



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

LA TRANSTEXTUALIZACIÓN COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA POTENCIAR LAS
COMPETENCIAS EN LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES DEL GRADO ONCE DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ PRIETO ARANGO (TARSO)

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación Profundización

ANA MARÍA MESA RUIZ

ASESOR

JUAN FERNANDO GARCÍA CASTRO

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
MAestría EN EDUCACIÓN PROFUNDIZACIÓN
MEDELLÍN
2018

1 8 0 3



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

Agradezco,

A mis padres: apoyo, paciencia y constancia.

A mis docentes, Leandro, Erika, Claudia y Juan Fernando: acompañamiento, aprendizaje

A la Universidad de Antioquia: por ser mi otro hogar

Al Ministerio de Educación Nacional: la oportunidad y la confianza

A mis estudiantes: por entregar su interés y su voluntad

A Dios: tú los pusiste en mi camino, para hacerlo caminable

Te lo dedico Maximiliano, el tesoro de mi vida.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

CONTENIDO

La transtextualización como estrategia didáctica para potenciar las competencias en lectura crítica en estudiantes del grado once de la Institución Educativa José Prieto Arango (Tarso).....	1
DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS.....	2
RESUMEN	5
PRESENTACION.....	6
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	8
JUSTIFICACIÓN	18
OBJETIVOS	21
Objetivo General.....	21
Objetivos Específicos.....	21
LA COMPRENSIÓN LECTORA.....	22
Niveles de comprensión lectora	24
Niveles de comprensión lectora desde la teoría sociocultural.	24
Niveles de comprensión lectora desde los Lineamientos curriculares.....	26
LECTURA CRÍTICA: REFERENTES CONCEPTUALES	27
El modelo interactivo de lectura como estrategia didáctica	30
Las etapas de la lectura en el aula: Antes, durante y después	32
La transtextualización como estrategia didáctica.....	36
DISEÑO METODOLÓGICO	42
Tipo de estudio.....	42
El paradigma sociocrítico.....	42
El enfoque cualitativo.....	42
El método: la Investigación Acción Educativa.....	46
Momentos de la investigación	48
Fase de diagnóstico.....	48
Diseño del proyecto de intervención de aula.....	49
Población y muestra.....	50
Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	52
ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	54
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI) Y MALLAS CURRICULARES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ PRIETO ARANGO	54
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS DEL CUESTIONARIO APLICADO A DOCENTES EN EL ÁREA LENGUA CASTELLANA Y FILOSOFÍA DE LA SEDE DE SECUNDARIA.....	72



DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN LA SECUENCIA DIDÁCTICA: LOS PERSONAJES QUIJOTESCOS ... 83
 DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN..... 141
 ANEXOS..... 147
 Bibliografía..... 150



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



RESUMEN

Con miras a potencializar la competencia lectora, para dar respuesta a las necesidades manifiestas en el componente de comprensión lectora, se propone un ejercicio en el cual se pongan en juego estrategias de lectura durante tres etapas: antes, durante y después de la lectura, utilizando como principal base teórica a Isabel Solé. Estas estrategias se configuran en una secuencia didáctica que tiene como eje temático a Don Quijote de la Mancha mediante lecturas de textos como microrrelato, canciones, videos y fragmentos de la obra original “El Ingenioso Hidalgo Don Quijote De La Mancha”, con los cuales se realizaron ejercicios de transtextualidad con el objetivo de poner en diálogo estos textos, además de relacionarlos con los conocimientos previos, experiencias, emociones y escritos propios, consolidando con ello la función social de la lectura. En esta función social, se concentra la intencionalidad de este proyecto de profundización, en la medida en que la escuela con sus participantes sea un espacio de aprendizajes significativos dentro del ámbito de la lectura, como un escenario de formación para sujetos críticos que dialoguen, enuncien y postulen sus conocimientos como parte de sus comprensiones y así establecer relaciones recíprocas con su entorno.

PRESENTACION

En el año 2015, el Ministerio de Educación Nacional abre la convocatoria de Becas para la Excelencia Docente, para que los docentes del país se vinculen al proceso de cursar maestría con el fin de mejorar la calidad de la educación en los establecimientos educativos mediante la cualificación de nuestra práctica pedagógica. Así, se inicia un proceso de aprender y desaprender, de escribir y de borrar, y de construir y deconstruir en el ejercicio diario de entrar al aula con la plena convicción de que la educación, la cultura y la ciudadanía se forjan dentro de ellas.

Tres años leyendo y releendo un proyecto creado para ampliar las expectativas de aprendizaje mediante la intervención a estudiantes del grado once de la Institución Educativa José Prieto Arango del municipio de Tarso que demostraron que, cuando el docente está compartiendo y leyendo con ellos, implementando estrategias de lectura que les ayude con la comprensión del texto, se afianzan los vínculos entre lector, texto y contexto y entre los mundos que este ejercicio de lectura hace surgir.

El desarrollo del siguiente proyecto de Profundización está contenido en los siguientes capítulos: el primero, la formulación del problema, indaga por las dificultades más sentidas dentro del ámbito académico de los estudiantes. Dado que una de las metas del programa del MEN es que el colegio mejore su nivel en pruebas externas, se apunta al componente de lectura y para llegar a una conclusión objetiva, se utilizan los simulacros de pruebas externas que contempla la institución como herramienta pedagógica, en ellas se arroja que los componentes de la lectura crítica que presentan dificultades son la comprensión y articulación de las partes del texto, la intertextualidad, la reflexión a partir del texto y su contenido y el sentido global del texto. Pensando en cómo intervenir esta problemática, se plantean unos objetivos y una justificación que dialogue con una necesidad manifiesta en el aula de clase: la potencialización de la competencia lectora, evaluada bajo el componente de lectura crítica, por ello, en el marco teórico se rastrea aquellas conceptualizaciones de referentes teóricos que den cuenta de lo importante que es leer y leer bien, así, el docente y



el aula de clase se convierte en un espacio donde se general actividades de aprendizaje y se estimula al estudiante a desarrollar habilidades y construir significados. En este orden de ideas, se recurrió a una estrategia que permita estas construcciones, para ello se postula el método interactivo de Isabel Solé y se asocia con la lectura a partir de la transtextualización de textos, postulado por el narratólogo francés Gerald Genette, con lo cual se pretende que los estudiantes establezcan vínculos de significados entre diversos textos y se permitan construir sus propios escritos a partir de la comprensión de aquellos textos que el docente les proporciona.

En el marco metodológico, se presenta la metodología de investigación acción educativa, desde el paradigma sociocrítico y el enfoque cualitativo, lente bajo el cual se observó como los estudiantes y el docente interactuaban con el texto en procesos de lectura interactivos, durante la puesta en marcha de la secuencia didáctica, mediante observaciones, evidencias del trabajo de clase y herramientas de recolección de datos con los docentes de lengua castellana y de los documentos institucionales.

Así, el proceso de la secuencia arroja un resultado y nuevas alternativas de investigación en el aula, que prolongan la necesidad de intervenir continuamente el aula desde sus diversidades.



FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

El lenguaje se sustenta como medio de expresión individual que dinamiza la realidad social, de ahí que se proponga un estudiante que utilice su lengua materna como expresión de su personalidad. El lenguaje como eje transversal interdisciplinario tiene como meta que el estudiante utilice su lengua en la vida cotidiana, en realidades naturales y sociales con reflexión y comprensión. La construcción de significados es la base orientadora en la evaluación colombiana, bajo la perspectiva de la competencia significativa en la cual se explora aquellos caminos a través de los cuales se llena de significado y sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentido y significado (MEN, 1998, pág. 47) entendiéndola como la competencia que permite al sujeto, a través de un conjunto de habilidades, construir sentido y significado y ampliado por Fabio Jurado cuando explica que dicha competencia se hace práctica cuando el sujeto pone en contextos comunicativos sus conocimientos, comprende lo que se expone sea de forma oral o escrita, independiente si la forma gramatical es adecuada o no.

