización de cada uno de estos desempeños.

Nivel de desempeño: Lectura literal

Descriptor General: Localizar e identificar información explícita del texto, teniendo en cuenta el tema principal y la intención comunicativa del autor, con el fin de relacionarla con su contexto.

Descriptores específicos:

- Localizar información explícita.
- Identificar la intención comunicativa explícita del autor.
- Reconocer el tema principal del texto.
- Reconocer datos, hechos y detalles.
- Identificar los aspectos textuales, conceptuales y formales del texto.
- Caracterizar, comprender la secuencia de acontecimientos, etc.

Nivel de desempeño: Lectura inferencial

Descriptor general: comprender y analizar los diferentes sentidos de los textos, utilizando un nivel elevado de inferencia que permita relacionarlos con su sentido global y con el producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales y así interpretar las características del texto.

Descriptores específicos:

- Comprender y analizar los diferentes sentidos del texto.
- Realizar una conexión entre la intención del texto y los conocimientos previos.
- Relacionar el sentido global del texto con otros tipos de texto.
- Establecer relaciones (causales, comparativas, predictivas, de oposición, etc.) para llegar a conocer y comprender la información.
- Sacar conclusiones.
- Sobreentender lo que no fue dicho por el autor.

- Reconocer el significado de las palabras.
- Distinguir entre hechos y opiniones.
- Inferir los diversos sentidos que presenta el texto.
- Interpretar el tipo de texto, tema, interlocutor e intención comunicativa del texto.

Nivel de desempeño: Lectura crítica

Descriptor general: Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el papel del interlocutor y del contexto con una actitud crítica y capacidad argumentativa.

Descriptores específicos:

- Reconstruir la información presente en el texto por medio de un hilo conductor.
- Relacionar el contenido del texto con su estructura y el contexto.
- Interpretar críticamente el significado del lenguaje en el texto.
- Formular hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto.
- Evaluar el texto.
- Identificar el formato en que está escrito.
- Precisar el tipo de texto.
- Emitir un juicio de valor con el respectivo argumento que respalde el punto de vista del estudiante.

Una vez identificadas cada una de las competencias que se espera reconocer en los estudiantes a partir del taller diagnóstico, se dan a conocer los resultados de cada una de las preguntas realizadas, las cuales permiten establecer cuántos estudiantes demuestran o no sus competencias de comprensión de lectura. Para esto se presenta la siguiente tabla:

Tabla 3.
Resultados prueba diagnóstica.

Resultados prueba diagnóstica			
		Correctas	Incorrectas
Preguntas literales	1	24	3
	7	20	7
	11	25	2
	14	21	6
	20	Pregunta abierta	
Preguntas inferenciales	2	17	10
	3	5	22
	4	17	10
	5	23	4
	8	3	24
	9	2	25
	10	10	17
	13	Pregunta abierta	
	14	21	6
	16	15	12
	17	14	13
	18	10	17
19	14	13	
Preguntas críticas	6	Pregunta abierta	
	12	8	19
	15	7	20

En la tabla número dos se identifica que algunos estudiantes presentan debilidades desde el nivel de lectura literal, demostrando específicamente que es un obstáculo para poder lograr una efectividad en la comprensión de preguntas que permiten el análisis inferencial y crítico de los cuentos planteados en la prueba.

A pesar de que se evidencia una respuesta positiva ante las preguntas literales con un 83% en su efectividad de respuesta, en las inferenciales puede verse como hay una disminución significativa en los resultados puesto que, estos se reducen casi a la mitad con un 47% de respuestas correctas. Lo anteriormente expuesto se demuestra en los siguientes diagramas circulares:

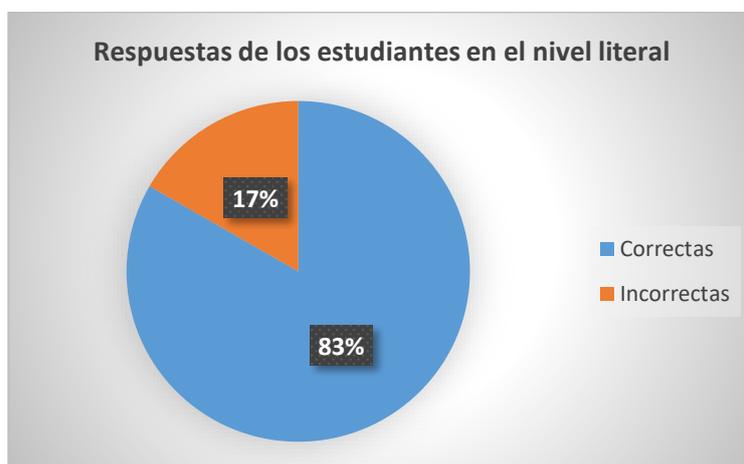


Figura 3. Respuestas en el nivel literal



Figura 4. Respuestas en el nivel inferencial

Al tomar como punto de referencia la gráfica circular que muestra los resultados del nivel inferencial, se encuentra que el 53% de los estudiantes evaluados no alcanzan a demostrar la adquisición de algunas competencias de lectura correspondientes a este nivel, lo que indica que estos quedan retenidos en procesos literales básicos de comprensión. Las preguntas que exponen falencias significativas presentes en el nivel inferencial son los resultados obtenidos en la número tres donde los estudiantes debían identificar la situación que generaba o producía el conflicto dentro de la historia, es decir que esta pregunta permitía evidenciar las dificultades que tienen los estudiantes en el reconocimiento del problema dentro de la historia, ya que, según las respuestas, solamente observan el inicio de la situación pero no ahondan más en el desarrollo del conflicto, el cual es el que les permite llegar a identificar el momento de clímax dentro de ella. Es por esto que, el desempeño que debe fortalecerse es el de llevar al estudiante a generar relaciones que le permitan conocer y comprender la información dentro del texto.

Por otra parte, la pregunta número nueve indagaba el reconocimiento de la estructura del texto, partiendo de la idea principal de cada una de las partes dentro del mismo; en este caso la pregunta buscaba que el estudiante pudiera identificar la información de manera resumida, relacionándola con la estructura correspondiente al tipo de texto narrativo. Por último, la pregunta número dieciocho demuestra que se presenta dificultad en el reconocimiento del significado de palabras dentro de un contexto específico y la función que cumple en este. Todas estas dificultades se agudizan y hacen que los estudiantes se muestren inseguros en la resolución de algunas otras preguntas, donde tal vez no es la mayoría quienes fallan, pero si se presenta un índice significativo en la comprensión de información que se encuentra en un nivel inferencial.

Como se puede evidenciar en la tabla de respuestas y las gráficas circulares, las mayores dificultades presentadas por los estudiantes se enfocan en el nivel inferencial con un índice

de respuesta mucho menor a lo esperado, lo cual permite dar a conocer la necesidad de fortalecer la comprensión de lectura iniciando desde el nivel inferencial, con el fin de poder desarrollar de manera más contundente y efectivo el paso a un nivel crítico, y así potencializar las habilidades que crean buenos lectores que contengan las competencias requeridas para su proceso de aprendizaje. Es importante enfatizar en ello, ya que los estudiantes se encuentran en un punto de quiebre, un límite muy delgado que podría aumentar si no se fortalecen los procesos de lectura inferencial.

En cuanto al análisis de resultados de las preguntas abiertas se toma en cuenta el alcance del objetivo que requería cada una de estas, es por ello que se evidencia que al momento de justificar de forma escrita preguntas literales, inferenciales y críticas la mayoría de los estudiantes no logra la meta en los últimos dos niveles, puesto que es difícil para ellos identificar o extraer información que se encuentra entre las líneas del texto, de igual manera se les dificulta comprender la intención comunicativa del autor y proponer una postura crítica sobre lo que se lee o sobre el tema principal.

Resultados y análisis taller uno

Según los resultados encontrados en la prueba diagnóstica se planteó el taller número uno pensando en las necesidades de los estudiantes, como también en apuntar al fortalecimiento de las competencias de lectura en el nivel inferencial, ya que a partir de los resultados de la prueba inicial es en este componente donde se encontraron dificultades de lectura importantes. Para esto, se seleccionaron seis microcuentos que causarán un impacto en los estudiantes, llamarán su atención y fueran de gran interés para ellos por su contenido. Los microcuentos escogidos para este taller fueron “La muerte en Samarra”, “El drama del desencantado” y “El soldado mutilado” de Gabriel García Márquez; “La institución

conyugal” y “El parto” de Eduardo Galeano; y “Las últimas miradas” de Enrique Anderson Imbert.

Para el desarrollo de este taller se realizó una actividad inicial donde los estudiantes debían realizar seis grupos de trabajo de aproximadamente cuatro o cinco integrantes. Posteriormente, a cada uno se le entregaba un microcuento para que inicialmente seleccionaron un líder entre el grupo y este se encargara de realizar una primera lectura grupal. Después de escuchar la historia, el líder debía releerla mucho más despacio, con el fin de que los demás integrantes fueran creando una interpretación por medio de dibujos o símbolos que representaran la historia de manera clara. La finalidad de este ejercicio consistía en potencializar la comprensión de los relatos de una manera diferente, creativa y que desarrollara en ellos otras competencias en las que demostraran la lectura realizada de los diversos textos. Al finalizar, los dibujos se ubicaban alrededor del salón a manera de galería, con el fin de que todos los grupos pasaran a visualizar las representaciones hechas por sus compañeros y al mismo tiempo debían ir respondiendo una ficha técnica (Apéndice), la cual les pedía nombrar o poner un título al microcuento y responder una pregunta con respecto a lo observado. Por medio de lo anterior se buscaba que los estudiantes que producían su dibujo pudieran dar a conocer una nueva forma de ver e interpretar la lectura y así demostrar una comprensión clara y entendible para sus demás compañeros; por otra parte los estudiantes que iban visualizando lo creado por los otros grupos, debían ser quienes demostraran si lo plasmado por sus compañeros era adecuado para expresar una comprensión global del contenido de la historia; no debía ser exacto pero sí ser lo más cercano al objetivo de la actividad.

De igual manera, esta primera parte del taller les permitía comprender que hay diversas maneras de comprender un texto y que esto radica en la información previa que se tenga, pero que aun así se debe demostrar un nivel de comprensión que los lleve a identificar la

información que se encuentra de manera explícita e implícita en el texto, la cual los lleva en el proceso de reconocer la intención comunicativa del autor.

Una vez finalizada la primera parte de la actividad, cada líder socializaba las respuestas dadas en sus fichas técnicas, compartiendo su experiencia y demostrando aquella interpretación que fue dada a partir de la visualización de los dibujos de sus compañeros. Es aquí donde se logra comprobar y demostrar aquella comprensión de los cuentos leídos. De igual manera, la actividad les ayudaba a tener un primer acercamiento a los textos, ya que el dibujo realizado les permitía reconocerlos antes realizar una lectura total de todos los cuentos.

Como segunda parte del taller, se les presentó a los estudiantes un cuestionario con preguntas cerradas de opción múltiple, ubicadas en dos niveles de lectura, literal e inferencial. Se seleccionaron estos debido a los resultados encontrados en la prueba diagnóstica y la latente necesidad de reforzar las competencias y desempeños de lectura que exigen estos dos niveles de comprensión. Es por esto que la prueba de lectura se enfoca en el fortalecimiento de estos niveles, con el fin de identificar a mayor profundidad las fortalezas y debilidades de los estudiantes en este proceso y generar un avance orientado a las necesidades de lectura de los estudiantes del grado séptimo.

La prueba del taller número uno, consistía en seis microcuentos donde cada uno tenía dos preguntas de comprensión, para un total de doce preguntas de opción múltiple ubicadas en los niveles literal e inferencial. A continuación, se muestra la categorización de las preguntas y los resultados del proceso realizado en la lectura de los seis microcuentos, por medio de las siguientes tablas.

Tabla 4.
Categorización de preguntas. Taller número uno

Categorización de preguntas

	Nivel literal	Nivel inferencial
Preguntas	“El drama del desencantado” 3. ¿En qué momento el desencantado se da cuenta que vale la pena vivir su vida?	“La muerte en Samarra” 1. A partir de la lectura del microcuento “la muerte en Samarra”, se puede inferir que al final del texto el amo se puede sentir: 2. ¿Cuál es el problema que desencadena la posible muerte del criado?
		“El drama del desencantado” 4. A partir de la lectura del texto, se puede inferir que la concepción del mundo para el personaje consistía en:
		“El soldado mutilado” 5. A partir de la lectura del texto, se puede deducir que el recluta de 19 años era: 6. Cuando la madre expresa que “no sería capaz de soportar la visión del mutilado”, se podría decir que ella es una persona que:
		“La institución conyugal” 7. A partir de la lectura del microcuento “la institución conyugal”, se puede decir que el día miércoles: 8. Se puede afirmar que el “escándalo que ofendía al señor”, era:
		“El parto” 9. Quien le cuenta a gloria galván lo sucedido es: 10. A partir de las palabras subrayadas se puede inferir que el lugar en el que se desarrolla la historia es:
		“Las últimas miradas” 11. Al leer el microcuento “las últimas miradas”, se puede inferir que el hombre: 12. Se puede decir que el hombre, al inicio del microcuento, se lava las manos porque:

En la Tabla 3 se puede observar la categorización que se realizó de cada una de las preguntas teniendo en cuenta el nivel de lectura en el que se encuentran. Es importante resaltar que para este taller solo se tuvo en cuenta una pregunta literal y once preguntas inferenciales, puesto que el énfasis que se realizó para esta prueba fue en este nivel de lectura, con el fin de fortalecer los siguientes desempeños: la identificación de información implícita dentro del texto, el establecimiento de relaciones (causales, comparativas,

predictivas, de oposición, etc.) para llegar a conocer y comprender la información, la distinción entre hechos y opiniones, la identificación de la intención comunicativa del autor, entre otras.

Para complementar esta información, a continuación, se dan a conocer los resultados en cada una de las preguntas y su respectivo nivel de lectura, para poder establecer cuántos estudiantes demuestran o no sus competencias de lectura dependiendo del nivel. Para esto se presenta la siguiente tabla:

Tabla 5.

Resultados del taller número uno

Resultados taller número uno				
“La muerte en Samarra”				
	A	B	C	D
1. Nivel inferencial	18	1	8	0
2. Nivel inferencial	9	17	1	0
“El drama del desencantado”				
	A	B	C	D
3. Nivel literal	0	9	16	2
4. Nivel inferencial	25	0	0	2
“El soldado mutilado”				
	A	B	C	D
5. Nivel inferencial	15	11	0	1
6. Nivel inferencial	3	1	8	15
“La institución conyugal”				
	A	B	C	D
7. Nivel inferencial	1	1	24	1
8. Nivel inferencial	3	0	6	18
“El parto”				
	A	B	C	D
9. Nivel inferencial	7	17	2	1
10. Nivel inferencial	6	2	0	19
“Las últimas miradas”				
	A	B	C	D
11. Nivel inferencial	1	21	2	3
12. Nivel inferencial	1	2	24	0

La tabla 5 presenta de manera detallada cada una de las preguntas realizadas en el taller número uno, mostrando en cada uno de los cuentos el desempeño de los estudiantes con respecto a las preguntas de nivel literal e inferencial. Como se puede evidenciar, se separan cada una de ellas por cuento, por nivel y se especifica cuántos estudiantes respondieron correctamente y cuántos se ubican entre alguna de las otras opciones de respuesta.

Las dos preguntas correspondientes al cuento “La muerte en Samarra”, pertenecientes al nivel inferencial, demuestran que la mayoría de los estudiantes lograron alcanzar el objetivo de la pregunta, pero, aunque es de esa manera, se evidencia que entre nueve y diez estudiantes aún presentan dificultades en la identificación de información implícita para comprensión del texto.

En el siguiente cuento “El drama del desencantado”, se observa una respuesta positiva ante la pregunta número tres, siendo esta de nivel literal, la cual pedía a los estudiantes identificar información explícita del texto, aún así, se encuentra que once estudiantes están demostrando dificultad en la comprensión de hechos relevantes y concluyentes dentro del cuento. Esto conduce a lo que se halla a continuación en la pregunta número cuatro de nivel inferencial, puesto que únicamente dos estudiantes de los 27 del grado séptimo, responden de manera correcta la pregunta del siguiente nivel. Es decir, que aumentan significativamente las falencias que se demostraban en la pregunta literal de la comprensión de este cuento. Esta pregunta requería por parte de los educandos un análisis que exigía una interpretación de los hechos y del problema de la historia, ya que los estudiantes debían inferir y definir la concepción del mundo para el personaje del relato, uniendo, relacionando y creando una conclusión de la situación que presentaba aquel hombre que veía próxima a acabar su vida. Aquí podemos ver lo esencial que es seguir un proceso de lectura que integre cada uno de los niveles de lectura, puesto que al encontrar debilidades

en uno de estos puede ser la causa de una baja o poca comprensión de lo que se lee, impidiendo llegar a niveles de criticidad.

En el cuento “El soldado mutilado” se evidencia que las dos preguntas de nivel inferencial fueron aprobadas por la mayoría de los estudiantes, sin ser un porcentaje significativo, ya que fue solo de uno o dos estudiantes por encima de la mitad de los integrantes del grado séptimo; estos resultados permiten identificar que los estudiantes sí presentan dificultades notorias en el nivel inferencial, los cuales se muestran nuevamente y con mayor fuerza en la pregunta nueve del cuento “El parto” y en la pregunta doce de “Las últimas miradas”. Se enfatiza en estas dos preguntas, ya que en la primera solo siete estudiantes respondieron correctamente y en la segunda únicamente dos. Esto da a conocer, la necesidad de seguir creando talleres que aumenten en los estudiantes en nivel de análisis de los textos narrativos, dado que se presenta evidencia de que el proceso de lectura realizado por los estudiantes no los lleva a una completa comprensión del texto y sus procesos de reconocimiento del texto por medio de algunas actividades no aseguran una completa interpretación de la información en los diversos niveles de lectura. Es necesario que el docente acompañe los procesos de lectura, ya que hay falencias o vacíos en el estudiante que no le permiten salir o modificar sus esquemas mentales para avanzar en dicha comprensión inferencial y crítica de textos, en este caso, narrativos. Finalmente, en el siguiente diagrama se observa el nivel en que se encuentran los estudiantes en cada uno de los niveles, para este taller.

Respuestas de los estudiantes en el nivel literal

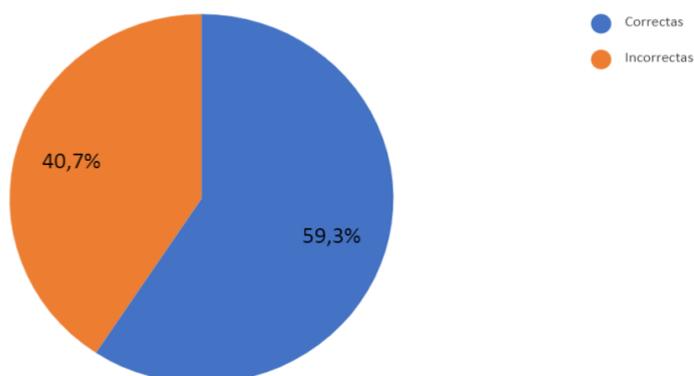


Figura 5. Respuestas en el nivel literal (taller 1)

Respuestas de los estudiantes en el nivel inferencial

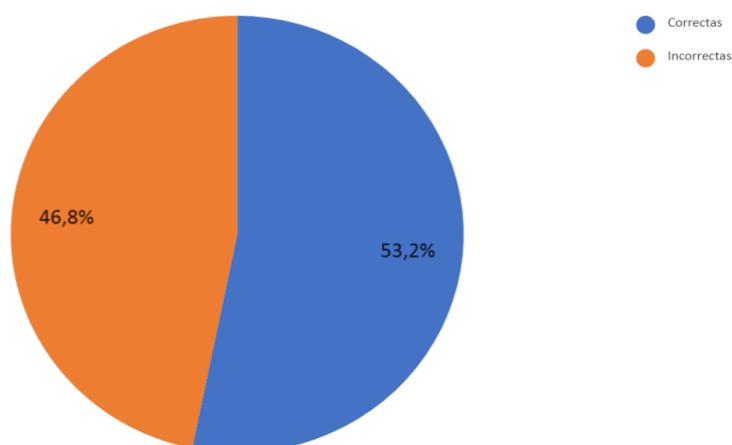


Figura 6. Respuestas en el nivel inferencial (taller 1)

Como se pudo evidenciar con anterioridad, para este taller se contó solo con una pregunta de nivel literal que obtuvo un resultado del 59,3% de respuesta correcta en los veintisiete estudiantes evaluados, que comparándolo con el diagnóstico demuestra una desmejora en el proceso de comprensión. Esto se debe a que el proceso evaluado exigía por parte de los estudiantes una interpretación mucho mayor, pues su complejidad avanzaba un poco más, ya que se pedía al estudiante que después de varios sucesos narrados se lograra identificar una conclusión que estaba expuesta al final del cuento, pero que para algunos fue confusa. Por otra parte, se evidencia un corto pero significativo avance en el nivel de

lectura inferencial, en el cual se quiso hacer énfasis en este taller. Es por esto que después de realizadas las actividades correspondientes a este taller, que involucraban el trabajo en grupo, la lectura colectiva y la interpretación creativa de cuentos cortos, el 53,2% de los estudiantes lograron responder de manera correcta a las preguntas que se hallaban ubicadas en el nivel inferencial, logrando una mejora en su competencia y un paso más en el proceso del fortalecimiento de la comprensión, por medio de textos narrativos.

Resultados y análisis taller dos

Esquemas del texto narrativo

Este taller consistió en que los estudiantes leyeran y analizaran algunos de los cuentos pertenecientes a la obra “Los funerales de la Mamá grande” de Gabriel García Márquez, los cuentos seleccionados fueron, “La siesta del martes”, “Un día de estos” y “En este pueblo no hay ladrones”. En un primer momento se realizó un ejercicio de modelado en el cual junto con los estudiantes se realizaba la lectura en común del cuento “La siesta del martes” y a medida que se iba abordando entre todos los estudiantes y con la ayuda docente se fue elaborando el esquema de la estructura gramatical del texto narrativo (Apéndice). Este esquema se realizó teniendo en cuenta lo propuesto por el autor David Cooper en su libro “Cómo mejorar la comprensión lectora”, es así como a medida que se realizaba el esquema la docente realizaba la explicación de cada uno de los elementos que componen a un texto narrativo (argumento, tema, episodios, personajes, escenarios, tiempo, lugar, problema, acción y resolución).

A partir de la elaboración del esquema anterior se pudo observar que junto con los estudiantes se realizó un ejercicio detallado y de análisis de cada uno de los elementos del cuento “La siesta del martes”, es importante resaltar que en un primer momento los

estudiantes tenían la idea de que la situación problema o conflicto en el texto narrativo siempre debía ser uno solo, pero a medida que se realizaba la lectura y el análisis correspondiente se establecieron y surgieron los diferentes conflictos expuestos en este cuento, siendo estos tres elementos (problema, acción y resolución) los más difíciles de identificar para los estudiantes. Sin embargo al final de la elaboración del esquema los estudiantes lograron identificar los diferentes elementos, realizando un proceso y desarrollo en los diferentes niveles de lectura, ya que en un primer momento los estudiantes identificaron la información presente en el texto, lo cual les permitió establecer el tema principal de la historia, los datos, hechos y detalles con el fin de entender el orden y la secuencia de los acontecimientos, realizando así un análisis del nivel literal dentro de la historia leída. En un segundo momento y a partir de la identificación de los diferentes elementos del texto, los estudiantes lograron comprender y analizar el sentido de la historia de manera que esto les permitiera entender la intención comunicativa, establecer los hechos principales e identificar el argumento de la historia. Es así como a partir de todo este proceso de fortalecimiento y desarrollo de las competencias de lectura, los estudiantes realizaron los siguientes esquemas de los cuentos “Un día de estos” y “En este pueblo no hay ladrones”, a medida que los estudiantes realizaban los esquemas recibían retroalimentación y revisión constante por parte de las docentes de manera que se pudiera corroborar el ejercicio realizado por cada uno de los estudiantes. Es así como se presenta la evidencia de los esquemas elaborados (Anexo esquemas realizados por los estudiantes).

A partir del análisis y elaboración de estos esquemas narrativos los estudiantes reforzaron y fortalecieron sus competencias de lectura, de manera que estuvieran preparados para el siguiente taller, en el cual responderían a preguntas cerradas ubicadas en los tres niveles de lectura (literal, inferencial y crítico) para así establecer en cual nivel se encontraban los

estudiantes de grado séptimo del Colegio Nuevo Cambridge, después de haber analizado con estos esquemas cada uno de los cuentos abordados en el plan lector.

Resultados y análisis taller tres

A continuación, se presenta el análisis de los resultados del taller número tres, este taller se aplicó a 27 estudiantes del grado séptimo del Colegio Nuevo Cambridge de Floridablanca. Para la elaboración de este taller se emplearon los cuentos “La siesta del martes”, “Un día de estos” y “En este pueblo no hay ladrones” del libro “Los funerales de la Mamá grande” de Gabriel García Márquez, el cual pertenece al Plan lector que se aborda en la asignatura de Español y literatura del grado séptimo. Este taller contenía diecisiete preguntas distribuidas en cada uno de los niveles de lectura y en los cuentos mencionados, es importante mencionar que se hace énfasis en las preguntas pertenecientes al nivel inferencial, pues a partir de los datos arrojados en el diagnóstico, en el taller uno y teniendo en cuenta los ejercicios realizados en el taller dos se hace necesario fortalecer el nivel inferencial, es así como se organiza la información y los datos arrojados en las siguientes tablas:

Tabla 6.
Categorización de preguntas. Taller número tres.

		Categorización de preguntas		
		Nivel literal	Nivel inferencial	Nivel crítico
Preguntas	“Un día de estos” “don Aurelio Escovar, dentista sin título y buen madrugador, abrió su gabinete a las seis. Sacó de la vidriera una dentadura postiza montada aún en el molde de yeso y puso sobre la mesa un puñado de instrumentos que ordenó de mayor a menor, como en una exposición. Llevaba una camisa a	“La siesta del martes” 3. “el tren llega alrededor de las dos de la tarde, y las dos mujeres tienen la intención de regresar el mismo día en el mismo tren a las tres y media. Así que tan sólo tienen disponible hora y media para sus diligencias en el pueblo”.	“La siesta del martes” 4. Lee los siguientes fragmentos y responde: fragmento 1	“la señora rebecca, una viuda solitaria que vivía en una casa llena de cachivaches, sintió a través del rumor de la llovizna que alguien trataba de forzar desde afuera la puerta de la calle. Se levantó, buscó a tientas en el ropero un revólver arcaico que nadie había disparado desde los tiempos del

rayas, sin cuello, cerrada arriba con un botón dorado, y los pantalones sostenidos con cargadores elásticos. Era rígido, enjuto, con una mirada que raras veces correspondía a la situación, como la mirada de los sordos. Cuando tuvo las cosas dispuestas sobre la mesa rodó la fresa hacia el sillón de resortes y se sentó a pulir la dentadura postiza. Parecía no pensar en lo que hacía, pero trabajaba con obstinación, pedaleando en la fresa incluso cuando no se servía de ella.”

3. A partir de la descripción realizada en el fragmento anterior, se puede decir que Aurelio Escovar es un hombre:

Del anterior fragmento se puede deducir que el tren mide el tiempo de las dos pasajeras y esto:

coronel Aureliano Buendía, y fue a la sala sin encender las luces. Orientándose no tanto por el ruido de la cerradura como por un terror desarrollado en ella por 28 años de soledad, localizó en la imaginación no sólo el sitio donde estaba la puerta sino la altura exacta de la cerradura. Agarró el arma con las dos manos, cerró los ojos y apretó el gatillo. Era la primera vez en su vida que disparaba un revólver. Inmediatamente después de la detonación no sintió nada más que el murmullo de la llovizna en el techo de zinc”. (p.12)

fragmento 2

“era un hombre muy bueno.

El sacerdote miró alternativamente a la mujer y a la niña y comprobó con una especie de piadoso estupor que no estaban a punto de llorar. La mujer continuó inalterable:

—yo le decía que nunca robara nada que le hiciera falta a alguien para comer, y él me hacía caso. En cambio, antes, cuando boxeaba, pasaba hasta tres días en la cama postrado por los golpes.

—se tuvo que sacar todos los dientes —intervino la niña.

—así es —confirmó la mujer—. Cada bocado que me comía en ese tiempo me sabía a los porrazos que le daban a mi hijo los sábados a la noche”. (p.13)

Relacionando los dos fragmentos, es posible afirmar que el autor realiza una descripción de los personajes y de sus acciones con el fin de:

“La siesta del martes”

5. Lee el siguiente fragmento y responde:

“Un día de estos”

7. Cuando el dentista le dice al alcalde que se seque las lágrimas, lo hace porque

“—¿nunca trató de hacerlo entrar por el buen camino?”

La mujer contestó cuando acabó de firmar.

—era un hombre muy bueno.

El sacerdote miró alternativamente a la mujer y a la niña y comprobó con una especie de piadoso estupor que no estaban a punto de llorar. La mujer

continuó inalterable:

—yo le decía que nunca robaba nada que le hiciera falta a alguien para comer, y él me hacía caso. En cambio, antes, cuando boxeaba, pasaba hasta tres días en la cama postrado por los golpes.

—se tuvo que sacar todos los dientes —intervino la niña.

—así es —confirmó la mujer—. Cada bocado que me comía en ese tiempo me sabía a los porrazos que le daban a mi hijo los sábados a la noche.

—la voluntad de dios es inescrutable —dijo el padre”. (p.13)

Teniendo en cuenta la lectura del anterior fragmento, se puede afirmar que el conflicto de mayor profundidad y trascendencia que se presenta en la historia es:

<p>“En este pueblo no hay ladrones”</p> <p>1. ¿qué impedía reconocer la verdadera edad de la mujer que Dámaso conoció en el salón de baile?</p>	<p>“La siesta del martes”</p> <p>6. Teniendo en cuenta los personajes y sus características en la historia “la siesta del martes” estos se pueden dividir en tres clases de personajes:</p>
	<p>“La siesta del martes”</p> <p>7. A partir del siguiente fragmento, se puede inferir que el tipo de narrador en la historia es:</p>

“cuando volvió al asiento la madre la esperaba para comer. Le dio un pedazo de queso, medio bollo de maíz y una galleta dulce, y sacó para ella de la bolsa de material plástico una ración igual. Mientras comían, el tren atravesó muy despacio un puente de hierro y pasó de largo por un pueblo igual a los anteriores, sólo que en éste había una multitud en la plaza. Una banda de músicos tocaba una pieza alegre bajo el sol aplastante. Al otro lado

del pueblo, en una llanura cuarteada por la aridez, terminaban las plantaciones”.
(p.8)

“Un día de estos”

1. Puede decirse que el tipo de narrador presente en el cuento “un día de estos” es:
-

“Un día de estos”

2. En el fragmento, “era rígido, **enjuto**, con una mirada que raras veces correspondía la situación...” la palabra subrayada puede ser reemplazada sin alterar el sentido del texto por:
-

“Un día de estos”

*-me pasa la cuenta -dijo.
-¿a usted o al municipio?
El alcalde no lo miró. Cerró la puerta, y dijo, a través de la red metálica.
-es la misma vaina.*

4. A qué se refiere el alcalde cuando le responde al dentista, “es la misma vaina.”

“Un día de estos”

5. ¿qué relación existe entre el dentista y el alcalde?
-

“Un día de estos”

6. Se puede inferir que cuando Aurelio le dice al alcalde, “aquí nos paga veinte muertos, teniente” hace referencia a
-

“En este pueblo no hay ladrones”

2. Según la información presente en el cuento “en este pueblo no hay ladrones”, se puede decir que la relación entre Dámaso y Ana era
-

“En este pueblo no hay ladrones”

*“—abre la boca.
Dámaso apoyó el mentón en el pecho y sacudió la cabeza.
—eso es para las mujeres —dijo—. Los machos no comemos.”*

3. Teniendo en cuenta el fragmento anterior,
-

	cuando Dámaso pronuncia la expresión “los machos no comemos”, se refiere a
	“En este pueblo no hay ladrones”
	4. Se puede inferir que el comportamiento de Dámaso lo identifica como
	“En este pueblo no hay ladrones”
	5. ¿qué importancia tenía para Dámaso el hijo que venía en camino?

En la Tabla 3 se puede observar la categorización que se realizó de cada una de las preguntas teniendo en cuenta el nivel de lectura en el que se encuentran. Para esto es importante hacer énfasis en que las preguntas literales se refieren a aquella información que se encuentra explícita en el texto y que se puede extraer a partir de lo planteado por el autor o narrador en los textos narrativos. Las preguntas inferenciales hacen referencia a la información implícita que se encuentra en el texto pero que a la vez el lector debe deducir implementando sus conocimientos y su propio análisis a partir de lo que lee y comprende. Por último, se encuentran categorizadas las preguntas críticas, las cuales buscan que el lector presente una postura de carácter reflexivo respecto a una temática o punto de vista que se aprecie en el texto leído y que de igual forma pueda ser analizado con otro tipo de texto o situaciones similares. Es así como se presenta una clasificación del tipo de preguntas que se abordan en el taller número tres, por lo que a continuación se dan a conocer los resultados en cada una de las preguntas y su respectivo nivel de lectura, para poder establecer cuántos estudiantes demuestran o no sus competencias de lectura dependiendo del nivel. Para esto se presenta la siguiente tabla:

Tabla 7.