Según los lineamientos curriculares, la escuela debe propender por el desarrollo de las habilidades comunicativas, teniendo presente el uso social de esas habilidades y, si bien la lectoescritura se ha privilegiado, son habilidades que aun requieren la revisión de estrategias que procuren mejores resultados académicos generales en los estudiantes. Con relación al tema de la lectura, hay que referir como han cambiado los gustos lectores de los estudiantes y que la escuela ha de encargarse de incentivar los usos significativos en todos los contextos donde la lectura haga parte. Se trata de un ejercicio en el cual se resignifique el gusto por la lectura, donde el conjunto de textos que se imponen merece una especial revisión, entendiendo que la lectura de estas obras son base para la formación de la personalidad, del bagaje cultural y enciclopédico y la forma como se llega a construir conocimiento, así que, sin dejar de lado que los textos clásicos siguen siendo parte de su currículo, se requiere formar lectores que se acerquen a las lecturas desde la clase y por extensión a su cotidianidad, de manera autónoma, crítica y por ende, se hace significativa. Es allí donde se debe retomar el

análisis de aquellas estrategias de lectura en el aula, que posibiliten el desarrollo del pensamiento en los estudiantes.

Es una tarea propia del docente asumir estrategias que comprometan los procesos de aprendizaje, que de allí se desprenden diversas estrategias para encontrar potencialidades y dificultades. Para asumir esta tarea, desde la Institución Educativa José Prieto Arango, se han implementado una serie de planes de mejoramiento que cubren todos los campos de la Guía para el mejoramiento institucional número 34¹. Específicamente, desde la gestión académica, se diseña la formulación de un plan de mejoramiento a las áreas básicas, que inicia con la aplicación de unas pruebas tipo simulacro por una empresa privada, en la cual se evalúan los componentes y competencias que el ICFES valora en las pruebas de estado dentro de las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, inglés y sociales y, de allí, se desprende un análisis por estos componentes y competencias y a partir de estos indicadores surgen unas necesidades de intervención en competencias y componentes específicos. Este análisis comprende dos etapas: la ejecución de la prueba y la presentación de resultados, en los cuales fue una constante la desazón de los docentes al acompañar los grupos por la forma ligera como asumían la lectura de la misma prueba, es decir, leen de forma superficial, sin adentrarse a los significados que el texto brinda y, por tanto, debilidad en procesos de comprensión lectora, principalmente cuando se enfrentan a textos de tipo informativo (expositivos y argumentativos, en especial texto continuos). De allí que, es una necesidad manifiesta el acercamiento significativo a varias tipologías textuales y de forma extensiva afianzar competencias en lectura, que, si observáramos el total del análisis sobre estos componentes y competencias que comprende las áreas evaluadas, merecen una especial atención.

¹ La Guía No 34 es, como su nombre lo indica una guía para direccionar el mejoramiento de las instituciones educativas con base es cuatro gestiones: académica, directiva, administrativa y comunitaria, en ella se comprende la autoevaluación institucional y los planes de mejoramiento



Hablando propiamente del área que compete el presente proyecto, sucede lo siguiente: a partir del año 2014 se fusionan las áreas de filosofía y lenguaje en un componente de la prueba denominado “lectura crítica”. Allí, se exige del estudiante que interprete textos de carácter informativo y argumentativo, desde el área de filosofía y, con respecto a lenguaje, se le suma textos de tipo literario, teniendo presente que es en la lectura donde se concentra una fuente importante de pensamiento y conocimiento. El área de lenguaje, en lo referido a lectura, tiene bajo su responsabilidad la comprensión de los componentes micro y macrotextuales del texto, asumiendo este como todo aquel espacio susceptible de interpretación y al área de filosofía, además de sus componentes específicos², también se involucra la responsabilidad de posibilitar y potenciar procesos de interpretación, proposición y argumentación.

Como ya se indicó anteriormente, en la institución se realizan una serie de pruebas - simulacros desde el grado séptimo, sin embargo, se toma como referente la educación media, es decir, 10 y 11 – año 2017- El diagnóstico en el cual se basan estos resultados se desarrolla con el grupo 10^a (2017) con la primera y cuarta prueba realizada (317 y 329 respectivamente). En el siguiente cuadro se resumen por número de pregunta, el nivel de lectura que se evalúa y el número de estudiantes que responden acertadamente cada pregunta con el promedio por nivel.

TABLA 1. NIVEL LITERAL

Prueba 1 (317)		60	26
N ^a de pregunta	Aciertos	Promedio	17.8
39	23		
40	10		
41	27		
51	3		

² Los cuales se entran a intervenir dentro de las acciones del plan de mejoramiento institucional promovido desde la gestión académica para todas las áreas.



Prueba 4 (329)	
Nª de pregunta	Aciertos
26	29
32	19
35	18
36	15
37	8
40	28

45	23
46	17
47	4
49	20
62	27
63	29
66	27
Promedio	20.3

TABLA 2. NIVEL INFERENCIAL

Prueba 1 (317)	
Nª de pregunta	Aciertos
30	25
31	14
32	7
33	21
34	22
37	6
43	8
49	4
50	12
52	8
54	13
55	3
56	21
57	2

Promedio	11.86
----------	-------

Prueba 4 (329)	
Nª de pregunta	Aciertos
28	17
29	22
30	8
31	7
38	8
39	16
41	4
44	6
48	16
51	3
52	15
53	7



57	7
59	23
60	28

64	28
Promedio	13.06

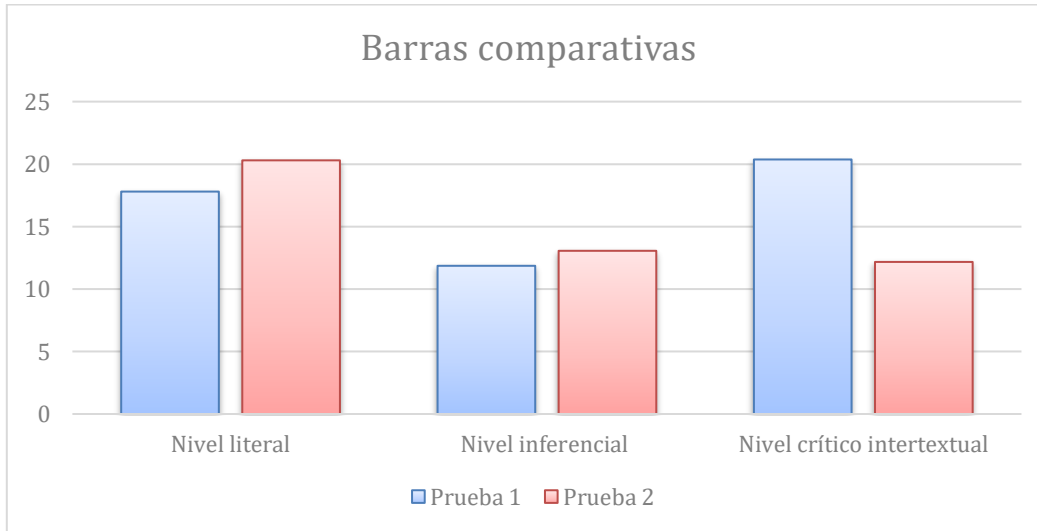
TABLA 3. NIVEL CRÍTICO - INTERTEXTUAL

Prueba 1 (317)	
Nª de pregunta	Aciertos
29	12
35	24
36	22
38	11
39	23
42	21
44	11
45	22
46	28
47	18
48	18
53	22
58	14
59	14
61	36
62	26
63	26
64	30
65	19

66	13
Promedio	20.37

Prueba 4 (329)	
Número de pregunta	Aciertos
27	26
33	22
34	14
42	4
43	7
50	16
54	2
55	14
56	18
58	2
61	16
65	5
Promedio	12.17

TABLA 4. BARRA COMPARATIVA ENTRE PRUEBAS ANALIZADAS



Los resultados de las pruebas realizadas se especifican con los comparativos los componentes y competencias explicados en la tabla 5³ y que se analizan en cuanto a las mismas pruebas con base a los incrementos por componente y competencia en la tabla 6.

Tabla 5. Componentes y competencias evaluadas en las pruebas simulacros

COMPONENTE	COMPETENCIA
<p>Configuración del sentido global del texto:</p> <p>Evalúa cómo el estudiante hace un reconocimiento de la temática global de un texto (qué dice), identificando y estableciendo relaciones entre las</p>	<p>Identifica y entiende los contenidos explícitos de un texto:</p> <p>la capacidad de identificar y comprender los eventos, ideas, afirmaciones y demás elementos locales que componen un texto</p>

³ Los datos mostrados están dados del grupo 10^a, ya que allí corresponde la asignación académica y, por tanto, se determina como una muestra por conveniencia.