Resultados taller número tres

Resultados taller número tres				
“La siesta del martes”	A	B	C	D
1 nivel inferencial	10	1	15	1
2 nivel crítico		21	4	2
3 nivel inferencial	22	1	4	
4 nivel inferencial	11			16
5 nivel inferencial	3	15		9
“Un día de estos”	A	B	C	D
1 nivel inferencial	3	1	2	21
2 nivel inferencial	10	6	1	10
3 nivel literal		4	22	1
4 nivel inferencial	26		1	
5 nivel inferencial			27	
6 nivel inferencial	13	7	4	3
7 nivel inferencial	8	2	16	1
“En este pueblo no hay ladrones”	A	B	C	D
1 nivel literal	2	2	20	3
2 nivel inferencial	2	15	3	7
3 nivel inferencial	10	13	3	1
4 nivel inferencial	1	4	21	1
5 nivel inferencial	2	2	3	20

 Opción correcta

A partir de la Tabla 7 se puede observar que se organizan las preguntas teniendo en cuenta algunos cuentos del libro “Los funerales de la Mamá grande”, para el primer cuento “La siesta del martes” se realizaron cuatro preguntas inferenciales y una crítica. En la pregunta número uno que correspondía al nivel inferencial, diez estudiantes respondieron correctamente y diecisiete estudiantes respondieron de manera incorrecta distribuyendo sus respuestas en las otras opciones de respuesta. En la pregunta número dos que correspondía al nivel crítico, solo cuatro estudiantes respondieron correctamente y veintitrés estudiantes respondieron de manera incorrecta distribuyendo sus respuestas en las otras opciones de

respuesta. En la pregunta número tres que correspondía al nivel inferencial, veintidós estudiantes respondieron correctamente y cinco estudiantes respondieron de manera incorrecta distribuyendo sus respuestas en las otras opciones de respuesta. En la pregunta número cuatro que correspondía al nivel inferencial, once estudiantes respondieron correctamente y dieciséis estudiantes respondieron de manera incorrecta distribuyendo sus respuestas en las otras opciones de respuesta. En la pregunta número cinco que correspondía al nivel inferencial, quince estudiantes respondieron correctamente y doce estudiantes respondieron de manera incorrecta distribuyendo sus respuestas en las otras opciones de respuesta.

Para el segundo cuento “Un día de estos” se realizaron seis preguntas inferenciales y una literal. En la pregunta número uno que correspondía al nivel inferencial, veintiún estudiantes respondieron correctamente y cinco estudiantes respondieron de manera incorrecta distribuyendo sus respuestas en las otras opciones de respuesta. En la pregunta número dos que correspondía al nivel inferencial, seis estudiantes respondieron correctamente y veintiún estudiantes respondieron de manera incorrecta distribuyendo sus respuestas en las otras opciones de respuesta. En la pregunta número tres que correspondía al nivel literal, veintidós estudiantes respondieron correctamente y cinco estudiantes respondieron de manera incorrecta distribuyendo sus respuestas en las otras opciones de respuesta. En la pregunta número cuatro que correspondía al nivel inferencial, veintiséis estudiantes respondieron correctamente y un estudiante respondió de manera incorrecta. En la pregunta número cinco que correspondía al nivel inferencial, veintisiete estudiantes respondieron correctamente y ningún estudiante respondió de manera incorrecta. En la pregunta número seis que correspondía al nivel inferencial, cuatro estudiantes respondieron correctamente y veintitrés estudiantes respondieron de manera incorrecta distribuyendo sus respuestas en las otras opciones de respuesta. Por último, en la pregunta número siete que

correspondía al nivel inferencial, ocho estudiantes respondieron correctamente y diecinueve estudiantes respondieron de manera incorrecta distribuyendo sus respuestas en las otras opciones de respuesta.

Para el tercer cuento “En este pueblo no hay ladrones” se realizaron cuatro preguntas inferenciales y una literal. En la pregunta número uno que correspondía al nivel literal, veinte estudiantes respondieron correctamente y siete estudiantes respondieron de manera incorrecta distribuyendo sus respuestas en las otras opciones de respuesta. En la pregunta número dos que correspondía al nivel inferencial, quince estudiantes respondieron correctamente y doce estudiantes respondieron de manera incorrecta distribuyendo sus respuestas en las otras opciones de respuesta. En la pregunta número tres que correspondía al nivel inferencial, diez estudiantes respondieron correctamente y diecisiete estudiantes respondieron de manera incorrecta distribuyendo sus respuestas en las otras opciones de respuesta. En la pregunta número cuatro que correspondía al nivel inferencial, veintiún estudiantes respondieron correctamente y seis estudiantes respondieron de manera incorrecta distribuyendo sus respuestas en las otras opciones de respuesta. En la pregunta número cinco que correspondía al nivel inferencial, veinte estudiantes respondieron correctamente y siete estudiantes respondieron de manera incorrecta distribuyendo sus respuestas en las otras opciones de respuesta.

Teniendo en cuenta estos resultados se puede afirmar que el 63% de los estudiantes se encuentran un nivel literal, a partir del tipo de preguntas realizadas en este taller, el 57% de los estudiantes se encuentran en un nivel inferencial y el 14% en un nivel crítico, como se demuestra en los siguientes diagramas circulares:



Figura 7. Respuestas nivel literal (taller 3)



Figura 8. Respuestas nivel inferencial (taller 3)

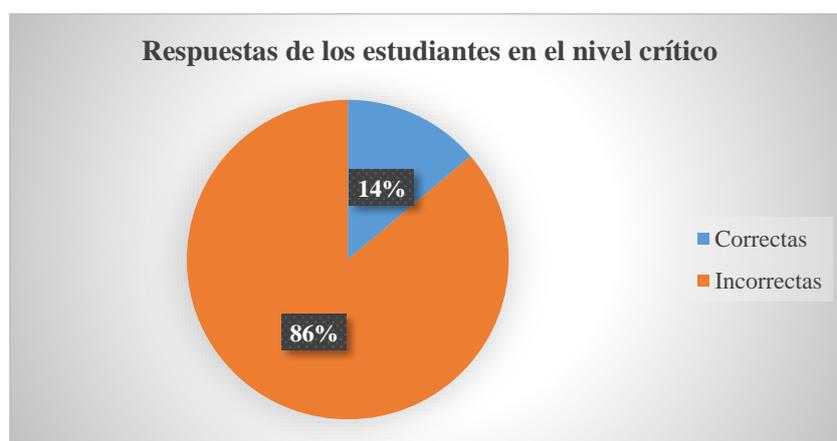


Figura 9. Respuestas nivel crítico (taller 3)

La figura número 7 hace referencia a los estudiantes que se encuentran en un nivel literal con respecto al tipo de preguntas abordadas en este taller, de esta forma se evidencia que el 63% de la población logra localizar la información que se encuentra explícita en el texto y asimismo identifica la intención comunicativa explícita en el texto por parte del autor, adicionalmente los estudiantes que se encuentran en este nivel reconocen datos, hechos y detalles que se hace necesario entender y abstraer del texto para responder determinadas preguntas. Sin embargo, es evidente que hay un porcentaje del 37% de la población que difícilmente logra fortalecer y desarrollar las competencias anteriormente mencionadas.

La figura número 8 hace referencia a los estudiantes que se encuentran en un nivel inferencial con respecto al tipo de preguntas abordadas en este taller, de esta forma se evidencia que el 57% logra comprender y analizar los diferentes sentidos que se presentan en los textos de manera que puede realizar una conexión entre la intención del texto y los conocimientos previos, lo cual le permite establecer relaciones de comparación, de causalidad y de oposición de manera que puede comprender la información, interpretar el tipo de texto, identificar el tema e inferir los diversos sentidos que presenta el texto. En el diagrama se hace evidente que el 43% de esta población tiene dificultades en este tipo de preguntas por lo que se infiere que es necesario seguir fortaleciendo este tipo de competencias y capacidades que les permitan superar un nivel literal y ubicarse en el nivel de lectura inferencial.

Por último, la figura número 9 hace referencia a los estudiantes que se encuentran en un nivel crítico con respecto al tipo de preguntas abordadas en este taller, de esta forma se evidencia que solo el 14% de la población logra relacionar el contenido del texto con su estructura y el contenido, de igual forma interpretar críticamente el significado del lenguaje que se presenta en el texto y emitir un juicio de valor ante lo que se está leyendo. En el diagrama se evidencia que la mayoría de la población es decir un 86% tiene dificultades y

no logra realizar estos procesos de comprensión de lectura, lo cual dificulta la comprensión de los diferentes tipos de texto que leen y en este caso de los textos narrativos.

Análisis y resultados taller cuatro - post test

Se propone el taller número cuatro, correspondiente a un post-test, teniendo en cuenta el objetivo general de la investigación, que se enfoca en fortalecer la comprensión de lectura en cada uno de los niveles por medio de la implementación de textos narrativos desde el plan lector; de igual manera se toman en consideración los resultados obtenidos en el taller número tres, analizado anteriormente. La propuesta de investigación, desde su diagnóstico demostró la necesidad de fortalecer en la población de estudio el nivel de lectura inferencial, con el fin de generar procesos de comprensión desde las competencias requeridas por los estudiantes. Para el desarrollo de este último taller se tomó como base uno de los cuentos abordados en el plan lector de la asignatura, “La viuda de Montiel” de Gabriel García Márquez, evaluando así el nivel literal e inferencial, haciendo énfasis en este último y esperando obtener resultados que corroboren el proceso de fortalecimiento a través de la aplicación de los talleres anteriores.

De esta manera el taller número cuatro estuvo compuesto por doce puntos, el primero de ellos consistía en completar un esquema, donde solucionarían cuatro preguntas abiertas, tomadas de la teoría propuesta por David Cooper para el análisis y comprensión de textos narrativos y que correspondían a los tres niveles de lectura literal, inferencial y crítico. Lo anterior permitiría analizar y determinar si los estudiantes lograron fortalecer su comprensión al cumplir con el objetivo de los cuestionamientos. A continuación, se encuentra la Tabla número siete, en la cual se dan a conocer las preguntas que comprendía el punto número uno con su respectivo nivel de lectura y la cantidad de estudiantes que cumplieron o no el objetivo en cada uno de estos interrogantes.

Tabla 8.

Análisis y resultados –pregunta abierta uno – taller cuatro

Análisis y resultados pregunta abierta uno - taller cuatro			
Niveles de lectura	Preguntas	Cumple el objetivo	No cumple el objetivo
Inferencial	Problema: ¿cuál era el problema fundamental dentro de la historia?	22	5
Literal	Acción: ¿cuáles fueron los hechos importantes dentro de la historia?	19	8
Inferencial	Resolución: ¿cómo resolvieron finalmente su problema los personajes de esta historia?	15	12
Crítica	Tema: ¿qué era lo que esta historia intentaba comunicarnos?	17	10

La primera pregunta que comprendía el esquema se centraba en indagar el problema principal de la narración. En el cuestionamiento número uno de este punto, los estudiantes debían inferir información que se encontraba implícita dentro del texto, ya que a medida que se desarrollaba la lectura del cuento, el estudiante podía reconocer cuál era aquel problema que desencadenaba el conflicto dentro de la historia, por medio de la interpretación de aquella información que presenta el texto y las representaciones mentales que van creando un nuevo conocimiento y se desencadena en una comprensión global. Por medio de los resultados, se observa que los estudiantes han ido desarrollando estas competencias que les permiten generar asociaciones del pensamiento que les permite la comprensión del cuento y los lleva a identificar con claridad cuál es el problema dentro de la historia y por qué es este el que permite desarrollar todo un contenido lógico y creativo en el texto. Es por esto que 22 estudiantes del grado séptimo logran alcanzar esta habilidad de lectura, la cual se ha fortalecido a partir de diversas actividades de comprensión y análisis.

Para el cuestionamiento número dos, los estudiantes debían identificar de forma cronológica la información explícita del cuento, para esto se requería que clasificaran de forma cronológica cada uno de los hechos más importantes dentro de la historia, aquellos que les permitiera generar un sentido y significado total de lo narrado. Esta pregunta exigía de su parte que realizaran una abstracción literal secuenciada de los sucesos, pero con un énfasis que radicaba en la construcción de significado. Según los resultados hallados, se pudo observar una respuesta positiva y alcance del objetivo de la pregunta en la mayoría de los estudiantes, donde diecinueve de ellos demuestran el desarrollo de la competencia. Por otra parte, se evidenció que ocho de los estudiantes aún presentan algunas falencias, puesto que para unos cuantos se hacía más difícil el reconocimiento de hechos realmente de valor en la construcción de sentido y significado dentro de la historia.

En el cuestionamiento número tres de nivel de lectura inferencial, se pedía que el estudiante identificara dentro del texto una resolución generalizada del problema expuesto en la pregunta número uno. En este caso, el proceso desarrollado por los estudiantes presentó mayores dificultades, ya que en sus respuestas se pudo notar que la información dada por ellos era fragmentada, es decir que había falencias al momento de inferir una resolución global del problema, teniendo en cuenta el punto de vista de los personajes dentro de la narración. Es por esto que de los veintisiete estudiantes que presentaron el taller, quince lograron alcanzar el objetivo de la pregunta, lo que representa la mayoría, pero demuestra un número mucho más elevado de respuestas débilmente construidas o elaboradas y que son clave para determinar una necesidad en el fortalecimiento de la comprensión, a partir de la aplicación de operadores de selección, construcción y generalización de aquella información literal que han encontrado en el texto.

Por último, el cuestionamiento número cuatro llevaba al estudiante a centrarse en un proceso de lectura en un nivel crítico, puesto que era necesario reconocer la intención

comunicativa del texto, que requería la identificación de información implícita y explícita, con el fin de generar una postura sobre lo que el autor pretendía con este cuento. De igual manera demandaba expresar una evaluación donde intervienen los saberes previos del lector, su criterio y el conocimiento de lo leído, con el objetivo de emitir un juicio de valor sustentado en la comprensión e interpretación del texto. Los resultados de este cuestionamiento dan a conocer que los estudiantes frente a este nivel demostraron un proceso significativo, puesto que diecisiete lograron alcanzar o cumplir el propósito de la pregunta, que consistía en identificar la intención comunicativa del cuento; dicho de otra manera, lo que este quería comunicar a cada uno de los lectores, teniendo en cuenta que su respuesta está sujeta a la interpretación personal y particular de cada uno. Es así como se evidencia que diez de los estudiantes precisan en el fortalecimiento de sus habilidades de lectura inferencial, para que de esta manera puedan desarrollar las competencias y habilidades para alcanzar un nivel de lectura crítica.

Al terminar el punto número uno, los estudiantes se encontraban con once puntos adicionales, los cuales correspondían a preguntas de selección múltiple ubicadas en los niveles literal e inferencial, haciendo énfasis en el último nivel. Estas preguntas tenían un respectivo fragmento para que a partir de la lectura de este y relacionándolo con el resto de la historia el estudiante comprendiera lo que el enunciado le solicitaba y pudiera responder acertadamente. A continuación, se muestra la categorización de las preguntas y los resultados del proceso de comprensión de lectura, por medio de las siguientes tablas.

Tabla 9.

Categorización de preguntas - Taller número cuatro. Preguntas 2 a 12.

CATEGORIZACIÓN DE PREGUNTAS

NIVEL LITERAL

NIVEL INFERENCIAL

Lee el siguiente fragmento con atención:

Cuando murió don José Montiel todo el mundo se sintió vengado, menos su viuda; pero se necesitaron varias horas para que todo el mundo creyera que en verdad había muerto. Muchos lo seguían poniendo en duda después de ver el cadáver en cámara ardiente, embutido con almohadas y sábanas de lino dentro de una caja amarilla y abombada como un melón. Estaba muy bien afeitado, vestido de blanco y con botas de charol, y tenía tan buen semblante que nunca pareció tan vivo como entonces. Era el mismo don Chepe Montiel de los domingos, oyendo misa de ocho, sólo que en lugar de la fusta tenía un crucifijo entre las manos.

P
REGUNT
A
S

7. Según el fragmento anterior, ¿a qué se refiere el narrador cuando dice que “era el mismo don Chepe Montiel de los domingos”?

Lee el siguiente fragmento y responde:

Entre los innumerables secretos que José Montiel se había llevado a la tumba, se fue enredada la combinación de la caja fuerte. El alcalde se ocupó del problema. Hizo poner la caja en el patio, apoyada al paredón, y dos agentes de la policía dispararon sus fusiles contra la cerradura. Durante toda una mañana, la viuda oyó desde el dormitorio las descargas cerradas y sucesivas ordenadas a gritos por el alcalde. “Esto era lo último que faltaba —pensó—. Cinco años rogando a Dios que se acaben los tiros, y ahora tengo que agradecer que disparen dentro de mi casa.” Aquel día hizo un esfuerzo de concentración, llamando a la muerte, pero nadie le respondió. Empezaba a dormirse cuando una tremenda explosión sacudió los cimientos de la casa. Habían tenido que dinamitar la caja fuerte.

2. A partir del anterior fragmento y teniendo en cuenta la historia se puede decir que la caja fuerte simboliza:

Lee el siguiente fragmento y responde:

Aquella noche, a los 62 años, mientras lloraba contra la almohada en que recostó la cabeza el hombre que la había hecho feliz, la viuda de Montiel conoció por primera vez el sabor de un resentimiento. “Me encerraré para siempre —pensaba—. Para mí, es como si me hubieran metido en el mismo cajón de José Montiel. No quiero saber nada más de este mundo.” Era sincera.

3. A partir del anterior fragmento y teniendo en cuenta la historia se puede decir que la viuda de Montiel simboliza:

4. Se puede inferir que cuando el narrador dice que “la viuda de Montiel conoció por primera vez el sabor del resentimiento”, era porque:

Lee el siguiente fragmento y responde:

Después del entierro, lo único que a todos pareció increíble, menos a su viuda, fue que José Montiel hubiera muerto de muerte natural. Mientras todo el mundo esperaba que lo acribillaran por la espalda en una emboscada, su viuda estaba segura de verlo morir de viejo en

su cama, confesado y sin agonía, como un santo moderno. Se equivocó apenas en algunos detalles. José Montiel murió en su hamaca, un miércoles a las dos de la tarde, a consecuencia de la rabieta que el médico le había prohibido.

5. A partir del fragmento anterior se puede inferir que la gente del pueblo esperaba una muerte diferente para José Montiel debido a:

Lee el siguiente fragmento y responde:

Su único contacto con el mundo, a partir de entonces, fueron las cartas que escribía a sus hijas a fines de cada mes. “Éste es un pueblo maldito —les decía—. Quédense allá para siempre y no se preocupen por mí. Yo soy feliz sabiendo que ustedes son felices.”

6. Teniendo en cuenta el fragmento anterior se puede decir que para la viuda de Montiel el pueblo era maldito porque:

Lee el siguiente fragmento con atención:

Cuando por fin se enfrentó al hecho concreto de que su marido había muerto, la viuda de Montiel salió del dormitorio para ocuparse de la casa. La despojó de todo ornamento, hizo forrar los muebles en colores luctuosos, y puso lazos fúnebres en los retratos del muerto que colgaban de las paredes. En dos meses de encierro había adquirido la costumbre de morderse las uñas. Un día -los ojos enrojecidos e hinchados de tanto llorar- se dio cuenta de que el señor Carmichael entraba a la casa con el paraguas abierto.

8. Según el comportamiento de la viuda de Montiel, se puede decir que la razón por la que había empezado a morderse las uñas era:

9. En la oración “La única diferencia, después de la muerte de su esposo, era que entonces tenía un motivo concreto para concebir pensamientos.” Se da a entender que la viuda de Montiel:

10. En la siguiente oración “Aquel comerciante modesto cuyo tranquilo humor de hombre gordo no despertaba la menor inquietud,” la palabra subrayada puede cambiarse sin que se altere el sentido del texto por:

Lee el siguiente fragmento con atención: (inferencial)

Después extrajo de la gaveta de la mesa de noche unas tijeras, un cilindro de esparadrápalo y el rosario, y se vendó la uña del pulgar derecho, irritada por los mordiscos. Luego empezó a rezar, pero al segundo misterio cambió el rosario a la mano izquierda, pues no sentía las cuentas a través del esparadrápalo. Por un momento oyó la trepidación de los truenos remotos. Luego se quedó dormida con la cabeza doblada en el pecho. La mano con el rosario rodó por su costado, y entonces vio a la Mamá Grande en el patio con una sábana blanca y un peine en el regazo, destripando piojos con los pulgares. Le preguntó:

—¿Cuándo me voy a morir?

La Mamá Grande levantó la cabeza.

—Cuando te empiece el cansancio del brazo.

11. Después de leer el anterior fragmento y el cuento “La viuda de Montiel” se puede inferir que la Mamá Grande simboliza:

Lee el siguiente fragmento y responde: (inferencial)

Y José Montiel, tan atareado en esos días, la apartaba sin mirarla, diciendo: “No seas pendeja.” En realidad, su negocio no era la muerte de los pobres sino la expulsión de los ricos. Después de que el alcalde les perforaba las puertas a tiros y les ponía el plazo para abandonar el pueblo, José Montiel les compraba sus tierras y ganados por un precio que él mismo se encargaba de fijar.

—No seas tonto —le decía su mujer—. Te arruinarás ayudándolos para que no se mueran de hambre en otra parte, y ellos no te lo agradecerán nunca.

Y José Montiel, que ya ni siquiera tenía tiempo de sonreír, la apartaba de su camino, diciendo:

—Vete para tu cocina y no me friegues tanto.

12. A partir del fragmento anterior y teniendo en cuenta el contexto de la historia se puede inferir que la relación José Montiel hacia su esposa es :

En la Tabla 8 se puede observar la categorización que se realizó de cada una de las preguntas teniendo en cuenta el nivel de lectura en el que se encuentran. Es importante resaltar que para este taller en las preguntas dos a doce solo se tuvo en cuenta una pregunta literal y diez preguntas inferenciales, puesto que el énfasis que se realizó para esta prueba fue en este nivel de lectura, con el fin de fortalecer los siguientes desempeños: la identificación de información implícita dentro del texto, el establecimiento de relaciones (causales, comparativas, predictivas, de oposición, etc.) para llegar a conocer y comprender la información, la distinción entre hechos y opiniones, la identificación de la intención comunicativa del autor, entre otras.

Para complementar esta información, a continuación, se dan a conocer los resultados en cada una de las preguntas y su respectivo nivel de lectura, para poder establecer cuántos estudiantes demuestran o no sus competencias de lectura dependiendo del nivel. Para esto se presenta la siguiente tabla:

Tabla 10.
Resultados – Taller número cuatro.

Resultados taller número cuatro				
“la viuda de montiel”	A	B	C	D

2 nivel inferencial	18	8		1
3 nivel inferencial	2	15	7	3
4 nivel inferencial	2	1	7	17
5 nivel inferencial		19	5	3
6 nivel inferencial	13	2	6	6
7 nivel literal	2		22	3
8 nivel inferencial	1	3	2	21
9 nivel inferencial	13	5	4	5
10 nivel inferencial	1	14	6	6
11 nivel inferencial	27			
12 nivel inferencial	20	2	5	

 Opción correcta

La tabla 9 presenta de forma detallada cada una de las preguntas de selección múltiple que se abordaron en este taller con respecto a las preguntas de nivel literal e inferencial, ubicando la pregunta número siete en un nivel literal y el resto de preguntas en un nivel inferencial, ya que este era el nivel de comprensión de lectura que se pretendía fortalecer teniendo en cuenta los resultados del primer diagnóstico y los tipos de preguntas y análisis que se realizaron en los talleres uno, dos y tres. Cada una de las preguntas se separan por nivel y se especifica cuántos estudiantes respondieron correctamente y cuántos se ubican entre alguna de las otras opciones de respuesta.

La pregunta número dos perteneciente al nivel inferencial, demuestran que la mayoría de los estudiantes no lograron alcanzar el objetivo de la pregunta, pues se evidencia que presentan dificultades para establecer relaciones (causales, comparativas, predictivas, de oposición, etc.) para llegar a conocer y comprender la información.

En la pregunta número tres, perteneciente al nivel inferencial, se demuestra que quince estudiantes de un total de veintisiete lograron el objetivo de la pregunta, por lo cual se puede concluir que en esta pregunta los estudiantes son capaces de establecer relaciones en

este caso de causa, pues logran identificar qué simboliza determinado personaje dentro de la historia, el resto de los estudiantes se ubican en el resto de opciones de respuesta.

En la pregunta número cuatro, perteneciente al nivel inferencial, se demuestra que diecisiete estudiantes respondieron correctamente, por lo cual se puede deducir que en esta pregunta los estudiantes logran sobreentender lo que no fue dicho por el autor y de esta manera elegir la opción correcta.

En la pregunta número cinco, perteneciente al nivel inferencial, se demuestra que la mayoría de los estudiantes logran alcanzar el objetivo de la pregunta pues pueden sacar una conclusión a partir de lo que plantea el enunciado de la pregunta y el fragmento del cuento.

En la pregunta número seis, perteneciente al nivel inferencial, se demuestra que trece estudiantes responden correctamente, por lo cual se puede concluir que estos logran distinguir entre hechos y opiniones dentro del texto y de esta manera se puede decir lo que determinado personaje de la historia opina sobre algo específico; el restante de los estudiantes eligió entre las demás opciones de respuesta.

En la pregunta número siete, perteneciente al nivel literal, se demuestra que la mayoría de los estudiantes logra responder correctamente, pues son capaces de reconocer datos, hechos y detalles dentro de la historia. Es así como se evidencia que a medida que se han aplicado los talleres y teniendo en cuenta los resultados de este post test, es evidente que el nivel literal ha sido fortalecido y superado por la mayoría de los estudiantes, lo que permite hacer un énfasis en el nivel inferencial y empezar a fortalecer y desarrollar el nivel crítico, como se puede apreciar en los resultados y análisis del punto número uno de este mismo taller.

En la pregunta número ocho, perteneciente al nivel inferencial, se demuestra que la mayoría de los estudiantes logra responder correctamente, por lo cual se evidencia que

estos estudiantes son capaces de establecer relaciones causales entre lo que el texto plantea y lo que ellos leen, el resto de los estudiantes eligió entre las demás opciones de respuesta.

En la pregunta número nueve, perteneciente al nivel inferencial, se evidencia que solo trece estudiantes lograron alcanzar el objetivo de la pregunta, por lo cual estos estudiantes fueron capaces de realizar el mismo ejercicio que la pregunta anterior, pues establecieron la relación que hay entre una oración del texto y lo que a determinado personaje de la historia le sucede o no implícitamente, de manera que a la vez se logra sobreentender aquello que no dice el texto y de esta forma sacar una conclusión sobre lo que el enunciado plantea; el resto de estudiantes se ubicaron en el resto de opciones de respuesta.

En la pregunta número diez, perteneciente al nivel inferencial, es evidente que a la mayoría de los estudiantes se les dificulta relacionar el significado de una palabra con un sinónimo de la misma para poder reemplazar la palabra inicial, lo cual también permite deducir que los estudiantes carecen de conocimientos previos ante la apropiación de determinado léxico, lo cual dificulta elegir la opción correcta.

En la pregunta número once, que pertenece al nivel inferencial, todos los estudiantes logran alcanzar el objetivo de la pregunta, lo cual permite deducir que todos los estudiantes pueden establecer relaciones (causales, comparativas, predictivas, de oposición, etc.) para llegar a conocer y comprender la información y asimismo son capaces identificar qué simboliza determinado personaje dentro de la historia. Por último, en la pregunta número doce, que pertenece al nivel inferencial, se evidencia que la mayoría de los estudiantes logran alcanzar el objetivo de la pregunta pues identifican la intención del texto y a la vez establecer relaciones predictivas sobre la relación que existe entre determinados personajes de la historia. Es así como este post test permite evidenciar y determinar la cantidad de estudiantes que lograron fortalecer su comprensión de lectura al enfrentarse a textos narrativos; a continuación, se evidencian los porcentajes de los estudiantes que lograron

adquirir ciertas competencias de lectura y a su vez fortalecer los niveles de lectura literal e inferencial.

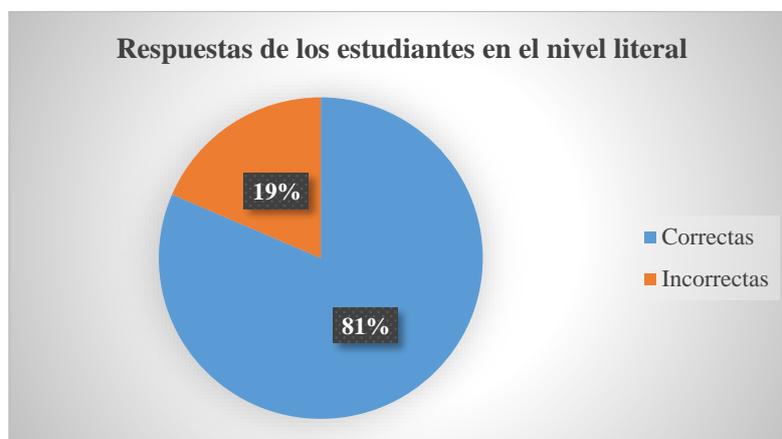


Figura 10. Respuestas en el nivel literal (taller 4)



Figura 11. Respuestas en el nivel inferencial (taller 4)

En la figura 10 se evidencian los porcentajes correspondientes a la población ubicada en un nivel literal que corresponde al 81% lo cual corrobora que a partir del proceso realizado en los talleres anteriores la mayoría de los estudiantes logra superar el nivel literal y avanzar al literal, fortaleciendo así sus procesos de comprensión de lectura.

En la figura 11 se evidencian los porcentajes correspondientes a la población que se ubica en un nivel inferencial, la cual corresponde al 62% ubicándose así un poco más de la

mitad de la población en este porcentaje, demostrando que estos estudiantes logran adquirir y fortalecer sus procesos de comprensión de lectura al enfrentarse a este tipo de textos y a preguntas del nivel inferencial.

Resultados del nivel inferencial en la prueba diagnóstica



Figura 12. Resultados en el nivel inferencial (prueba diagnóstica)

Resultados del nivel inferencial en el taller cuatro post test

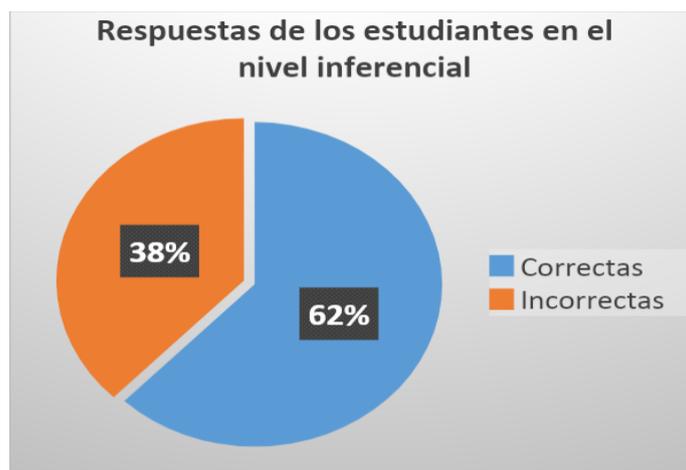


Figura 13. Resultados en el nivel inferencial (post test)

En las figuras anteriores se hace evidente en un primer momento el nivel de comprensión de lectura en el que se encontraban los estudiantes del grado séptimo del Colegio Nuevo Cambridge, ubicándose un 47% de la población en las respuestas correctas y un 53% en las respuestas incorrectas, lo cual reflejaba en esa primera prueba que los estudiantes tenían falencias en las competencias que debían adquirir y desarrollar, motivo por el cual se decide hacer énfasis en poder superar el nivel literal y ubicar a la población en un nivel inferencial de comprensión de lectura. Esto se hace evidente en el segundo diagrama pues hay un aumento del 15% de la población, ubicándose así el 62% de los estudiantes en el nivel inferencial y solo un 38% no logró alcanzar este nivel. Lo cual permite concluir que la mayoría de los estudiantes al realizar un ejercicio de comprensión de lectura constante como se realizó con la aplicación de los talleres logra alcanzar unos objetivos de comprensión y a su vez fortalecer el nivel de comprensión lectora; además se puede afirmar que esta población adquirió ciertas competencias, mencionadas en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, como lo son: realizar inferencias de manera que se logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensiones del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto. Sin embargo, aunque el 62% de la población logra avanzar a este nivel, es importante pensar qué pasa con el 38% restante y cuáles son los procesos académicos que se deben implementar para seguir mejorando y fortaleciendo los procesos de comprensión de lectura.

Capítulo V: Hallazgos

El presente capítulo presenta los hallazgos de los resultados de la investigación, es decir, aquel apartado donde se identifica el impacto y avance logrado con la implementación de los talleres pedagógicos, demostrando con claridad las conclusiones que se han logrado por medio del proceso desarrollado. De igual manera, se presentan planteamientos o nuevas ideas resultantes de dichos hallazgos, como también se determina el impacto que se alcanzó durante la investigación, con el fin de reconocer si el estudio realizado podría o no realizarse en diversos niveles de escolaridad dentro del mismo contexto educativo y de ser viable en otras instituciones que presenten falencias en esta misma problemática. Por otra parte, se exponen las recomendaciones a tener en cuenta para próximas aplicaciones que ayuden a fortalecer y asegurar unos mejores resultados en los procesos de lectura de los estudiantes de cualquier nivel.

Resumen de hallazgos

Después de aplicados los talleres correspondientes a la propuesta de investigación y analizados sus resultados se pudieron encontrar y determinar hallazgos significativos que sustentan los objetivos del estudio, como también el apoyo para la generación de nuevas ideas que promuevan el continuo mejoramiento de los procesos de comprensión de lectura de los estudiantes del grado séptimo del Colegio Nuevo Cambridge.

El primer hallazgo que se encuentra en la investigación corresponde al fortalecimiento del nivel de lectura inferencial, puesto que en la prueba diagnóstica el 47% de los estudiantes se ubicaron en este, pero finalmente en la aplicación del último taller o post-test, se pudo ver que hubo un aumento en los resultados, mostrando que el 62% de los educandos alcanzó las competencias que se requerían para lograrlo. Por otra parte, el nivel

literal se consolida en un buen desempeño donde el porcentaje de favorabilidad se ubica entre el 81 y 83%. Estos resultados hallados permiten demostrar que cada uno de los talleres abordados durante el proceso de investigación aportó de manera concreta en el fortalecimiento de los procesos de lectura de los estudiantes, ya que se buscó siempre encaminar a los educandos en un análisis que abarcara no solamente una lectura superficial, sino que también generara en ellos nuevos procesos de pensamiento, al retomar la información que tenían (presaberes) y relacionarlos con aquella que presentaba el texto, con el fin de crear nuevos significados. De igual manera, el reconocer en los cuentos una estructura gramatical les permitió establecer relaciones directas con el texto, lo cual aportó en la interpretación de hechos, argumentos y acciones desarrolladas dentro de la obra literaria para entender y darle significado.