<p>informaciones locales de éste, así como entre frases, párrafos y títulos; entre el cuerpo y el título del texto o entre el autor y el texto mismo.</p>	
<p>Función semántica de los elementos locales: Se indaga por la función que cumplen los elementos microtextuales y locales en la construcción del sentido del texto.</p>	<p>Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global: la capacidad de comprender cómo se relacionan semántica y formalmente los elementos locales que constituyen un texto, de manera que éste adquiera un sentido global</p>
<p>Del sentido del texto hacia otros textos: Se indaga por lo dicho en el texto en relación con otros textos.</p>	<p>Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido: la capacidad de enfrentar el texto críticamente. Incluye evaluar la validez de argumentos, advertir supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar los contenidos con variables contextuales, etc</p>

Estos son los componentes y competencias dentro de área de lenguaje que se tienen en cuenta para realizar las evaluaciones estatales. Pero, si bien, acá se fraccionan, el ICFES hace su evaluación bajo la denominación de lectura crítica - intertextual, en la cual se evalúan con los siguientes criterios:

- Emitir juicios sobre el contenido del texto
- Elaborar juicios sobre la forma en la que se presenta el texto
- Transferir información a situaciones nuevas
- Compara lo que está escrito con otras fuentes de información.

Por tanto, comparando esta información con los resultados de la tabla 6, al evaluar lectura crítica se están evaluando todos los componentes y competencias mencionadas en la tabla 5, de allí que es sobre el conjunto de componentes que se debe aplicar estrategias en el aula, para conseguir las competencias lectoras como un ejercicio interactivo. Con base en estos componentes y competencias se realiza el análisis de datos, los cuales arrojan los siguientes datos:

Tabla 6. Informe de incrementos del área de lenguaje entre primera prueba - R1 (2 de mayo 2017) y segunda prueba - R2 (10 de septiembre 2017), grupo 10a

AREA: LENGUAJE							
GRUPO: 10 ^a							INCREMENTO ⁴ GRUPO: 0.014
Componente	Estado			Competencia	Estado		
	R1	R2	Incremento		R1	R2	incremento
Sentido global del texto	4,85	4,83	-0,004	Identificación de contenido explícito	4,62	4,97	0,7
Semántica	3,03	5,56	0,45	Comprensión y articulación de las partes del texto	6,74	5,48	-0,22
intertextualidad	5,34	4,96	-0,07	Reflexión a partir de su texto y su contenido	4,71	4,65	-0,013

⁴ Los incrementos están formulados mediante la siguiente fórmula: $(R2 - R1)/R2$, es decir, el primer resultado se le resta al segundo y se divide con el primero para establecer en cuanto se ha crecido o decrecido

Con esta información, a la luz de la tabla 5 y, teniendo como referencia que los puntajes van de 0 a 10, el grupo presenta deficiencias de mayor a menor dificultad en los siguientes componentes de lectura

- Comprensión y articulación de las partes del texto
- Intertextualidad
- Reflexión a partir del texto y su contenido
- Sentido global del texto
- Identificación del contenido explícito
- Semántica

Es claro entonces que si no hay elementos de comprensión suficientes para que el texto cobre sentido, tales como: realizar inferencias simples y complejas, comprender el significado de términos dentro del texto dado, usar su enciclopedia para significar el texto y añadir nuevas comprensiones a partir de él, etc., los niveles de lectura estarán supeditados a la lectura literal, así que los estudiantes requieren de estrategias que le indiquen o permitan ascender a niveles superiores de comprensión. Como muestra esta tabla, los niveles en cada uno de los aspectos evaluados, no presentan un grado satisfactorio, en cuanto el puntaje en sí mismo es bajo y en relación con la prueba siguiente dos de sus datos evaluados presentan datos negativos de progreso, pero tampoco el avance entre los demás es significativo, pero la comprensión del texto requiere poner en juego todos los indicadores.

Como ya se había mencionado anteriormente, las pruebas están configuradas de tal manera que se evalúe las competencias y los componentes conforme a la evaluación que realiza el ICFES, de acá se desprenden las falencias que el grupo en particular presenta, al observar los resultados de los incrementos, vemos que presentan dificultades para la adquisición de significados en los niveles de lectura literal, inferencial y crítico, parte de estas deficiencias las mencionan ellos cuando exponen que “son textos difíciles”, sin embargo, luego se socializan los cuadernillos, leemos y solucionamos las áreas de lenguaje, filosofía y sociales y en este ejercicio, se iban haciendo lecturas colectivas, leyendo despacio y explicando el



texto, la respuesta a dichas preguntas fue más significativa. La conclusión de este ejercicio, dada entre todos los participantes, es la apatía de leer, caso que no sucedía con los textos narrativos, en los cuales socializaban las respuestas sin mayor refuerzo por parte del docente.

Del análisis cuantitativo y cualitativo del proceso se desprende que las potencialidades que poseen en cuanto al texto narrativo debe ser un referente significativo para impulsar el proceso de lectura interactuando entre tipologías textuales donde no se presenta un acercamiento significativo como es el caso del texto expositivo o argumentativo, teniendo en cuenta, que estos textos son de carácter transversal en las demás áreas, que la lectura crítica compete a dos áreas y en filosofía prima esta tipología y que se requiere mejorar en la forma como se aborda este tipo de textos. Por tanto, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los alcances de una propuesta didáctica basada en las estrategias transtextuales de lectura para el mejoramiento de la competencia lectora en los estudiantes del grado 11 de la Institución Educativa José Prieto Arango del municipio de Tarso?

JUSTIFICACIÓN

El estudiante y su formación humana y cognoscitiva, es el eje central de todo proceso educativo. La investigación, la profundización y la conceptualización de la experiencia docente, es un medio oportuno y significativo para que se consiga el objetivo de una educación con calidad.

Este proyecto de profundización tiene como enfoque la consolidación de un estudiante como sujeto crítico, que utilice sus conocimientos en función de su entorno y aporte al mejoramiento de la sociedad. Leer es una oportunidad para ser, para hacer y para crecer.

El proyecto de intervención apunta a hacer una apuesta por el mejoramiento de la competencia crítico-intertextual y tiene como objetivo básico el mejoramiento de las pruebas de estado, es oportuno darle prioridad a cómo se pueden abordar diversos textos a partir de la transtextualización. Por eso este proyecto es una apuesta por iniciar un proceso de lectura basado en la transtextualización de la lectura y cómo desde allí los estudiantes pueden abordar textos que impliquen procesos concretos de pensamiento, que se hace justo para que los estudiantes del grado once de la Institución Educativa José Prieto Arango quienes, a puertitas de buscar impunidad en su entorno atiendan las exigencias que ello le implica como el acceso al conocimiento de formas aceleradas y de allí la que necesite de un ciudadano que critique y se integre a su entorno de forma propositiva.

Los alcances que el proyecto de investigación emprenda serán la base para que el docente encamine estrategias para la formación de sus educandos y se constituyan como sujetos críticos y propositivos, a partir de la lectura comprensiva. Las estrategias están dadas, el docente como encargado de ejecutarlas, debe poseer la información necesaria, investigarlas y obtener de ellas los beneficios y alcances que la teoría aporta, contextualizándolas a su aula y a sus integrantes.

Esta meta implica que como docente influya en criterios de comprensión y por esto ampliar el espectro de modelos textuales en los ejercicios de lectura en el aula permitiendo plurisignificaciones e transtextualidades, así mismo, es otorgarles textos que impliquen asumir experiencias que, dentro de la inmediatez, permitan prolongar su deseo por acercarse a textos literarios de mayor complejidad en los cuales amplíen sus esquemas de interpretación y de esta manera la lectura de su cotidianidad se haga más cercana y crítica. formar lectores, es formar ciudadanía, empoderamiento, es invitar al estudiante a ser más productivo, participativo, a tener criterio, a generar opinión y a entender lo que el medio le presenta.