La propuesta se desarrolló en un tiempo limitado, puesto que se contó con tres semestres académicos desde el planteamiento de la propuesta hasta su aplicación, a pesar de ello se demostraron avances en los niveles de comprensión, enfáticamente el inferencial, y de igual manera se pudo evidenciar la adquisición de nuevas competencias en la comprensión de textos narrativos al identificar en ellos aquella información de tipo inferencial para así obtener, conocer e interpretar la intención del autor frente a lo que quiere o busca expresar. Por otra parte, los estudiantes lograron encontrar en los cuentos elementos que les permitirían descubrir en profundidad los elementos, su estructura, información explícita, como también podrían generar nuevas interpretaciones de lo que se relata dentro de la historia, por medio de la deducción sobre lo que el texto quiere decir y así genera un diálogo con este, es decir leer entre líneas.

Un segundo hallazgo de la investigación se centra en la respuesta que mostraron los estudiantes frente a esta nueva manera de abordar el plan lector, ya que dejó de ser un espacio carente de significado para ellos, para ser un momento de la clase de Español y

literatura donde podían descubrir nueva información que el texto les presentaba y que en una primera lectura ellos no habían logrado descubrir. El desarrollar actividades grupales e individuales que les exigiera un esfuerzo mucho más concienzudo sobre la lectura realizada, hizo que realmente les encontrarán un sentido a los textos establecidos para estos momentos. El cambio de actitud demostrado por los estudiantes hizo parte en la transformación y adquisición de competencias relacionadas con los niveles de lectura, la participación activa de los estudiantes y la realización de preguntas por parte de ellos creó nuevas asociaciones con relación a lo que se lee.

Finalmente se puede evidenciar, con lo expresado anteriormente, que por medio de un diagnóstico se logró identificar que los estudiantes se encontraban en un nivel literal de lectura y que la necesidad presente en esta población radicaba en el fortalecimiento de los procesos de lectura inferencial que les permitiera desarrollar nuevas competencias y avanzar en la comprensión de textos narrativos y por ende de su propio contexto. Al obtener esta información se plantearon los talleres a abordar con un solo objetivo, fortalecer la comprensión de lectura en el nivel inferencial en los estudiantes de séptimo mediante cuentos establecidos en el plan lector. Posterior a su diseño, se implementaron estos talleres dentro de la clase de Español y Literatura, los cuales demostraron mejoras en la adquisición de competencias asociados con el nivel de lectura inferencial, fortaleciendo así la comprensión de textos narrativos.

Respecto a la pregunta de investigación, esta se resolvió durante la elaboración, aplicación de instrumentos y el análisis de los resultados, en los cuales se puede determinar que el fortalecimiento de la comprensión de lectura se logra a través de diversos momentos durante la investigación, el primero de ellos hace referencia al diagnóstico previo, pero como tal antes de hablar de este, es importante tener en cuenta que se partió del hecho de determinar este diagnóstico, pensando primordialmente en la población, de manera que se

podieran establecer unos criterios más sólidos y no solamente prejuicios sobre los estudiantes. Por este motivo se realiza el diagnóstico, ya que tiene que ver directamente con los antecedentes del plan lector en la institución, pues como docentes conocíamos la realidad de los estudiantes respecto al plan lector, desde quejas de ellos expresando que la forma de evaluar este tipo de lecturas era muy memorística y que prácticamente su nota dependía de cinco preguntas que no tenían relación como tal con la comprensión del texto si no con algunos objetos o características muy superficiales sobre los personajes o cosas precisas que se presentaban durante la historia.

Es así como se parte de esta realidad para elaborar el diagnóstico, en el cual los estudiantes son lo más significativo y esto hace que el docente en su quehacer pedagógico no se enfrente a una población desconocida, que es generalmente lo que se acostumbra a hacer. Es así como al elaborar este instrumento se pensó en cómo determinar el nivel de lectura de los estudiantes y cuál era la importancia de hacerlo y cómo se debería hacer.

Estos instrumentos se elaboran desde una reflexión sobre el quehacer pedagógico, teniendo en cuenta la importancia de socializarlos, corregirlos, y preparar cada uno de los talleres antes de presentarlos a los estudiantes y a la vez determinar el tipo de texto que se iba a trabajar, precisamente se abordan los textos narrativos teniendo en cuenta que el plan lector que se implementa en la institución pertenece a este tipo de texto; pero no solamente se hace esta implementación por que esté estipulado en el colegio si no por el hecho de que generalmente se plantea que a los estudiantes se les debe presentar textos que les interese, pero es importante que al estudiante se le ayude a interesarse por otro tipo de lecturas; es aquí donde la motivación, el tipo de actividades y metodología llevan al estudiante a fortalecer y comprender lo que leen. Los textos narrativos se implementan debido a que

estos textos tienen una historia detrás de todo el lenguaje literario, generalmente son historias que impactan al estudiante y en este caso incluye un contexto cercano como es el de nuestro país, adicionalmente los textos narrativos escogidos presentaban una estructura muy específica, unos intereses y temas diferentes a lo conocido, de esta manera se hace que al estudiante le interese el texto y que no sea lo mismo de siempre o los textos sencillos que deben leer o a los que están acostumbrados.

Es así como se concluye que por más impuesto que sea el plan lector en una institución, todo puede cambiar a partir del tipo de instrumentos que el docente elabore, socialice, corrija y resuelva antes de presentar a sus estudiantes. El plan lector no se debe convertir en una estrategia o en un contenido sin un objetivo específico, sin intención o sin un propósito.

Formulación de recomendaciones

A continuación, se presentan algunas recomendaciones, las cuales surgen de la elaboración de este trabajo de investigación y del rol como docentes que a diario trabajan en equipo con el fin de implementar los talleres pedagógicos dentro de la metodología de enseñanza y aprendizaje de la institución, para abordar el plan lector en la asignatura de español y literatura. Las siguientes recomendaciones se dirigen a aquellos que estén interesados en generar procesos de fortalecimiento de comprensión de lectora.

La secuencia de los talleres pedagógicos permite un aprendizaje que se genera a partir de una planeación, una lectura previa y la preparación de las preguntas de comprensión de lectura, de esta manera el maestro guía y orienta al estudiante, con el fin de lograr un avance y un fortalecimiento en las competencias de lectura y asimismo en el proceso que existe entre un nivel de lectura literal hacia un nivel de lectura inferencial.

Se recomienda a la institución implementar los talleres pedagógicos como parte esencial del proceso de aprendizaje para el espacio del plan lector en la asignatura de Español y literatura, esto con el fin de fortalecer los procesos de comprensión de lectura en los estudiantes y asimismo resignificar el plan lector como un componente principal de la institución y de la facultad de lenguas, de esta manera el plan lector no será abordado como un control de lectura durante las metas de aprendizaje, si no que será un contenido que se deba desarrollar y llevar a cabo a partir de las competencias que son indispensables para que los estudiantes desarrollen y fortalezcan las competencias de lectura.

Es evidente que los hallazgos de la investigación permiten afirmar que existe un porcentaje de estudiantes que logró fortalecer sus procesos de comprensión de lectura, sin embargo también hay un porcentaje que requiere que existan otros tipos de procesos académicos, lo cual genera y lleva a la reflexión sobre la implementación de estos nuevos procesos académicos de manera que intervengan directamente y que se pueda decir qué hacer con esa población que hace falta por llegar al nivel inferencial de lectura.

Respecto a la parte didáctica abordada en el proceso de investigación los estudiantes demuestran interés en las actividades previas a la lectura y a las preguntas de comprensión de lectura, por lo cual se recomienda abordar los textos narrativos teniendo en cuenta el antes de la lectura pues esto motiva a los estudiantes y hace que se interese por lo que van a leer más adelante, sin embargo es importante profundizar en conceptos del texto narrativo que les ayude a identificar el argumento de una historia, pues a pesar de realizar este ejercicio y profundizar con las preguntas, algunos estudiantes siguen presentando debilidades al momento de identificar este elemento en los textos narrativos, por lo que también se recomienda pensar y generar nuevas intervenciones que puedan ayudar a estos estudiantes a fortalecer y superar estos obstáculos en su proceso de comprensión.

La realización y aplicación de los talleres pedagógicos permitió observar y establecer diversas situaciones, por lo cual se hace necesario recomendar en primera instancia que los docentes de otras asignaturas también asimilen este tipo de talleres y de metodología, de manera que en algún momento los puedan llegar a aplicar, en segunda instancia es importante que el profesor de español de cada uno de los grados revise y trate de socializar antes de la aplicación de los talleres con otro par académico las actividades y las preguntas que va a abordar, de manera que se pueda realizar un trabajo en equipo y a la vez se puedan hacer determinados aportes que favorezcan la elaboración de talleres de muy buena calidad para los estudiantes. Por última instancia se recomienda que el tiempo de aplicación de estos talleres pueda ser más extenso ya que si se puede mejorar en tan poco tiempo es probable que se logren mejores resultados en un tiempo y espacio de aplicación que propicie el aprendizaje como un proceso más detallado.

Referencias

- Calle, D.Y, & Cuadro, A.P. (2017). *Propuesta de implementación del cuento como herramienta didáctico-pedagógica para mejorar los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico) en los estudiantes de quinto grado del Centro Educativo Aguas Vivas Sede Central, del municipio de Sahagún Córdoba Colombia.* (Tesis de maestría). Universidad Evangélica Nicaraguense Martin Luther Ling Jr – Sincelejo, Sucre. Recuperado de:
<https://cismilk.edu.co/Repositorio/TFM%20%202016%20-%202017/Baquero%20Calle%20Yadis%20Dayanis%20y%20Ortiz%20Cuadro%20Pedro%20Antonio.pdf>
- Castrillón, S. (2012). *Guía para el diseño de Planes Nacionales de Lectura.* Colombia: CERLALC.
- CERLALC. (2018). *Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe.* Recuperado de: <http://www.cerlalc.org/wp-content/uploads/publicaciones/otros/Estatuto-General-del-CERLALC.pdf>
- Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora.* Madrid: Visor.
- Elliott, J. (2010). *La investigación-acción en educación.* Sexta edición. Madrid. Morata
- Hernández, Fernández y Baptista (2014). *Metodología de la investigación.* Sexta edición. McGraw-Hill.
- Herrera, A., & Villalba, A. (2012). *Procesos de lectura crítica, mediación pedagógica para propiciar desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios.* Universidad de Sucre, Sincelejo. Colombia.
- Mantilla, L. A. (2009). *Propuesta pedagógica para hacer de la clase de lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico.* (Tesis de maestría). Universidad

Industrial de Santander. Recuperado de:

<http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2010/136109.pdf>

Mateus, Y. (2018). *Propuesta didáctica para mejorar las competencias en lectura inferencial y crítica de los estudiantes de cuarto grado del Colegio Integrado Llano Grande sede "D"* (Tesis de maestría). Universidad Industrial de Santander.

Recuperado de: <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2018/173054.pdf>

Mayorga, B.R. (2013). *Planes de lectura en Colombia en el marco de la década de 2000-2010*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de:

<http://www.bdigital.unal.edu.co/42976/1/4868068.2013.pdf>

Mckernan, J. (1999). *Investigación acción y curriculum*. Madrid. Morata.

Mckernan, J. (1999). *Investigación acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Ediciones Morata.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 114 de 1994, General de Educación.

Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Colombia, la mejor educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional*. Colombia.

Moncada, C.P. (2018). *Implementación de una secuencia didáctica para desarrollar la lectura crítica a través del cuento* (Tesis de maestría). Universidad Industrial de

Santander. Recuperado de:

<http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2018/172103.pdf>

Palacios, L.S. (2015). *Mejoramiento de la comprensión lectora en alumnos de segundo semestre del programa de Español y Literatura de la Universidad Tecnológica del Chocó “Diego Luis Córdoba”*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional.

Recuperado de:

<http://bdigital.unal.edu.co/50602/1/Lady%20Sirley%20PaTESIS%20LISTA%20Y%20ENTREGADA%20PDF.pdf>

Perea, Vergara y Chaverra. (2018). *La lectura inferencial: punto de referencia para la formación ciudadana en la escuela* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia.

Recuperado de:

http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/3469/1/PereaMenaNora_VergaraPadillaLibia_ChaverraDuranIris_LecturaInferencialEscuela_2018_TG.pdf

Quimbiulco, D. A. (2017). *Creación y gestión de un plan lector para mejorar los hábitos lectores en los estudiantes de séptimo grado de Educación General Básica de la Escuela Fiscal Benigno Malo durante el año lectivo 2015-2016*. (Tesis de maestría).

Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Recuperado de:

<http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/13821/TesisDaniela.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Real Academia Española. (2018). *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?Id=n3m3mkb>

Salas, P. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León*.

(Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de:

<http://eprints.uanl.mx/3230/1/1080256466.pdf>

Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.

Solé, I. (1998). *Estrategia de Lectura*. Barcelona: Graó.

Tiching. (2014). Plan Lector: una estrategia integral para el fomento de la lectura. España.

Recuperado de: <http://co.tiching.com/>

Anexos

Anexo A. Taller diagnóstico

	PRUEBA DIAGNÓSTICA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN 2019	 POSGRADOS
DOCENTES:	Yuliana Angarita Jaramillo – María Alejandra Uribe	GRADO: SÉPTIMO

**RESPONDE LAS PREGUNTAS 1 A 6 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE
INFORMACIÓN
NOVELA QUE CAMBIA DE GÉNERO
(1971)**

Adrián Bennet sube al tren y cuando va a sentarse observa que alguien ha olvidado sobre el asiento una novela de tapas amarillas. No tiene tiempo de observarla porque en ese momento entra en el vagón un hombre de anteojos negros y boca avinagrada que acomoda la valija, se arrellana frente a Bennet y se queda inmóvil. Bennet, intimidado, no se atreve a dirigirle la palabra. El viaje es largo. Mira por la ventanilla, se aburre, intenta dormir, pero no lo consigue y de pronto recuerda la novela que encontró en el asiento. Ya tiene con qué entretenerse. La examina. El título no le dice nada, el autor le es desconocido. La hojea a saltos. Parece ser una novela policial en la que cierto detective, sospechando que el viajante de comercio Walter Lynch es en realidad un sicario al servicio de la Organización, va en pos de él a Villa María, le sigue los pasos hasta el hotel, lo acecha por el ojo de la cerradura y ve cómo despanzurra al incorruptible periodista.

El tren acaba de parar. El hombre de los anteojos negros y la boca avinagrada se pone de pie y agarra la valija, en cuyo marbete Bennet alcanza a leer: “Walter Lynch”. Rápido como la luz, Bennet arroja una mirada por la ventanilla y en el letrero de la estación lee: “Villa María”. ¡Pronto! ¿Qué hacer? Piensa que su obligación es bajarse, seguir a Walter Lynch, acecharlo, denunciarlo, pero opta por no entrometerse.

El tren empieza a alejarse. Aliviado y avergonzado, Bennet entiende que acaba de escaparse de un peligro futuro, pero no sabe exactamente de cuál. Para averiguarlo abre la novela y busca la revelación de lo que le pasó al detective cuando, después de ser testigo del asesinato en Villa María, tuvo que dar la cara al asesino. Antes le había ojeado a saltos; ahora la lee página por página. En la novela, que ya no es policial, sino psicológica, se describe un asesinato en Villa María, pero, por más que busque, allí no figura ningún detective.

*Tomado de: Anderson Enrique-Imbert
(Argentina)*

1. La novela de tapas amarillas que hojea Adrián Bennet es producto de

- A. un regalo maravilloso.
- B. un olvido fortuito.
- C. una compra inesperada.
- D. una regalía costosa.

2. En el texto, las expresiones “¡Pronto! ¿Qué hacer?” son muestra de la

- A. alegría y euforia de Walter Lynch.
- B. sorpresa y angustia de Bennet.

- C. miedo y duda del periodista.
- D. decisión y suspicacia del detective.

3. La situación que genera el conflicto en la historia es

- A. el olvido sobre el asiento de una novela de tapas amarillas.
- B. la hojeada a saltos del contenido de la novela.
- C. la lectura del nombre “Walter Lynch” en el marbete de la valija.
- D. la decisión de Adrián Bennet de no entrometerse en el asunto.

4. Según la historia, lo que hace que no aparezca el detective en la novela es

- A. el poco tiempo que tiene Bennet de leer la novela.
- B. la huida rápida del hombre de anteojos negros y boca avinagrada.
- C. la decisión de Bennet de no entrometerse en el asunto.
- D. el tiempo que tiene Bennet para acechar y denunciar al comerciante.

5. Según las características de Adrián Bennet se puede asumir que tiene

- A. rasgos de sicario de la novela.
- B. rasgos de detective de la novela.
- C. rasgos de comerciante de la novela.
- D. rasgos de periodista de la novela.

6. A partir de la lectura del texto identifica una característica que te permita explicar por qué el cuento pertenece al género policiaco.

**RESPONDE LAS PREGUNTAS 7 A 13 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE
INFORMACIÓN
MONÓLOGO ENTRE DOS**

Esteban puso la maleta de lona empapada y le crujieron las articulaciones cuando se sentó en el suelo, junto a ella, esperando a que pasara el bus de las seis. Era tan temprano que sintió de inmediato las últimas gotas del rocío de la alborada en los fondillos del pantalón. “Y, encima, mojado”, pensó, con disgusto creciente.