Con el estudiante y su experiencia lectora se generan espacios para que el docente, más allá del canon establecido en la enseñanza de la literatura y del mejoramiento de los procesos de comprensión lectora, aprenda también a investigar y aventurarme a otros tipos de estrategias para generar deseo y herramientas para que la lectura sea autónoma y propositiva. La propuesta de intervención es pertinente para asumir reflexivamente la relación de aula entre estudiante, el docente y la formación lectora, desde el plano del placer, de la formación personal y alcanzar niveles superiores de desarrollo humano, social y económico. pero dirigido intencionalmente a la estructuración de significaciones, comprensiones de su entorno y el acercamiento directo e indirecto a modelos de lectura que permitan ampliar la formación en el área de lenguaje.

En tercer lugar, es importante que mis compañeros docentes observen otras formas de acercar a sus estudiantes a las diversas tipologías textuales y exploren posibilidades en ellas, invitando no sólo a la lectura sino a la escritura de estos, ampliando su propio universo cognoscitivo. De esta forma, será beneficiada la Institución Educativa José Prieto Arango, porque será un espacio de promoción a la investigación docente y una puerta abierta a la exploración de mundos que desde la lectura posibilitan la formación en un estudiante íntegro y sensible a su comunidad y con esta exploración la oportunidad de seguir mejorando su nivel, más que en pruebas externas, en el desarrollo de las sensibilidades, de competencias comunicativas desde el plano del aprendizaje, de convivencia y espacios de recreación de la

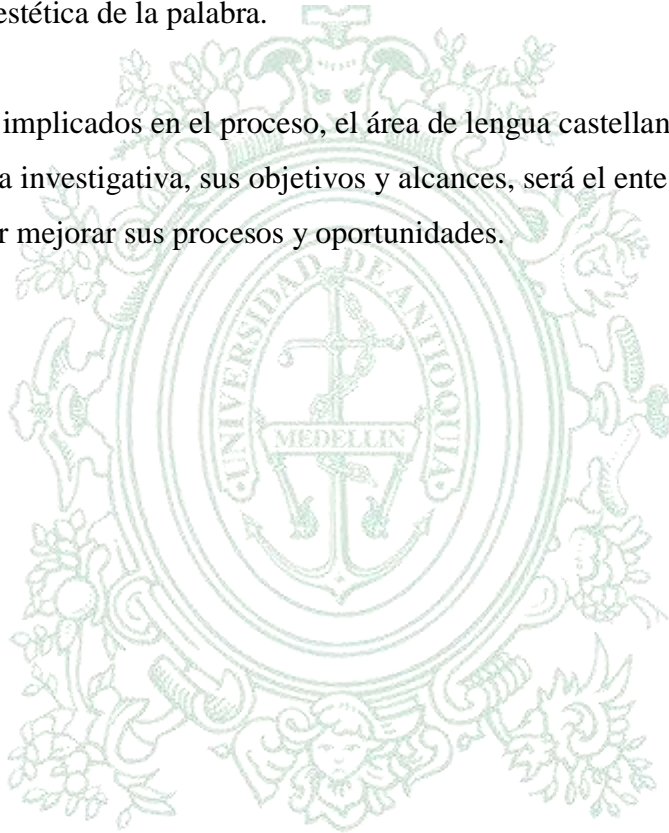


**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

realidad que nos circunda y, cuando esto se cumpla y pueda darse pie a asumir la lectura como la encarnación de realidades y subjetividades, que también influirá, a largo plazo, al municipio donde elaboro la propuesta, para que pueda verse como un pueblo educado y en la significación de la estética de la palabra.

Con todos los actores implicados en el proceso, el área de lengua castellana será ese espacio en el cual, la estrategia investigativa, sus objetivos y alcances, será el ente en el cual se verá reflejado el interés por mejorar sus procesos y oportunidades.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Potenciar la competencia lectora a partir del desarrollo de una propuesta didáctica basada en las estrategias transexuales de lectura en los estudiantes del grado 11 de la Institución Educativa José Prieto Arango del municipio de Tarso.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar en los documentos institucionales (PEI, mallas curriculares) y las pruebas externas (Saber 9° e Instruimos) la fundamentación de la formación lectora
- Construir e implementar una secuencia didáctica que responda a las necesidades de un modelo de formación lectora a partir de procesos de la transtextualización.
- Sistematizar la información arrojada en las observaciones y documentaciones durante la intervención al grupo, cotejándola con la teoría fundamentada.

LA COMPRENSIÓN LECTORA

Desde la teoría sociocultural se asume un sujeto inmerso en una comunidad bajo la cual configura su patrimonio y convenciones culturales y, por tanto, hace parte de un constructo social, con esta visión, la comprensión lectora se asume bajo el concepto de literacidad la cual indica que el lenguaje es esencialmente social y reside en la interacción interpersonal. La UNESCO, en un documento donde especifica la enseñanza en el aula en medio de la globalización, cita a Cassany para explicar que este concepto abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento” (UNESCO, 2016, pág. 12), por tanto, esta noción de literacidad incluye aquellos conocimientos y actitudes necesarias para el uso eficaz de género escrito, es decir, que siendo la lectura una actividad humana, desde el punto de vista sociocultural, se explica el interés de los procesos lectoescriturales en actos discursivos o en cada estadio de las actividades humanas.

Otros autores también hacen referencia al concepto sociocultural de la comprensión lectora. Además de Cassany, Allende y Condemarín expresan que el sujeto se realiza en los ámbitos cognoscitivo, afectivo y activo y de allí se desprende la función social de la lectura como una herramienta para el desarrollo material y social, así la lectura cobra relevancia en sujetos que amplían su visión del mundo y, por lo tanto, un sujeto que lee, libra ideas y acciones. Así mismo, Cassany cita a Ferreiro, Di Stefano y Pereira para explicar el alcance sociocultural de la lectura y la escritura como construcciones sociales y actividades socialmente definidas que varían según la historia, la geografía y la actividad humana, pues la lectura va más allá de realizar un proceso cognitivo, al apropiarse de conocimientos socioculturales complejos y particulares sobre el uso, apropiación y empoderamiento del conocimiento; cuando se lee, interpreta y comprende los acontecimientos sociales, se actúa sobre lo aprendido, se toman decisiones y se dan respuestas a los problemas del entorno (Cassany, 2004)

Otro autor como Khemais Jouini (Jouini, 2005) explica que la comprensión lectora posee tres rasgos esenciales:

La naturaleza constructivista: el lector debe dedicarse a construir significados de diferentes partes o de la totalidad del texto, permitiendo interpretaciones personales de manera crítica, mientras lee.

La interacción con el texto: el lector no es una tábula rasa, su conocimiento influye en cómo y en qué comprende; por tanto, la comprensión es un proceso interactivo en el cual el texto interactúa con el lector y el producto es la significación que resulta de esta interacción

El proceso como estrategia: según los propósitos de lectura, la familiaridad de conceptos, las motivaciones y el léxico, entre otros, el lector cambia y asume nuevas estrategias de lectura, siempre y cuando sea un lector consiente de asumirlas, es decir, sea un lector crítico y autorregulado.

Falta resaltar el papel del contexto en este proceso puesto que leer implica, además de la decodificación, el aporte de objetivos, conocimientos previos, predicciones, inferencias y verificaciones como una constante interacción entre lector, texto, autor y contexto. Los *Lineamientos curriculares de lengua castellana* (MEN, 1998) explican cómo el proceso de comprensión se da en la interacción de estos factores y asume que “comprender es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo” (MEN, 1998, pág. 72)

En la línea de la comprensión lectora desde la perspectiva de Luna, Sanz y Cassany (Luna, Sanz, & Cassany, 1998), completan que este proceso de comprensión está compuesto por elementos concretos denominados *microhabilidades*, de las cuales identifica:

Percepción: desarrollo de habilidades perceptivo-motoras para mejorar la velocidad y facilidad lectora.

Memoria: se divide en memoria a corto y largo plazo, las cuales refieren el ciclo de retención de información con lo cual se extrae información general y relevante.

Anticipación: se refiere a la predicción de contenidos, respecto a sus motivaciones y predisposiciones durante la lectura.



Lectura rápida y atenta (skimming y sanning): se trata de buscar eficaz y rápidamente información en el texto mediante “ojeadas” al texto.

Inferencia: habilidad relacionada con comprender aquellas informaciones no explícitas en el texto.

Ideas principales: extracciones de información concreta del texto.

Estructura y forma: es el análisis de los hechos formales del texto (super e interestructuras).

Leer entre líneas: es la significación de contenidos implícitos en el texto mediante la lectura de elementos sígnicos presentes en él.

Autoevaluación: es la autorregulación del proceso de lectura cuando se comprueban, rectifican y verifican hipótesis de lectura.

NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA DESDE LA TEORÍA SOCIOCULTURAL.

Teniendo en cuenta la apreciación de lectura de Felipe Alliende y Mabel Condemarín (Pérez Zorrilla, 2005) aportan cinco niveles de comprensión:

Nivel 1: nivel de comprensión literal. Se fundamenta en la capacidad de reconocer y recordar. Este tipo de comprensión indaga por el reconocimiento y el recuento de lugares, elementos, detalles, los personajes y sus rasgos, tiempos, ideas principales y secundarias y relaciones de causas y efectos.

Nivel 2: reorganización de la información. Implica el reordenamiento de ideas e informaciones mediante la clasificación y la síntesis. En este nivel el lector debe realizar clasificaciones de personas, objetos y lugares, esquematizar el texto, condensarlo y sintetizar ideas y hechos.

Nivel 3. Comprensión inferencial. En este nivel el lector incluye su experiencia para realizar conjeturas e hipótesis, así, el lector deduce detalles implícitos, induce significados y enseñanzas morales a partir de la idea principal, reordena las ideas secundarias según el lector

infera su verdadera estructura y concluye aquellas características no explícitas de la comprensión literal.

Nivel 4. Lectura crítica o juicio valorativo. Conlleva a realizar juicios sobre la realidad, la fantasía y los valores, a partir del contenido del texto y del contenido obtenido en otras fuentes. Por tanto, sus juicios son emitidos por intertextos, sus contrastes y relaciones.

Nivel 5. Apreciación lectora. Es el impacto psicológico y estético del texto en el cual el lector realiza inferencias sobre los motivos, posibilidades, causas psicológicas y causas físicas, además reflexiona sobre aspectos textuales como los deícticos, figuras retóricas, elementos de coherencia y cohesión textual presentes en el texto con su respectiva significación.

Fabio Jurado cuando delimita estos niveles y son los que el Sistema de Evaluación Nacional (SNE-MEN) asume para evaluar el componente de lectura crítica. En ellos se reconocen tres niveles de lectura, que como proceso activo y complejo implica el paso por cada uno de ellos de forma interactiva: literal, inferencial y la aproximación al sentido o lectura crítica.

La comprensión literal sugiere que el lector identifique y entienda contenidos locales que conforman el texto, es decir, recupere información local y por tanto basa su consecución en las microestructuras, para el SNE-MEN⁵ se define como la competencia en la cual se identifican y entienden los conceptos básicos del texto. Con la identificación y comprensión de esta información local, el lector puede comprender cómo se articulan las partes del texto para la construcción e interpretación de sentido global del mismo, para ello él debe relacionar y comprender cómo se relacionan las funciones entre los elementos del texto y/o relacionar los elementos en diferentes textos (intertextualidad) e identificar tipos de textos y sus partes, esta competencia evalúa cómo el estudiante comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle sentido global. Este procedimiento se vale de lectura inferencial ya que involucra la construcción de macroestructuras, es decir, la selección de ideas más importantes

para la construcción de ese nuevo conocimiento. A partir de este texto y de su contenido, el lector debe reflexionar, relacionando las micro y macro proposiciones en torno a al establecimiento de relaciones de verdad y verificación, identificar las estrategias discursivas y argumentativas, advertir presupuestos y derivar implicaciones, evaluando así la significación obtenida del texto.

Fabio Jurado en sus estudios sobre el Sistema Nacional de Evaluación del Ministerio de Educación Nacional, lo interpreta como los tres niveles graduales de lectura, es decir, que pasan de lo elemental a lo complejo y se explican en el siguiente punto en lo referido a los *Lineamientos curriculares*. En este sistema se asume que el nivel más básico es el literal, el intermedio es el inferencial y que el logro más alto es el nivel crítico.

NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA DESDE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES.

Desde los *Lineamientos curriculares* se hace una apuesta por tres niveles interactivos de comprensión lectora atendiendo a la propuesta significativa y comunicativa para los niveles de básica primaria y secundaria, privilegiando estas funciones la lengua en contextos socioculturales.

Nivel A: Nivel literal

En este nivel se atiende el contenido o significado inmediato y superficial del texto, para lo cual se desprenden dos formas: literalidad transcritiva y parafraseada. La primera aduce a la significación primaria, automática y explícita y la segunda es aquella en la cual el estudiante hace una traducción semántica del contenido, es decir, con sus propias palabras

Nivel B: nivel inferencial:

Se trata de la capacidad de realizar asociaciones y relaciones de significados. Este nivel implica establecer relaciones de causa – efecto, tiempos, espacios, agrupaciones, inclusiones, exclusiones, etc. lo que incluye hacer continuamente deducciones e inducciones al texto.

Nivel C: nivel crítico intertextual.

Los saberes propios del lector en la interacción entre texto y contexto confluyen las disposiciones del lector para realizar significados globales del texto, el reconocimiento de las intenciones e ideologías del autor, los otros textos inmersos en el discurso y desde allí la emisión de juicios valorativos y objetivos por parte del lector.

LECTURA CRÍTICA: REFERENTES CONCEPTUALES

Alfonso Vargas (Vargas Franco, 2015, pág. 144), explica que históricamente la formación en lectura ha pasado por diversas concepciones, primero, la concepción lingüística la promovía como la decodificación de lo escrito en la cual aquello que se lee debe expresarse en forma de repetición ya sea de forma literal o paráfrasis para la evaluación de su comprensión; luego, se exigían nuevos procesos al lector con ejercicios antes, durante y después de la lectura donde activar el significado del texto cobra relevancia, según la concepción sicolingüística. Ahora, leer implica procesos que incluyen la vinculación política de esa significación, teniendo en cuenta que el conocimiento se ha globalizado y la experiencia adquirida debe ser compartida, tomando la premisa con la cual el ICFES justifica la lectura como competencia genérica cuando dice que “El conocimiento es poder” (ICFES, 2015, pág. 16) Esto, en el orden de la democratización de la lectura cuando en ella se accede a la toma de la palabra, a su carácter cognoscitivo, al empoderamiento con el cual quien accede a la lectura de manera crítica, expande sus posibilidades y referencias. Desde los *Lineamientos* se direcciona el acto de leer como un proceso complejo de interacción entre sujetos, textos, contextos y situaciones comunicativas donde la historia, las ideologías, las perspectivas y la cultura ponen en juego una serie de intereses e intencionalidades que dan pie al poder con sus implicaciones socioculturales y es la escuela, el ámbito pedagógico, en el cual se brinda un espacio crucial para ese juego de significados, por consiguiente, leer críticamente es el análisis profundo de un texto de discursos y prácticas socioculturales ante lo cual el lector debe reconstruir significados y sentidos.

Esta dimensión crítica de la lectura debe estar inmersa en todos los niveles de enseñanza, por lo tanto, la escuela y el maestro se constituyen como el gran referente para la formación en lectura de los estudiantes. Siendo la escuela el espacio donde el conocimiento se forma con la elaboración conjunta de realidades, experiencias y significaciones, este circula en un escenario de acontecimientos, tramas, tejido social y humano. El conocimiento está encaminado a transformarse y transformar los sujetos que se circunscriben bajo él, con la firme convicción de que, dejando su huella y su palabra, la realidad se transfigura e impacta en su comunidad. La función de la enseñanza en estos términos permanece, aunque se debe modificar en sí misma de acuerdo con las épocas, a las variantes culturales y el devenir social. Teniendo en cuenta que el conocimiento está marcado por significados, estudiarlos implica la lectura de los otros textos que influyen en él, lo que interviene en la formación política del sujeto, por tanto, formar lectores es un objetivo indispensable para la vinculación política de ese sujeto. Desde este punto de vista, los enfoques en los cuales se ha centrado la formación de lectores deben trascender a lo que la contemporaneidad le exige: el condicionamiento de ideologías y los contextos disponen qué tipos de discursos utilizar, a esta perspectiva se ha denominado *perspectiva sociocultural y crítica de la lectura* (Vargas Franco, 2015, pág. 145).