Amanecía. A las seis y cuarto de la mañana el sol es más picante que en el resto del día, pero también más pálido, porque es un sol que está acabado de estrenar y no ha tenido tiempo de aprender a calentarse.

Al frente suyo, carretera de por medio, Esteban vio los pastizales de las haciendas ganaderas. Pero no pudo oír el mugido de las vacas ni los pasos del compadre Pereira, que se le acercaba por la espalda, soplando aire fresco sobre una taza de café humeante, y

cuando por fin se percató de su presencia ya le estaba tendiendo la mano, para saludarlo, como hacía siempre el compadre Pereira, a pesar de sus años, con un apretón resuelto que infundía un sentimiento de fuerza reposada, carácter y respeto.

Al sentirse encima, tan de repente, Esteban pensó que su mujer tenía razón: se estaba quedando sordo. Ese era el único motivo verdadero de aquel viaje y de la cantaleta de su mujer para que se sometiera a los exámenes. El médico especialista, que había sido compañero de su hijo mayor en la escuela, lo aguardaba en el hospital universitario de Cartagena de Indias para medirle la audición y hacerle un diagnóstico. El médico sospechaba que el celebrado silencio del campo, que hasta podía escucharse revuelto con la brisa en las primeras noches de verano, y de cuyas virtudes terapéuticas se hacían lenguas los poetas que aconsejan huir del mundanal ruido, no era en realidad de buen provecho para los viejos, sino una desgracia, porque esa falta de alborotos es lo que va volviendo sorda a la gente.

En su juventud, cuando vadeaba acequias y pescaba tortugas con una lanza, corriendo como un potro sin riendas por las orillas del caño, Esteban era capaz de descifrar las canciones que la brisa entonaba en la arboleda. Pero esta mañana, en cambio, el oído no le alcanzó para escuchar el canto de los gallos. “Lo que vuelve sorda a la gente”, se dijo, perplejo, mientras se vestía a tientas, “no es el bullicio sino el silencio”. Supuso, entonces, que por motivos similares hay más mudos en el campo que en las ciudades. El compadre Pereira, que en las cacerías de antaño con sólo pegar la oreja al suelo alardeaba de saber por qué trocha andaban los conejos, bebió un sorbo largo de café en el momento exacto en que el bus cochambroso, cargado de gallinas y plátanos, asomó la cara en un recodo del camino.

- ¿Para dónde va, compadre? – preguntó Pereira, al ver el equipaje en el suelo –. ¿Para Cartagena?

- No, compadre – dijo Esteban, levantando el maletín –. Voy para Cartagena.

- Ah, caramba – exclamó el otro –. Yo pensé que iba para Cartagena.

Le soltó la mano tras el apretón. El bus se detuvo junto a ellos, como un perro viejo, inclinando la cabeza. “Mi compadre se está quedando sordo”, pensó, con asombro, cada uno de los dos.

Tomado de: Gossaín, Juan (2004). *Puro cuento*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana. pp. 223-225.

7. En la historia, el protagonista se dispone a viajar a Cartagena con el propósito de

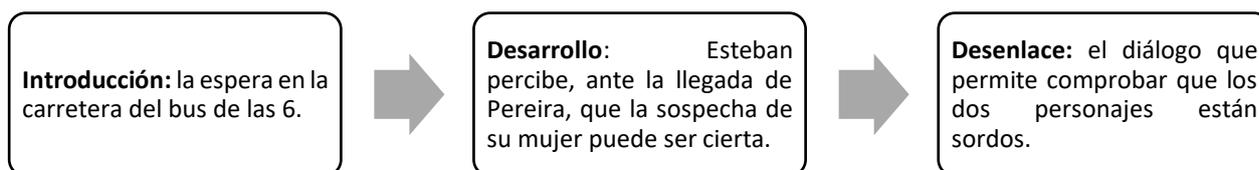
- A. contrariar la cantaleta de su mujer.
- B. atender un chequeo de audición.
- C. saludar a un amigo de su hijo mayor.
- D. huir del celebrado silencio del campo.

8. De la información que da el narrador sobre el pasado de los personajes principales de la historia, puede afirmarse que ellos

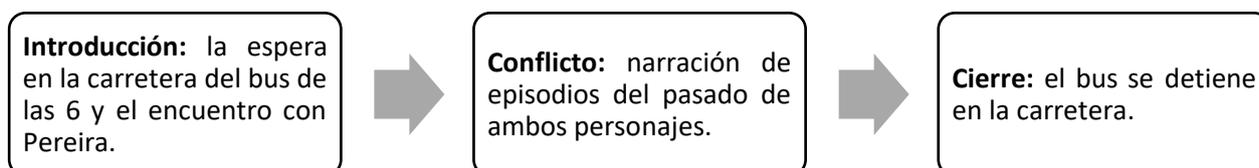
- A. disfrutaban activamente de la naturaleza y del campo.
- B. discutían siempre y no se llevaban muy bien.
- C. sufrían desde muy jóvenes de una deficiencia auditiva.
- D. viajaban juntos a Cartagena con frecuencia.

9. El texto se compone de

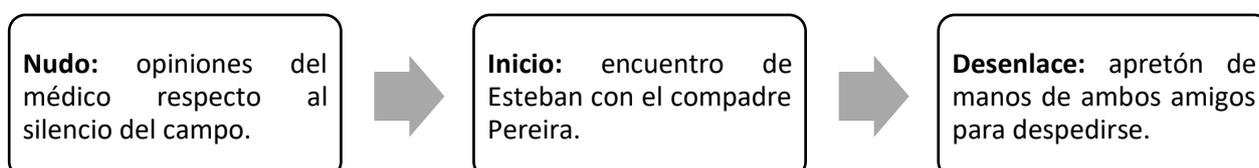
- A.



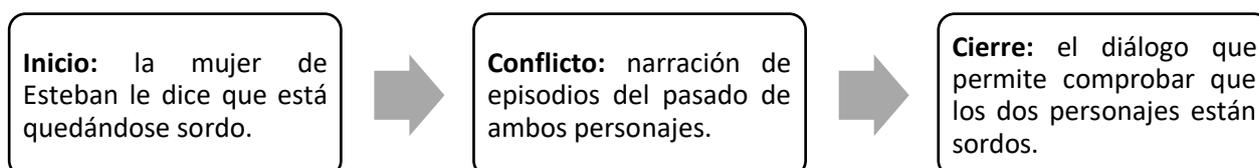
B.



C.



D.



10. En la expresión “...se dijo, perplejo, mientras se vestía a tientas...”, que se encuentra en el párrafo cinco, línea cuatro; la palabra subrayada establece una relación de

- A. causa consecuencia entre dos eventos.
- B. oposición entre dos situaciones.
- C. simultaneidad entre dos acciones.
- D. contradicción entre dos hechos.

11. En el texto, se presenta una aparente contradicción que se expresa a través de:

- A. “Revuelto con la brisa en las primeras noches de verano”.
- B. “Lo que vuelve sorda a la gente...no es el bullicio sino el silencio”.
- C. “se detuvo junto a ellos, como un perro viejo, inclinando la cabeza”.
- D. “bebió un sorbo largo de café en el momento exacto en que el bus..., asomó”.

12. De los siguientes enunciados el que utiliza una forma de narrar similar a la que se presenta en el cuento *Monólogo entre dos* es:

- A. *En los días inmediatos seguí escribiendo con obstinación, aunque no recogiera ya las explicaciones del capitán.*

B. Bueno ya, pidamos otros dos, pero no tan secos, capaz que nos curemos, mira que con esto de recortar diarios no he almorzado nada.

C. La vi caminar detrás de los candelabros. “Lo hubieras hecho pasar”, pregunté, sin dejar de comer. Entonces ella me respondió: “Era lo que iba a hacer”.

D. Cuando oyó la voz del viejo que lo llamaba, Alfonso abrió los ojos. Llevaba ya un rato despierto, esperando que él lo llamara.

13. ¿Por qué crees que el texto se llama “Monólogo entre dos”?

RESPONDE LAS PREGUNTAS 14 A 20 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

UN CUENTO

Después de largos días de paciencia, logró armar un barquito de esos que se forman pieza por pieza dentro de una botella.

Cerró la botella con un corcho y la puso en la sala de su casa, sobre la chimenea. Allí la mostraba orgullosamente a sus amigos.

Un día, viendo el barquito, notó que una de sus pequeñas ventanas se había abierto, y a través de ella observó algo que lo dejó asombrado: en una sala como la suya, estaba otra botella igual a la suya, pero más pequeña, con otro barquito adentro como el suyo. Y la botella estaba siendo mostrada a sus amigos por un hombrecito diminuto que no parecía sufrir por el hecho de estar dentro de una botella.

Sacó el tapón y con unas pinzas cogió al hombrecito, pero lo apretó de tal manera que lo ahogó.

Entonces el hombre escuchó un ruido. Volvió la vista y descubrió asustado que una de las ventanas de la sala se había abierto. Un ojo enorme lo atisbaba desde fuera. Lo último que alcanzó a mirar fue unas enormes pinzas que avanzaban hacia él como las fauces de un animal monstruoso.

Armando Fuentes Aguirre (México)

Tomado de: *Antología de los 100 minicuentos*, publicados por la revista *Eukóreo*.
Aniversario 21.

Bustamante Zamudio Guillermo y Kremer Harold. (2003). Bogotá. Deriva Ediciones. p. 45

14. En el texto, el narrador

- A. da a conocer las acciones, los pensamientos y sentimientos de los personajes.
- B. cuenta lo que siente y le ocurre a él mismo.
- C. relata lo que otros le contaron sobre un hecho.
- D. deja que los personajes hablen y cuenten con sus propias palabras lo que les ocurre.

15. Por la manera como se presenta la información, se puede decir que el texto es

- A. un relato mítico con características verosímiles.
- B. una leyenda tradicional, en la que ocurre un hecho insólito.
- C. un cuento fantástico, en el que ocurren hechos inverosímiles.
- D. una anécdota infantil con características maravillosas.

16. En la historia, el hombre que armó el barquito

- A. vivía en un mundo que cabía en una botella.
- B. era experto en la construcción de barcos.
- C. disfrutaba de la compañía de todos sus amigos.
- D. gustaba de destruir cosas con sus pinzas.

17. De lo narrado en el cuento anterior, se puede deducir que

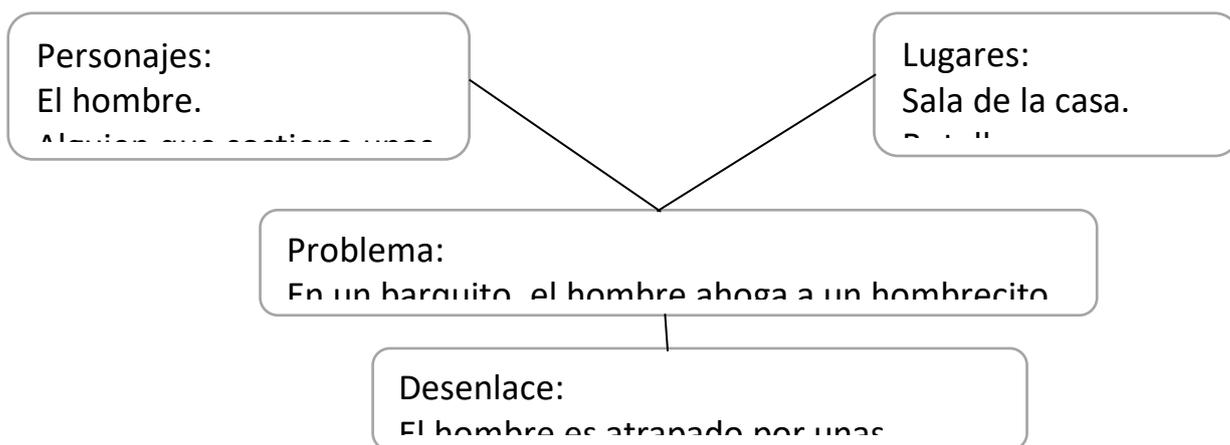
- A. el hombre era una persona muy paciente, por eso construía barcos.
- B. el hombrecito sabía que había un mundo desde el que lo observaban, por esto no abría las ventanas.
- C. el hombre que armó el barquito conocía de la existencia del hombrecito, por eso tapaba la botella.
- D. el hombrecito debió ver unas enormes pinzas como las fauces de un animal monstruoso.

18. En el texto, la expresión “Un día” permite

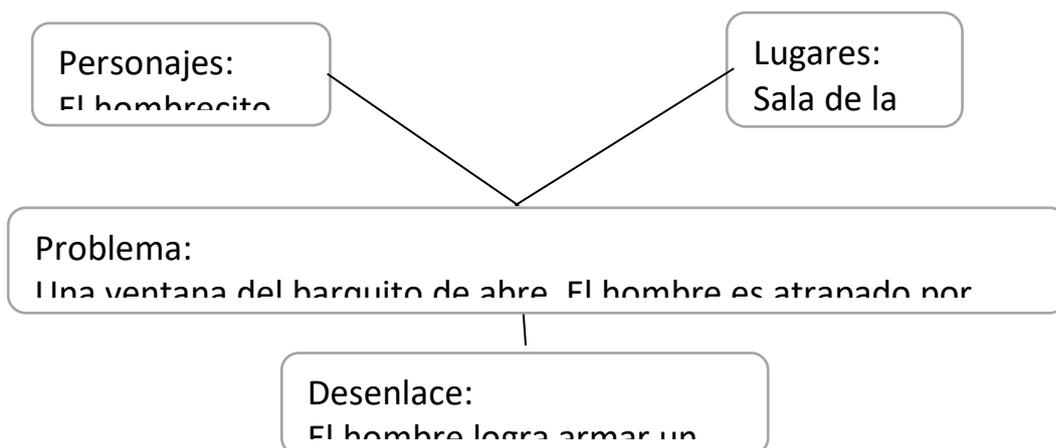
- A. dar inicio a la narración de la historia.
- B. ubicar un evento en el tiempo de la historia.
- C. mostrar el momento en el que finaliza la historia.
- D. señalar el tiempo que dura la historia.

19. El esquema que representa lo que ocurre en el cuento es:

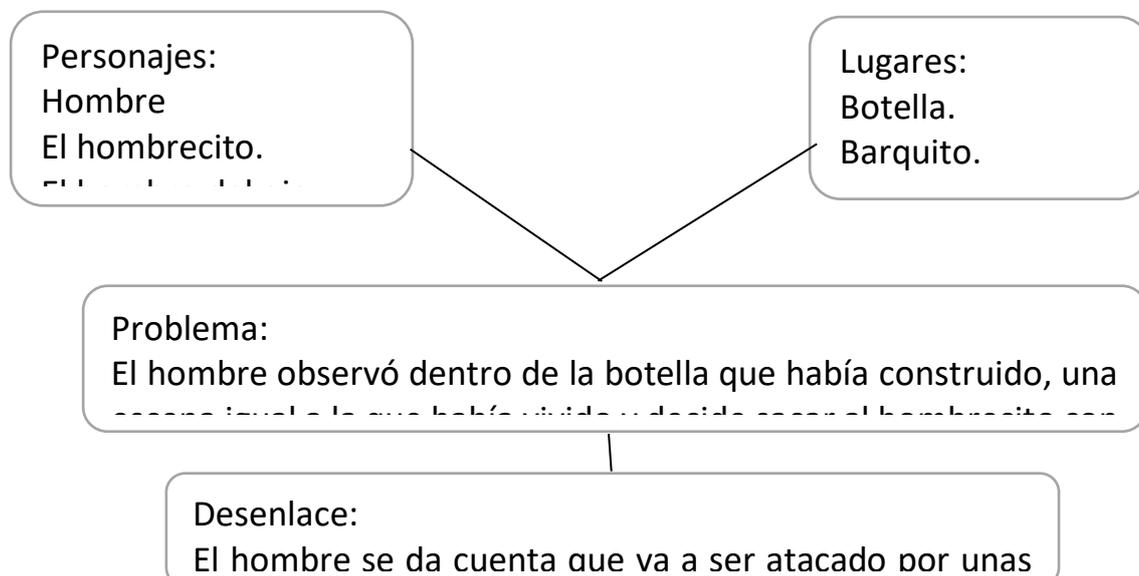
A.