Frente al concepto de crítica, se aclara que no alude al hecho de criticar o juzgar de forma negativa el texto, crítica alude a la complementariedad, la ampliación, la contextualización y a la profundización del texto, lo que requiere una comprensión rigurosa que se aparta de sí mismo para interpretar, estudiar el texto y agregar significado contextualizado. Se trata de buscar, reflexionar y utilizar la información con un propósito determinado. (SENA, 2014, pág. 4)

Lectura crítica, desde esta perspectiva, es el conjunto de habilidades que mediante la activación de mecanismos de comprensión apropiada y genera conocimiento y se evidencia cuando el lector ha puesto en juego procesos de tipo emocional, cognitivo y social que inciden en la comprensión y determinación cualquier tipo de conocimiento. mediante los cuales la significación del contenido, su comprensión y su interpretación hacen que se realice

el nuevo constructo. La información de ese texto base, que mencionan Kintsch y Van Dijk, puede ser explícita o implícita, pero requiere acciones como contrastar, ampliar y verificar.

La formación significativa de lectores proporciona que este sujeto adquiera conocimiento de manera amplia, crítica y productiva. Esta es la directriz del Ministerio de Educación, un estudiante que sepa cuál es el propósito del texto, ideas principales y secundarias, identifique y relacione las partes de un texto, relacione diferentes tipos de textos, extraiga verdades, mentiras, argumentos o falacias, identifique fuentes y, a partir de este conocimiento adquirido, pueda proponer otros textos ya sean orales o escritos. Estas habilidades en el lector se han denominado bajo el concepto de lectura crítica y se evalúa desde las áreas de lenguaje y filosofía, ya que en ellas se ubica una fuente importante de pensamiento y conocimiento. Teniendo en cuenta que el aula está marcada por significados en su quehacer, estudiar estos significados implica la lectura de los signos que influyen en ella y la lectura cotidiana es un elemento indispensable de dicha actividad.

La complejidad y diversidad con la cual se debe afrontar los retos de la enseñanza implica abrirse a la experiencia de la actualidad, a la formación desde las intertextualidades e intercontextualidades⁶ que indica la colectividad social. Con esta nueva perspectiva en el proceso de lectura, adquiere importancia el contexto como mediador del significado ya que en él se deposita la historia del discurso, contribuyendo a la formación de significaciones en cuanto permite inferir propósitos, cuenta la historia del texto y proyecta sus implicaciones. Con el contexto el texto adquiere diferentes matices según el receptor reconozca o identifique su trasfondo. Por ello, el acto de leer es un depósito donde el conocimiento previo se enriquece con lo que el texto proponga.

La relación de poder, entendida desde el concepto del análisis crítico del discurso (ACD) (Vargas Franco, 2015, pág. 147), rodea el accionar de la lectura como un constituyente del

⁶ Se propone el término para referirse a la interacción entre los diversos contextos que ofrece la globalización

hombre en su ser social y político que funda en su conocimiento y en su palabra la posibilidad de construir ideologías, legitimar el poder de los argumentos, ante aquellos que quieren imponer fuerzas y sofismas sobre la razón. La formación de lectores críticos implica, por tanto, la formación de pensadores libres, argumentativos, propositivos y que juzguen aquello que se encuentra. El ACD refuerza las nociones lingüísticas, comunicativas y socioculturales, en función de una perspectiva que signifique la lectura como un acto que transforme y participe de la sociedad. El ser humano está comprometido con su historia, con formar patria. Sociedad, cultura y conocimiento son claves como herramientas de poder. Formar sujetos críticos genera una gran responsabilidad a la escuela, cuando es allí donde los procesos de enseñanza van enfocados al conocimiento de su entorno y promueve las proposiciones y críticas ante él.

EL MODELO INTERACTIVO DE LECTURA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA

La perspectiva didáctica bajo la cual se asume la estrategia de lectura es denominada por Isabel Solé como Modelo Interactivo de Lectura (MIL). En el transcurso del texto se ha mencionado sobre la interacción entre texto, contexto, autor y lector, cobrando relevancia el hecho de que el lector por medio de sus esquemas (conocimientos previos, experiencias, enciclopedia, etc.), estrategias de lectura, propósitos, desarrollo de su capacidad cognitiva y lingüística y sus emociones, pueda enfrentar un texto y en él pueda ampliar ideas, corroborar hipótesis y por tanto, obtener como resultado significaciones con las que puede debatir y ampliar sus horizontes y conceptos que bajo la lupa del contexto adquieren condiciones especiales a esa significación teniendo en cuenta que el autor también produjo el texto bajo sus propios conocimientos, experiencias, emociones, etc. La confluencia en un mismo espacio de estos elementos debe procurar sacar adelante estrategias en las cuales leer se convierte en la herramienta y la comprensión del producto.

En lo relativo al MIL, una de sus principales características es la importancia que tiene para el proceso de lectura los conocimientos previos, cuando son ellos los que permiten la

aproximación significativa al texto. La segunda característica es la interacción entre los modelos ascendente y descendente de lectura, puesto que el lector asimila las estructuras y componentes del texto, a la vez que va elaborando expectativas e hipótesis del texto y las va desarrollando, generando la comprensión como producto.

La tercera característica son los esquemas denominados como estructuras abstractas de conocimiento y mediante los cuales se explica como el conocimiento previo interfiere en la comprensión. Así como, para comprender, el lector debe poseer algún tipo de esquema para procesar la información del texto, estos esquemas serían entonces las condiciones en las cuales que leo se integra y guía los procesos de significación que, a su vez, va transformando esos esquemas iniciales.

Desde el aula, el docente tiene la responsabilidad de dinamizar estos esquemas, conocimientos previos y formas de lectura mediante estrategias que procuren integrar la información del texto escrito a sus esquemas y los interprete de manera bidimensional. En otras palabras, el lector le da sentido al texto según sus conocimientos, experiencias, cultura y visión del mundo (Montealegre, Almeida, & Bohórquez, 1999, pág. 9)

En el trabajo referenciado, se da cuenta de algunas estrategias direccionadas bajo el esquema del MIL, en las cuales rescatan el papel de la percepción, de la memoria de las estrategias y la capacidad inferencial del sujeto como consignación contextual, los cuales dinamizan la interacción entre texto y lector para permitir ser comprendido. Igualmente rescatan el papel del escritor quien también elabora sus esquemas, pero los transmite a un lector del cual se espera una elaboración conjunta de significados para lograr una comunicación eficaz.

En el MIL, leer es un proceso de emisión de hipótesis y verificación de ellas mediante índices textuales (Solé, 1978, pág. 5) Desde allí se plantea 4 tipos de ejercicios con los cuales se facilitaría este propósito

- Trazar objetivos de lectura: estos objetivos trazan la guía o la lupa bajo la cual se examina el texto, que se requiere saber de él y que este objetivo sea trazado en acuerdo con el estudiante, es decir, que él sepa a qué se debe enfrentar
- Elaborar hipótesis de lectura como ejercicio continuo de expectativa y verificación. Estas hipótesis van encaminadas hacia el propósito según el tipo de texto, hacia elementos estructurales del texto como títulos, subtítulos, imágenes, hechos, personajes, situaciones, etc.
- Verificación de hipótesis ya sea de forma inconsciente o hacer esta verificación consiente, sin embargo, si estas hipótesis no son asertivas debe proponerse alternativas para su recomposición como esperar a encontrar la hipótesis correcta, formar tras alternativas o dirigirse hacia otra fuente.
- La función del maestro como responsable de una práctica guiada a la espera de que el estudiante vaya adquiriendo autorregulación de sus procesos y por tanto, mayor responsabilidad de parte del estudiante.

LAS ETAPAS DE LA LECTURA EN EL AULA: ANTES, DURANTE Y DESPUÉS

Siendo el proceso de comprensión lectora un elemento indispensable para la configuración del sujeto en la vida cotidiana debe establecerse desde la escuela mecanismos bajo los cuales el acto de leer sea autorregulado y su producto – la significación- sea asertivo. Estos mecanismos son denominados estrategias de lectura que Isabel Solé empieza definiendo como la autorregulación de actividades en las cuales se selecciona, evalúa, persiste o abandona las acciones para llegar a determinada meta propuesta (Solé, 1998, pág. 5) pero estas estrategias son independientes y contextualizadas al problema que se trate.

Para determinar el camino de las estrategias que involucren la comprensión de lectura, Solé indica que dicha comprensión debe cumplir las condiciones de claridad y coherencia del contenido, familiaridad del contenido y del léxico, del conocimiento previo del lector, que el

texto sepa interactuar con el lector dejándose leer y que el lector utilice estrategias de recordación, adecuación y verificación del texto.

Por ello, las estrategias de lectura deben permitir la planificación y ubicación ante el texto y la comprobación, revisión y control de lo leído. Las estrategias de lectura deben facilitar la construcción de significado global y específico de un texto (MEN, 1998, pág. 97)

En el texto *estrategias de lectura*, Solé plantea que la comprensión lectora debe inducir a más actividades cognitivas citando el trabajo realizado por Palincsar y Brown (Solé, 1998, pág. 8) a saber:

- Comprender los propósitos implícitos y explícitos del texto
- Activar y aportar conocimientos previos
- Dirigir su atención hacia lo fundamental
- Evaluar la consistencia interna del contenido en compatibilidad con su conocimiento previo y el “sentido común”
- Comprobaciones continuas
- Elaborar y comprobar inferencias, interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones.

Las estrategias bajo las cuales se guiará el proceso de lectura durante la secuencia didáctica atienden a tres momentos: antes, durante y después de la lectura. Con el antes de la lectura se pretende ayudar a enfrentar el texto eficazmente y procesar la búsqueda de un significado en el texto, fomentando con él la interacción. Para ello es propicio indicar propósitos y formular preguntas que guíen la temática a leer, especificar para qué leer, focalizar la atención, despertar, interés, activar conocimientos previos, predecir, realizarse imágenes, etc. Durante la lectura es un ejercicio que permite establecer inferencias, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores de comprensión, por tanto, el objetivo es la comprobación de hipótesis, objetivos, conocimientos previos y todos aquellos ejercicios que pudieran realizar en el antes de la



lectura. Para esta sesión se permitiría la relectura, establecer significados confusos, predicciones e inferencias.

Después de la lectura el objetivo es reconstruir las redes conceptuales del texto (MEN, 1998, pág. 97) dando cuenta de lo que dice el texto, organizar lógicamente la información contenida en él de forma que se establezcan ideas principales y secundarias, secuencias, información que a porte a establecer significados del texto. Para llevar a cabo esta fase de lectura se pueden realizar actividades como resúmenes, recuentos, parafraseo, mapas conceptuales, esquemas, preguntas y respuestas, construcción de otros textos, etc.

Durante estos tiempos se emplean ejercicio de:

- **Muestreo:** Identificar formas, estructuras y gráficos en el texto, caracterizar el título y tipo de texto de acuerdo con los conocimientos previos de los estudiantes. El muestreo permite al lector seleccionar la información relevante, útil y necesaria. Generalmente, los textos suministran unos índices, unas pautas, que son redundantes. El lector debe seleccionar entre estos índices solamente aquellos que le son más útiles y productivos. Si no lo hace, su aparato perceptivo se sobrecarga de información innecesaria o insustancial. Esta estrategia le exige al lector una permanente "actividad de elección", una "atención selectiva": parte de la información se conserva y otra parte se relega o simplemente se ignora.
- **Predicción:** Adelantar lo que dirá el texto, posibilitar el error y la corrección. Debido a que los textos utilizan pautas recurrentes y tienen una estructura, los lectores son capaces de anticiparlos, están en condiciones de predecir la información que se les va presentando: el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compuesta, el final de una palabra. Para predecir, los lectores recurren a su enciclopedia cultural y a sus esquemas. La velocidad de la lectura silenciosa es una demostración de que los lectores están en forma permanente haciendo muestreo y prediciendo mientras leen.



- **Inferencia:** deducir la información y relacionar lo que no es explícito en el texto. La inferencia es un mecanismo poderoso que le permite al lector complementar la información explícita de los textos. No solo se puede inferir lo implícito sino también lo que más adelante el texto explicitara. Entre muchas otras cosas, la inferencia se emplea, por ejemplo, para reconocer el antecedente de un pronombre, un término omitido por estar sobreentendido, el sentido de un concepto, una inclinación ideológica. Incluso puede ser útil para decidir sobre lo que un texto debería decir cuando aparece un error de imprenta.
- **Validación:** Corregir, rechazar o confirmar las predicciones e influencias hechas durante la lectura. Se define como el autocontrol y la autocorrección. Si las anteriores son estrategias básicas de lectura, es porque los lectores controlan constantemente esta actividad para asegurarse de que están produciendo significados, es lo que se denomina autocontrol. Como es indudable que existen riesgos en el muestreo, en las predicciones y en las inferencias, los lectores deben estar atentos al proceso que adelantan para tratar activamente de controlarlo. En ocasiones, descubrimos que hemos fallado en la selección de la información relevante, o que hemos realizado prometedoras predicciones que luego resultan falsas, o que hemos hecho inferencias sin fundamento. Debido a esto, los lectores emplean una estrategia que les permite confirmar o rechazar la labor adelantada. Aprendemos a leer por medio del autocontrol de nuestras propias lecturas. La autocorrección se utiliza cuando el texto leído es complejo. Sirven para reconsiderar la información obtenida o para conseguir más información cuando no se pueden confirmar las expectativas. A veces, esto implica un repensar y volver con una hipótesis alternativa, o una regresión hacia partes anteriores del texto para buscar índices útiles adicionales. La autocorrección es también una forma de aprendizaje, ya que es una respuesta a un punto de desequilibrio en el proceso de lectura.

LA TRANSTEXTUALIZACIÓN COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Transtextualidad es un término acuñado por el narratólogo francés Gerald Genette, conceptualiza como la trascendencia textual del texto o todo lo que pone al texto en relación, manifiesta o secreta, con otros textos. Allí mismo define que la transtextualidad posee cinco tipos de relaciones, a saber: la intertextualidad, paratextualidad, metatextualidad, architextualidad e hipertextualidad.

El ejercicio que se pretende realizar teniendo como esquema la Transtextualidad, deja la posibilidad de un análisis entre dos o más textos y como uno de ellos se produce con base en un texto de nivel superior, tomando como precedente una obra literaria de carácter universal, de la cual se han propiciado y particulares. Teniendo claro que en la literatura es recurrente que nuevos textos estén apoyados en sus antecesores, la transtextualidad permite encontrar esos espacios de encuentro, semánticamente relacionados. De manera resumida, los tipos de transtextualidad que propone Genette son: la intertextualidad, la paratextualidad, metatextualidad, architextualidad e hipertextualidad

La intertextualidad: Es la relación de copresencia entre dos o más textos o la presencia efectiva de un texto en otro que tiene entre sus formas la cita, el plagio y la alusión. El análisis intertextual requiere el análisis de elementos signícos que están en común y por tanto requiere el estudio semiótico del texto, lo que implica asimilar significados profundos del mismo. Para establecer estos significados profundos se debe recobrar el estudio de los signos en sí mismos y en relación con el contexto.

En este orden de ideas, en el momento de leer y estudiar los textos, se debe analizar el sistema de signos que componen los textos en tres órdenes: semántico (el significado en sí mismo), sintáctico (las relaciones de estructura entre los signos) y pragmático (las relaciones semánticas entre los signos y la enciclopedia). Estos tres niveles textuales deben permitir que el lector apropie significados y en esa medida compare y establezca vínculos que hacen promoción a la lectura crítica.

Se trata de leer los signos que se entrelazan para producir significado. Por tanto, son los significados que se requieren extraer y para ello esta relación debe permitir realizar inferencias y estas no son más que deducir los fenómenos que hay detrás de un signo en relación con los otros signos, los acontecimientos pasados, presentes y futuros.