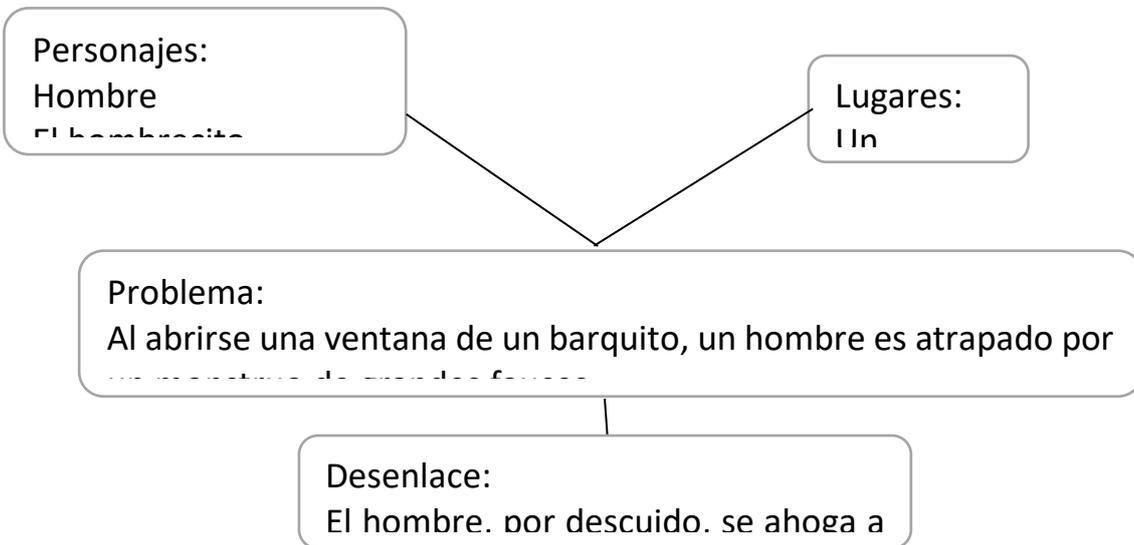
B.



C.



D.



20. ¿De quién era el ojo enorme que se asomaba desde afuera?

Anexo B. Taller 1

	CUESTIONARIO UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN 2019	 <small>Universidad Autónoma de Bucaramanga</small> POSGRADOS
DOCENTES:	Yuliana Angarita Jaramillo – María Alejandra Uribe	GRADO: OCTAVO

TALLER 1

A continuación, deberás responder las preguntas con base en la lectura de cada uno de los microcuentos.

La Muerte en Samarra

El criado llega aterrizado a casa de su amo.

—Señor —dice— he visto a la Muerte en el mercado y me ha hecho una señal de amenaza.

El amo le da un caballo y dinero, y le dice:

—Huye a Samarra.

El criado huye. Esa tarde, temprano, el señor se encuentra la Muerte en el mercado.

—Esta mañana le hiciste a mi criado una señal de amenaza —dice.

—No era de amenaza —responde la Muerte— sino de sorpresa. Porque lo veía ahí, tan lejos de Samarra, y esta misma tarde tengo que recogerlo allá.

Gabriel García Márquez

1. A partir de la lectura del microcuento “La muerte en Samarra”, se puede inferir que al final del texto el amo se puede sentir:

Culpable.

Temeroso.

Sorprendido.

Triste.

2. ¿Cuál es el problema fundamental dentro del microcuento “La muerte en Samarra”?

Que el criado no entiende la señal que le hizo la muerte.

Que el señor se da cuenta que envía al criado al lugar donde lo espera la muerte.

Que la muerte se sorprende de ver al criado en el lugar incorrecto.

El amo planea junto con la muerte una manera de engañar al criado para que este muera.

El drama del desencantado

...el drama del desencantado que se arrojó a la calle desde el décimo piso, y a medida que caía iba viendo a través de las ventanas la intimidad de sus vecinos, las pequeñas tragedias domésticas, los amores furtivos, los breves instantes de felicidad, cuyas noticias no habían

llegado nunca hasta la escalera común, de modo que en el instante de reventarse contra el pavimento de la calle había cambiado por completo su concepción del mundo, y había llegado a la conclusión de que aquella vida que abandonaba para siempre por la puerta falsa valía la pena de ser vivida.

Gabriel García Márquez

3. ¿En qué momento el desencantado se da cuenta que vale la pena vivir su vida?

Al arrojar a la calle desde el décimo piso.

Al ver la vida de sus vecinos mientras caía.

Al reventarse contra el pavimento de la calle.

Al morir.

4. A partir de la lectura del texto, se puede inferir que la concepción del mundo para el personaje consistía en:

Una vida que no valía la pena.

Una vida efímera.

Una vida llena de utopías.

Una vida llena de situaciones inesperadas.

El soldado mutilado

Un soldado argentino que regresaba de las Islas Malvinas al término de la guerra llamó a su madre por teléfono desde el Regimiento I de Palermo en Buenos Aires y le pidió autorización para llevar a casa a un compañero mutilado cuya familia vivía en otro lugar. Se trataba —según dijo— de un recluta de 19 años que había perdido una pierna y un brazo en la guerra, y que además estaba ciego.

La madre, aunque feliz del retorno de su hijo con vida, contestó horrorizada que no sería capaz de soportar la visión del mutilado, y se negó a aceptarlo en su casa.

Entonces el hijo cortó la comunicación y se pegó un tiro.

Gabriel García Márquez

5. A partir de la lectura del texto, se puede deducir que el recluta de 19 años era:

El mismo soldado que llama a su madre.

Un compañero del soldado argentino.

El mejor amigo del soldado argentino.

El hermano del soldado argentino.

6. Cuando la madre expresa que “no sería capaz de soportar la visión del mutilado”, se podría decir que ella es una persona que:

Es incapaz de recibir a alguien que necesita de su ayuda.

Es egoísta, puesto que solo piensa en su bienestar.

Crea estereotipos a partir de las características físicas de un ser humano.

Discrimina a un ser humano por sus características físicas.

La institución conyugal

El capitán Camilo Techera siempre andaba con Dios en la boca, buenos días si Dios quiere, hasta mañana si Dios quiere.

Cuando llegó al cuartel de artillería, descubrió que no había ni un solo soldado que estuviera casado como Dios manda y que vivían todos en pecado, retozando en promiscuidad como las bestias del campo.

Para acabar con aquel escándalo que ofendía al Señor, mandó llamar al sacerdote que oficiaba misa en la ciudad de Trinidad. En un solo día, el cura administró a los soldados de la tropa, cada cual con su cada cuala, el santísimo sacramento del matrimonio en nombre del capitán, del Padre, del Hijo y del Espíritu Santo.

Todos los soldados fueron maridos desde aquel domingo.

El lunes, un soldado dijo:

—Esa mujer es mía.

Y clavó el cuchillo en la barriga de un vecino que la estaba mirando.

El martes, otro soldado dijo:

—Para que aprendas.

Y retorció el pescuezo de la mujer que le debía obediencia.

El miércoles...

Eduardo Galeano

7. A partir de la lectura del microcuento “La institución conyugal”, se puede decir que el día miércoles:

Las mujeres deciden abandonar el cuartel de artillería.

El Capitán Camilo Techera prohíbe a los soldados asesinar a sus compañeros.

Otro soldado comete un asesinato.

Las mujeres se reúnen para asesinar a todos los soldados.

8. Se puede afirmar que el “escándalo que ofendía al Señor”, era:

Que todos los soldados eran solteros.

Que el Capitán Camilo Techera no estaba casado.

Que los soldados compartían las mujeres entre ellos.

Que ninguno de los soldados estaba casado y vivían en pecado.

El parto

Tres días de parto y el hijo no salía.

—Tá trancado. El negrito tá trancado —dijo el hombre.

Él venía de un rancho perdido en los campos.

Y el médico fue.

Maletín en mano, bajo el sol del mediodía, el médico anduvo hacia la lejanía, hacia la soledad, donde todo parece cosa del jodido destino; y llegó y vio.

Después se lo contó a Gloria Galván:

—La mujer estaba en las últimas, pero todavía jadeaba y sudaba y tenía los ojos muy abiertos. A mí me faltaba experiencia en cosas así. Yo temblaba, estaba sin un criterio. Y en eso, cuando corrí la cobija, vi un brazo chiquitito asomando entre las piernas abiertas de la mujer.

El médico se dio cuenta de que el hombre había estado tirando. El bracito estaba despellejado y sin vida, un colgajo sucio de sangre seca, y el médico pensó: No hay nada que hacer.

Y sin embargo, quién sabe por qué, lo acarició. Rozó con el dedo índice aquella cosa inerte y al llegar a la manito, súbitamente la manito se cerró y le apretó el dedo con alma y vida. Entonces el médico pidió que le hirvieran agua y se arremangó la camisa.

Eduardo Galeano

9. Quien le cuenta a Gloria Galván lo sucedido es:

El hombre.

El médico.

El narrador.

Eduardo Galeano.

10. A partir de las palabras subrayadas se puede inferir que el lugar en el que se desarrolla la historia es:

Un lugar lejano y cerca al mar, habitado por afrodescendientes.

Una ciudad alejada de lo urbano.

Un pueblo actualizado al norte de un país.

Un pueblo lejano y con pocos recursos.

Las últimas miradas

El hombre mira a su alrededor. Entra en el baño. Se lava las manos. El jabón huele a violetas. Cuando ajusta la canilla, el agua sigue goteando. Se seca. Coloca la toalla en el lado izquierdo del toallero: el derecho es el de su mujer. Cierra la puerta del baño para no oír el goteo. Otra vez en el dormitorio. Se pone una camisa limpia: es de puño francés. Hay que buscar los gemelos. La pared está empapelada con dibujos de pastorcitas y pastorcitos. Algunas parejas desaparecen debajo de un cuadro que reproduce *Los amantes* de Picasso, pero más allá, donde el marco de la puerta corta un costado del papel, muchos pastorcitos se quedan solos, sin sus compañeras. Pasa al estudio. Se detiene ante el escritorio. Cada uno de los cajones de ese mueble grande como un edificio es una casa donde viven cosas. En una de esas cajas las cuchillas de la tijera deben de seguir odiándoles como siempre. Con la mano acaricia el lomo de sus libros. Un escarabajo que cayó de espaldas sobre el estante agita desesperadamente sus patitas. Lo endereza con un lápiz. Son las cuatro de la tarde. Pasa al vestíbulo. Las cortinas son rojas. En la parte donde les da el Sol, el rojo se suaviza en un rosado. Ya a punto de llegar a la puerta de salida se da vuelta. Mira a dos sillas enfrentadas que parecen estar discutiendo ¡todavía! Sale. Baja las escaleras. Cuenta quince escalones. ¿No eran catorce? Casi se vuelve para contarlos de nuevo pero ya no tiene importancia. Nada tiene importancia. Se cruza a la acera de enfrente y antes de dirigirse hacia la comisaría mira la ventana de su propio dormitorio. Allí dentro ha dejado a su mujer con un puñal clavado en el corazón.

Enrique Anderson Imbert

<https://ciudadseva.com/texto/las-ultimas-miradas/>

11. Al leer el microcuento “Las últimas miradas”, se puede inferir que el hombre:

Fue testigo del asesinato de su esposa y por ello va a reportar su muerte a la comisaría.

Asesinó a su esposa y después de alistarse y analizar todas las cosas, decide ir a entregarse a las autoridades.

Encontró a su esposa muerta luego de haberse suicidado de una puñalada y procede a informar el delito en la comisaría.

No entiende lo que le ha sucedido a su esposa y después de analizar toda su casa decide ir a hacer el denuncia en la comisaría.

12. Se puede decir que el hombre, al inicio del microcuento, se lava las manos porque:

Se dispone a salir a la comisaría.

Se siente sucio por haber terminado algún trabajo en casa.

Ha apuñalado a su esposa.

Pretende salir a comer.

Instrucciones para llorar. Tomado de: <https://ciudadseva.com/texto/instrucciones-para-llorar/>
Micro cuentos de Gabriel García Márquez. Tomado de: <http://cuentos-ya.blogspot.com/2013/08/3-microcuentos-de-garcia-marquez.html>
Micro cuentos de Eduardo Galeano. Tomado de: <http://cuentos-ya.blogspot.com/2013/08/3-microcuentos-de-eduardo-galeano.html>
Micro cuento de Enrique Anderson Imbert. Tomado de: <https://ciudadseva.com/texto/el-beso-imbert/>

Anexo C. Taller 3

	<p>PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN 2019</p>	 POSGRADOS
DOCENTES:	Yuliana Angarita Jaramillo – María Alejandra Uribe	GRADO: SÉPTIMO

A continuación, contestarás las siguientes preguntas de acuerdo con la lectura de los cuentos “La siesta del martes, Un día de estos y En este pueblo no hay ladrones”, recuerda elegir solo una respuesta correcta.

LA SIESTA DEL MARTES

1. *“El tren llega alrededor de las dos de la tarde, y las dos mujeres tienen la intención de regresar el mismo día en el mismo tren a las tres y media. Así que tan sólo tienen disponible hora y media para sus diligencias en el pueblo”.*

Del anterior fragmento se puede deducir que el tren mide el tiempo de las dos pasajeras y esto:

- A. Condiciona la acción en el relato.
- B. Altera el orden cronológico de la historia.
- C. Condiciona las acciones del sacerdote debido a que las pasajeras deben irse temprano.
- D. Altera el cometido de las pasajeras debido a que el sacerdote estaba durmiendo.

2. Lee los siguientes fragmentos y responde:**Fragmento 1**

“La señora Rebeca, una viuda solitaria que vivía en una casa llena de cachivaches, sintió a través del rumor de la llovizna que alguien trataba de forzar desde afuera la puerta de la calle. Se levantó, buscó a tientas en el ropero un revólver arcaico que nadie había disparado desde los tiempos del coronel Aureliano Buendía, y fue a la sala sin encender las luces. Orientándose no tanto por el ruido de la cerradura como por un terror desarrollado en ella por 28 años de soledad, localizó en la imaginación no sólo el sitio donde estaba la puerta sino la altura exacta de la cerradura. Agarró el arma con las dos manos, cerró los ojos y apretó el gatillo. Era la primera vez en su vida que disparaba un revólver. Inmediatamente después de la detonación no sintió nada más que el murmullo de la llovizna en el techo de zinc”. (p.12)

Fragmento 2

“Era un hombre muy bueno.

El sacerdote miró alternativamente a la mujer y a la niña y comprobó con una especie de piadoso estupor que no estaban a punto de llorar. La mujer continuó inalterable:

—Yo le decía que nunca robara nada que le hiciera falta a alguien para comer, y él me hacía caso. En cambio, antes, cuando boxeaba, pasaba hasta tres días en la cama postrado por los golpes.

—Se tuvo que sacar todos los dientes —intervino la niña.

—Así es —confirmó la mujer—. Cada bocado que me comía en ese tiempo me sabía a los porrazos que le daban a mi hijo los sábados a la noche”. (p.13)

Relacionando los dos fragmentos, es posible afirmar que el autor realiza una descripción de los personajes y de sus acciones con el fin de:

- A. Generar en el lector la idea de que robar siempre es bueno.
- B. Justificar las acciones de determinado personaje, sin importar el daño que estuviera haciendo.
- C. Crear una posición entre el rico y el pobre, y así presentar una protesta social.
- D. Dar a conocer su opinión sobre las diferentes clases sociales presentes en el cuento.

3. Lee el siguiente fragmento y responde:

“—¿Nunca trató de hacerlo entrar por el buen camino?

La mujer contestó cuando acabó de firmar.

—Era un hombre muy bueno.

El sacerdote miró alternativamente a la mujer y a la niña y comprobó con una especie de piadoso estupor que no estaban a punto de llorar. La mujer continuó inalterable:

—Yo le decía que nunca robara nada que le hiciera falta a alguien para comer, y él me hacía caso. En cambio, antes, cuando boxeaba, pasaba hasta tres días en la cama postrado por los golpes.

—Se tuvo que sacar todos los dientes —intervino la niña.

—Así es —confirmó la mujer—. Cada bocado que me comía en ese tiempo me sabía a los porrazos que le daban a mi hijo los sábados a la noche.

—La voluntad de Dios es inescrutable —dijo el padre”. (p.13)

Teniendo en cuenta la lectura del anterior fragmento, se puede afirmar que el conflicto de mayor profundidad y trascendencia que se presenta en la historia es:

- A. Un conflicto moral, entre los dos personajes, pues el sacerdote considera que Carlos Centeno era un hombre de baja conducta debido a su condición y por el contrario su madre lo defiende a través de la moral de ella.
- B. Un conflicto psicológico, entre Carlos Centeno y sus pensamientos sobre lo que debe o no hacer para poder llevar un sustento a su familia
- C. Un conflicto social, pues el pueblo juzga a aquellos que roban por necesidad sin saber su situación familiar.
- D. Un conflicto económico, pues la madre considera que es justificable robarle a alguien que no lo necesite y que esto es necesario para poder alimentar a una familia.

4. Teniendo en cuenta los personajes y sus características en la historia “La siesta del martes” estos se pueden dividir en tres clases de personajes:

- A. El acusador (el sacerdote), el defensor (madre de Carlos Centeno) y el ayudante (la hermana del sacerdote y la hija de la madre de la víctima).
- B. El defensor (madre de Carlos Centeno), el acusador (la hija de la madre de la víctima) y el ayudante (la hermana del sacerdote).
- C. El acusador (la madre de Carlos Centeno), el defensor (madre de Carlos Centeno) y el ayudante (la hermana del sacerdote y la hija de la madre de la víctima).
- D. El acusador (los habitantes del pueblo y el sacerdote), el defensor (la madre de Carlos Centeno y la hermana) y el ayudante (la hermana del sacerdote).

5. A partir del siguiente fragmento, se puede inferir que el tipo de narrador en la historia es:

“Cuando volvió al asiento la madre la esperaba para comer. Le dio un pedazo de queso, medio bollo de maíz y una galleta dulce, y sacó para ella de la bolsa de material plástico una ración igual. Mientras comían, el tren atravesó muy despacio un puente de hierro y pasó de largo por un pueblo igual a los anteriores, sólo que en éste había una multitud en la plaza. Una banda de músicos tocaba una pieza alegre bajo el sol aplastante. Al otro lado del pueblo, en una llanura cuarteada por la aridez, terminaban las plantaciones”. (P.8)

- A. Narrador testigo, ya que asume la función de contar los acontecimientos en los que de alguna manera se ve involucrado.
- B. Narrador omnisciente, ya que está en tercera persona, y se limita a contar lo exterior.
- C. Narrador protagonista, ya que cuenta en primera persona lo que le sucede dentro de la historia.
- D. Narrador cuasiomnisciente, ya que asume la función de narrar lo externo, pero no puede conocer los sentimientos o pensamientos de los personajes.

UN DÍA DE ESTOS

1. Puede decirse que el tipo de narrador presente en el cuento “Un día de estos” es:

- A. Protagonista, porque cuenta lo que a él le pasa.
- B. Testigo, porque participa de la historia, pero nada le pasa a él.
- C. Narrador observador, porque sólo mira de lejos.
- D. Omnisciente, porque sabe todo lo que sienten todos y lo que va a pasar.

2. En el fragmento, “Era rígido, enjuto, con una mirada que raras veces correspondía la situación...” la palabra subrayada puede ser reemplazada sin alterar el sentido del texto por:

- A. Seco.
- B. Flaco.
- C. Grueso.
- D. Corpulento.

“Don Aurelio Escovar, dentista sin título y buen madrugador, abrió su gabinete a las seis. Sacó de la vidriera una dentadura postiza montada aún en el molde de yeso y puso sobre la mesa un puñado de instrumentos que ordenó de mayor a menor, como en una exposición. Llevaba una camisa a rayas, sin cuello, cerrada arriba con un botón dorado, y los pantalones sostenidos con cargadores elásticos. Era rígido, enjuto, con una mirada que raras veces correspondía a la situación, como la mirada de los sordos.

Cuando tuvo las cosas dispuestas sobre la mesa rodó la fresa hacia el sillón de resortes y se sentó a pulir la dentadura postiza. Parecía no pensar en lo que hacía, pero trabajaba con obstinación, pedaleando en la fresa incluso cuando no se servía de ella.”

3. A partir de la descripción realizada en el fragmento anterior, se puede decir que Aurelio Escovar es un hombre:

- A. Descomplicado, sereno, calculador.
- B. Trabajador, obstinado, descomplicado.
- C. Organizado, trabajador, obstinado.
- D. Desordenado, sereno, obstinado.

-Me pasa la cuenta -dijo.

-¿A usted o al municipio?

El alcalde no lo miró. Cerró la puerta, y dijo, a través de la red metálica.

-Es la misma vaina.

4. A qué se refiere el alcalde cuando le responde al dentista, “Es la misma vaina.”

- A. Que no hay diferencia entre el dinero de él y el del municipio.
- B. Que su dolor es tan fuerte que no importa a quién le cobre.
- C. Que no importa a quien cobre, no va a pagar el procedimiento.
- D. Que es el alcalde quien realizará el pago.

5. ¿Qué relación existe entre el dentista y el alcalde?

- A. Amistad, puesto que Aurelio estaba dispuesto a sacarle la muela en el momento que fuera necesario.
- B. Enemistad, puesto que el alcalde había cometido injusticias en contra del dentista.
- C. Enemistad, puesto que el dentista consideraba al alcalde un mal gobernante y no estaba dispuesto a ayudarlo con su dolor.
- D. Amistad, porque llevaban muchos años de conocerse.

6. Se puede inferir que cuando Aurelio le dice al alcalde, “Aquí nos paga veinte muertos, teniente” hace referencia a

- A. la cantidad de personas afectadas por el conflicto político debido a la mala administración del alcalde.
- B. el desinterés del alcalde por el bienestar de las personas del pueblo.
- C. la venganza que toma el dentista sobre el alcalde por las personas que este ejecutó.
- D. el dolor que el alcalde siente es comparable a la muerte de veinte personas.

7. Cuando el dentista le dice al alcalde que se seque las lágrimas, lo hace porque

- A. sabe que el alcalde está sufriendo a causa de su muela.
- B. reconoce que el dolor que siente no es genuino.
- C. le parece irónico que le duela más una muela que el sufrimiento del pueblo.

- D. sintió compasión por el alcalde y quiere su bienestar.

EN ESTE PUEBLO NO HAY LADRONES

1. ¿Qué impedía reconocer la verdadera edad de la mujer que Dámaso conoció en el salón de baile?

- A. La forma del cuerpo de la muchacha.
 B. La manera de vestirse.
 C. La cantidad de polvos, colorete y barniz de labios que utilizaba.
 D. La forma de hablar y expresarse ante las personas.

2. Según la información presente en el cuento “En este pueblo no hay ladrones”, se puede decir que la relación entre Dámaso y Ana era

- A. de amor y respeto, ya que cada una de sus acciones lo demostraba.
 B. de irrespeto e intolerancia, pues la forma de tratarse no demostraba existencia de amor.
 C. de compasión y apego, ya que en todas sus acciones existía apoyo por las decisiones del otro.
 D. de desapego y engaño, pues cada uno actuaba a su parecer y predominaba su infidelidad.

“—Abre la boca.

Dámaso apoyó el mentón en el pecho y sacudió la cabeza.

—*Eso es para las mujeres —dijo—. Los machos no comemos.*”

3. Teniendo en cuenta el fragmento anterior, cuando Dámaso pronuncia la expresión “los machos no comemos”, se refiere a

- A. que demostrar debilidad ante alguna situación no es sinónimo de hombría.
 B. que los verdaderos hombres son los que pueden aguantar días sin comer.
 C. que los hombres que comen le demuestran a las mujeres que dependen de ellas.
 D. que los hombres son incapaces de valerse por sí mismos.

4. Se puede inferir que el comportamiento de Dámaso lo identifica como

- A. Un hombre honrado que siempre consigue sus cosas por medio de esfuerzo.
 B. Un hombre mantenido económicamente por su esposa.
 C. Un hombre machista y obstinado que solo valora su propia opinión.
 D. Un hombre inteligente y calculador, pues logró realizar un gran robo.

5. ¿Qué importancia tenía para Dámaso el hijo que venía en camino?

- A. Suficiente, porque cuidaba de su esposa y del bienestar del bebé.
 B. Mucha, ya que protegía a su esposa de cualquier daño.
 C. Poca, puesto que no era su hijo.
 D. Ninguna, ya que nunca se interesó por él y su bienestar.

Anexo D. Taller 4

	<p style="text-align: center;">CUESTIONARIO UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN 2019</p>	 POSGRADOS
DOCENTES:	Yuliana Angarita Jaramillo – María Alejandra Uribe Flórez	GRADO: SÉPTIMO

TALLER 4 – POST TEST

1. A partir de la lectura y análisis del cuento *La viuda de Montiel*, completa el siguiente esquema, recuerda contestar de manera específica:

<p style="text-align: center;">Problema</p> <p>¿Cuál era el problema fundamental dentro de la historia?</p>	<p style="text-align: center;">Acción</p> <p>¿Cuáles fueron los hechos importantes dentro de la historia?</p>
<div style="border: 1px solid black; background-color: #d9e1f2; padding: 5px; display: inline-block;">LA VIUDA DE</div>	
<p style="text-align: center;">Resolución</p> <p>¿Cómo resolvieron finalmente su problema los personajes de esta historia?</p>	<p style="text-align: center;">Tema</p> <p>¿Qué era lo que esta historia intentaba comunicarnos?</p>

Lee el siguiente fragmento y responde:

Entre los innumerables secretos que José Montiel se había llevado a la tumba, se fue enredada la combinación de la caja fuerte. El alcalde se ocupó del problema. Hizo poner la caja en el patio, apoyada al paredón, y dos agentes de la policía dispararon sus fusiles contra la cerradura. Durante toda una mañana, la viuda oyó desde el dormitorio las descargas cerradas y sucesivas ordenadas a gritos por el alcalde. “Esto era lo último que faltaba — pensó—. Cinco años rogando a Dios que se acaben los tiros, y ahora tengo que agradecer que disparen dentro de mi casa.” Aquel día hizo un esfuerzo de concentración, llamando a la muerte, pero nadie le respondió. Empezaba a dormirse cuando una tremenda explosión sacudió los cimientos de la casa. Habían tenido que dinamitar la caja fuerte.

2. A partir del anterior fragmento y teniendo en cuenta la historia se puede decir que la caja fuerte simboliza:

- A. Las riquezas de José Montiel.

- B. Los secretos del gobierno.
- C. Una amenaza para la viuda de Montiel.
- D. La venganza del pueblo.

Lee el siguiente fragmento y responde:

Aquella noche, a los 62 años, mientras lloraba contra la almohada en que recostó la cabeza el hombre que la había hecho feliz, la viuda de Montiel conoció por primera vez el sabor de un resentimiento. “Me encerraré para siempre —pensaba—. Para mí, es como si me hubieran metido en el mismo cajón de José Montiel. No quiero saber nada más de este mundo.” Era sincera.

3. A partir del anterior fragmento y teniendo en cuenta la historia se puede decir que la viuda de Montiel simboliza:

- A. El engaño y la tristeza.
- B. La soledad y el amor.
- C. La melancolía y el desamor.
- D. La inocencia y soledad.

4. Se puede inferir que cuando el narrador dice que “la viuda de Montiel conoció por primera vez el sabor del resentimiento”, era porque:

- A. Sentía que su esposo la había defraudado al morir.
- B. Creía que el pueblo era culpable de sus desgracias.
- C. Solo después de la muerte de su esposo sintió rencor hacia algo en su vida.
- D. Sentía que la vida había sido injusta con ella al arrebatarle su felicidad

Lee el siguiente fragmento y responde:

Después del entierro, lo único que a todos pareció increíble, menos a su viuda, fue que José Montiel hubiera muerto de muerte natural. Mientras todo el mundo esperaba que lo acribillaran por la espalda en una emboscada, su viuda estaba segura de verlo morir de viejo en su cama, confesado y sin agonía, como un santo moderno. Se equivocó apenas en algunos detalles. José Montiel murió en su hamaca, un miércoles a las dos de la tarde, a consecuencia de la rabieta que el médico le había prohibido.

5. A partir del fragmento anterior se puede inferir que la gente del pueblo esperaba una muerte diferente para José Montiel debido a:

- A. El dictamen médico que tenía José Montiel, por lo cual podría morir de rabia.
- B. El daño y todas las injusticias que había cometido en contra del pueblo.
- C. La cantidad de enemigos que había ganado en el transcurso de su vida.
- D. Los asesinatos que había cometido José Montiel hacia la gente humilde del pueblo.

Lee el siguiente fragmento y responde:

Su único contacto con el mundo, a partir de entonces, fueron las cartas que escribía a sus hijas a fines de cada mes. “Éste es un pueblo maldito —les decía—. Quédense allá para siempre y no se preocupen por mí. Yo soy feliz sabiendo que ustedes son felices.”

6. Teniendo en cuenta el fragmento anterior se puede decir que para la viuda de Montiel el pueblo era maldito porque:

- A. Las condiciones políticas y sociales del pueblo afectaban la vida de la familia Montiel.
- B. Gracias a los problemas que habían en el pueblo su esposo murió de una rabieta.
- C. La situación del pueblo había acabado con la vida de su marido y el padre de sus hijos.
- D. El pueblo no mejoraba a pesar de la muerte de su esposo.

Lee el siguiente fragmento con atención:

Cuando murió don José Montiel todo el mundo se sintió vengado, menos su viuda; pero se necesitaron varias horas para que todo el mundo creyera que en verdad había muerto. Muchos lo seguían poniendo en duda después de ver el cadáver en cámara ardiente, embutido con almohadas y sábanas de lino dentro de una caja amarilla y abombada como un melón. Estaba muy bien afeitado, vestido de blanco y con botas de charol, y tenía tan buen semblante que nunca pareció tan vivo como entonces. Era el mismo don Chepe Montiel de los domingos, oyendo misa de ocho, sólo que en lugar de la fusta tenía un crucifijo entre las manos.

7. Según el fragmento anterior, ¿a qué se refiere el narrador cuando dice que “era el mismo don Chepe Montiel de los domingos”?

- A. A que toda su vida José Montiel aparentaba estar muerto.
- B. A que el espíritu de José Montiel rondaba por todas las calles del pueblo.
- C. A que la apariencia de José Montiel era la misma de siempre.
- D. A que José Montiel mantenía la misma apariencia mientras que dormía.

Lee el siguiente fragmento con atención:

Cuando por fin se enfrentó al hecho concreto de que su marido había muerto, la viuda de Montiel salió del dormitorio para ocuparse de la casa. La despojó de todo ornamento, hizo forrar los muebles en colores luctuosos, y puso lazos fúnebres en los retratos del muerto que colgaban de las paredes. En dos meses de encierro había adquirido la costumbre de morderse las uñas. Un día -los ojos enrojecidos e hinchados de tanto llorar- se dio cuenta de que el señor Carmichael entraba a la casa con el paraguas abierto.

8. Según el comportamiento de la viuda de Montiel, se puede decir que la razón por la que había empezado a morderse las uñas era:

- A. La soledad que sentía al estar sin sus hijos.
- B. El nerviosismo que le causaba la inseguridad del pueblo.

- C. Su incapacidad para administrar las propiedades.
- D. La ansiedad que le producía afrontar su vida sin José Montiel.

9. En la oración “La única diferencia, después de la muerte de su esposo, era que entonces tenía un motivo concreto para concebir pensamientos.” Se da a entender que la viuda de Montiel:

- A. Antes dependía por completo de su esposo, y después de su muerte empezó a pensar por ella misma.
- B. Se preocupaba tanto por la muerte de su esposo que pensaba constantemente en eso.
- C. Antes de que José Montiel muriera, su esposa solía no pensar en lo que el futuro le pudiese traer.
- D. Le empieza a dar importancia a sus pensamientos y al motivo de la muerte de su esposo.

10. En la siguiente oración “Aquel comerciante modesto cuyo tranquilo humor de hombre gordo no despertaba la menor inquietud,” la palabra subrayada puede cambiarse sin que se altere el sentido del texto por:

- A. Alterado.
- B. Callado.
- C. Recatado.
- D. Espléndido.

Lee el siguiente fragmento con atención: (inferencial)

Después extrajo de la gaveta de la mesa de noche unas tijeras, un cilindro de esparadrapo y el rosario, y se vendó la uña del pulgar derecho, irritada por los mordiscos. Luego empezó a rezar, pero al segundo misterio cambió el rosario a la mano izquierda, pues no sentía las cuentas a través del esparadrapo. Por un momento oyó la trepidación de los truenos remotos. Luego se quedó dormida con la cabeza doblada en el pecho. La mano con el rosario rodó por su costado, y entonces vio a la Mamá Grande en el patio con una sábana blanca y un peine en el regazo, destripando piojos con los pulgares. Le preguntó:

—¿Cuándo me voy a morir?

La Mamá Grande levantó la cabeza.

—Cuando te empiece el cansancio del brazo.

11. Después de leer el anterior fragmento y el cuento “La viuda de Montiel” se puede inferir que la Mamá Grande simboliza:

- A. La muerte.
- B. La desesperanza.
- C. La vida.
- D. El consuelo.

Lee el siguiente fragmento y responde: (inferencial)

Y José Montiel, tan atareado en esos días, la apartaba sin mirarla, diciendo: “No seas pendeja.” En realidad, su negocio no era la muerte de los pobres sino la expulsión de los ricos. Después de que el alcalde les perforaba las puertas a tiros y les ponía el plazo para abandonar el pueblo, José Montiel les compraba sus tierras y ganados por un precio que él mismo se encargaba de fijar.

—No seas tonto —le decía su mujer—. Te arruinarás ayudándolos para que no se mueran de hambre en otra parte, y ellos no te lo agradecerán nunca.

Y José Montiel, que ya ni siquiera tenía tiempo de sonreír, la apartaba de su camino, diciendo:

—Vete para tu cocina y no me friegues tanto.

12. A partir del fragmento anterior y teniendo en cuenta el contexto de la historia se puede inferir que la relación de José Montiel hacia su esposa es:

- A. Desinteresada y autoritaria.
- B. Amorosa y autoritaria.
- C. Desinteresada y sumisa.
- D. Comprensiva y respetuosa.

Anexo E. Ficha Técnica Taller 1 2

	<p style="text-align: center;">CUESTIONARIO UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN 2019</p>	 unab <small>Universidad Autónoma de Bucaramanga</small> POSGRADOS
DOCENTES:	Yuliana Angarita Jaramillo – María Alejandra Uribe	GRADO: SÉPTIMO

FICHA TÉCNICA

Exposición 1:**Título de lo representado con los símbolos e imágenes:**

¿Cuál es el tema que se está representando?

Exposición 2:**Título de lo representado con los símbolos e imágenes:**

¿Cuál es el tema que se está representando?

Exposición 3:**Título de lo representado con los símbolos e imágenes:**

¿Cuál es el tema que se está representando?

Exposición 4:**Título de lo representado con los símbolos e imágenes:**

¿Cuál es el tema que se está representando?