La intertextualidad permite comunicar estos signos, con los signos de otros textos. Reuniendo en una sola voz los conceptos de Barthes, Bajtin y Kristeva, entre otros, Juana Marinkovich, la intertextualidad la define así:

El término intertextualidad se refiere a "la relación de dependencia que se establece entre, por un lado, los procesos de producción y recepción de un texto determinado y, por otro, el conocimiento que tengan los participantes en la interacción comunicativa de otros textos anteriores relacionados con él". (Marinkovich, 1998)

La intertextualidad es un proceso que requiere mediaciones en las que interactúan subjetividades, metas de lectura, creencias, estrategias de lectura que permitan realizar relaciones y por ende conclusiones. A raíz del efecto que el texto puede producir en el lector es que Jurado, citando a Eco plantea que el placer de leer no es un placer hedonista sino el descubrimiento de significaciones y efectos, produciendo "paseos intertextuales". (Jurado Valencia, 2008)

El paratexto: Se trata de la relación existente entre el texto y el elemento accesorios que enmarcan el texto como el título, subtítulo, epílogos, prefacios, pie de página, ilustraciones, esquemas, etc. Que rodean y prolongan el significado del texto.

El paratexto se divide en peritexto que es toda aquella información visual que el texto entrega como es el caso de los títulos o ilustraciones y el epitexto que no está visualizado en el texto, pero rodea su contexto, es decir, aquella información externa que le complementa como reseñas, comentarios, entrevistas, etc. (Álamo Felices, 2013)

Los elementos paratextuales se clasifican como verbales e icónicos. Los verbales implican la palabra son los comentarios o pies de página y los icónicos están relacionados con la imagen como las ilustraciones. Estos elementos son complementarios y sirven para ampliar y centrar información relativa al texto base.

En la paratextualidad se distingue la siguiente clasificación:



- Autoral: son elementos propios del libro y del autor como el título, el subtítulo, las imágenes, dedicatorias, índice, prólogo, bibliografía o notas bibliográficas.
- Editorial: corresponde a asuntos externos y publicitarios como la portada, el diseño, las diagramaciones, etc.

La paratextualidad, en otras textualidades como la oralidad, se determina en ambientaciones, ritmos, tonos, espacios, decoraciones, etc. y pueden determinar en el receptor una idea inicial, un esquema de interpretación o una motivación para el acto de comprender lo que el emisor propone.

Metatextualidad: Es la relación existente entre un texto que habla de otro sin citarlo o sin nombrarlo. Ese metatexto se ha denominado “comentario” y alude al sentido de la crítica, ese que de forma explícita o implícita aparece de un texto en otro texto como en discursos figuras literarias, narraciones, estructuras textuales, etc.

La metatextualidad es la relación crítica entre los textos, en el sentido de que unos textos influyen en otros y cómo marcan esa influencia, teniendo presente, que el receptor y el emisor, al recibir o enviar información ya tiene un conocimiento previo y un cúmulo de situaciones ya aprendidas que entran en juego al sistema de composición del texto.

Architextualidad: Se trata de una relación muda, que establece relaciones de géneros, relacionado textos en función de características comunes como géneros literarios, subgéneros y clases de textos. Es la asociación que se hace entre textos ya sea por su género literario, por el tipo de discurso o por el modo de enunciación. La architextualidad permite identificar y agrupar obras literarias según la temática, intención o función comunicativa, orientando con ello las expectativas del lector y de allí dependiendo las motivaciones, el modo de acercamiento a la obra, los conocimientos previos y la recepción de la obra.

Hipertextualidad: La hipertextualidad es la conversación entre dos componentes. El componente A y B, en donde, A es el hipotexto, es decir, el texto primario y B, el hipertexto, es el texto secundario que incluye el primario. Textos como la parodia, las versiones, los comentarios, transposiciones textuales son hipertextos de obras originales, es decir, hipotextos.

La hipertextualidad plantea que ninguna obra literaria nace sola, tiene rezagos, influencias o ecos de obras anteriores, sin embargo, algunas obras tienen esa influencia más explícita que otras y son esas obras explícitas, las que entran dentro de su campo de estudio. (Medina-Bocos Montarelo, 2001)

La transtextualización aplicada a la estrategia de lectura

Según estas formas, la transtextualidad, no se pretende abordarlas todas, sino aquellas que permitan establecer significaciones comunes entre los textos presentados, sin que implique no tomar referencias de las demás. De allí que, en el ejercicio de clase sean de principal herramienta la intertextualidad, metatextualidad el paratexto y la hipertextualidad.

Para efectos del ejercicio de clase se toma en cuenta la obra literaria “Don Quijote de la Mancha”, sin embargo, su lectura no es el centro de la secuencia sino microrrelatos basados en los personajes de la obra y alrededor de ellos canciones, fragmentos de la obra, imágenes, videos y refranes, que permitirán ampliar el conocimiento de los personajes y por tanto de la obra y en última instancia que se permitan el acercamiento a la obra sin ejercer sobre el estudiante presiones propias del área de literatura.

La razón para escoger el microrrelato como tipo de texto central en la secuencia es una invitación que hace Fabio Jurado a partir del texto “*Los aportes de la semiótica en la formación de lectores críticos*” (Jurado, 2008) hacia la utilización de microcuentos o microrrelatos cobijados por temáticas propias de grandes obras literarias, ejemplo es, dado en el mismo documento: *la tela de Penélope o quien engaña a quien* de Augusto Monterroso, basado en *La Odisea* de Homero o *Tu y yo* de Arreola, alineado con el génesis bíblico. Traer este tipo de textos al aula, puede significar acercar al joven, quien está inmerso en el mundo globalizado y, por tanto, acelerado y con muchos distractores, atraerlo y sembrar en él la posibilidad que se acerque a la literatura y sienta placer en ella.



La posibilidad de aplicar dicha estrategia en el aula de clase tiene como fin provocar el placer de la lectura. Jurado refiere que “Por ejemplo, un criterio puede ser asumir la literatura desde el travestimiento textual, a partir del minicuento. Se trata de considerar el desdén de los estudiantes hacia los “libros pesados” para proponer textos breves, como una apuesta para hacerles sentir la necesidad de buscar aquellos textos canónicos que los textos breves invocan” (Jurado, 2008)

Dicha estrategia fue implementada en Chile por María Isabel Larra y en él esboza las cualidades y beneficios que tiene el microcuento en el fomento de habilidades lectoras, la posibilidad de generar a partir de él intertextualidades y extracción de significados más allá de la codificación que en sí mismo guarda. Larra, concluye su intervención con esta premisa: La brevedad entendida como signo definitorio del microcuento incide en las estrategias del emisor, cuya opción estética es el montaje fragmentario y la disgregación de la unidad narrativa. La recepción de la brevedad y del fragmentarismo impone la relectura, la recomposición y la búsqueda de la totalidad. El destino del lector es ir completando, casi lúdicamente, los vacíos; interpretar desde los intersticios, comprender en la densidad, en los silencios, en la síntesis, en las sugerencias, en la esmerada selección del vocabulario, el cierre que se completa en la interpretación. (Larra, 2004)

Estos aportes invitan a realizar una propuesta en la cual se apliquen en el aula la lectura de microrrelatos en los cuales se aporta el contenido de otras textualidades teniendo en cuenta la propuesta que hace Fabio Jurado al respecto. El microrrelato subyace acá como ese mecanismo a través del cual se pretende formar ese lector en tanto se incentiva el placer y se activan estrategias de lectura basadas en la intertextualidad. El microrrelato como alusión a lo breve va tomando sentido en una sociedad que vive entre el afán y la acumulación de conocimiento y, por tanto, llama la atención un tipo de texto que, imitando al cuento, es aún más breve, con acontecimientos más rápidos, pero en esa misma medida se le debe prestar más análisis en cuanto requiere extraer significaciones que quedan en blanco. Caso llamativo ha sido el microcuento de Augusto Monterroso



Y cuando despertó, el dinosaurio estaba allí

Este microcuento, de absoluta brevedad (7 palabras) ha suscitado múltiples planteamientos que van desde el tiempo de la acción, el tipo de personajes que pueden implicarse allí, el sentido metafórico del relato, la función del signo de puntuación y hasta propiciar nuevos textos y en diversas tipologías.

Y esta es la propiedad que hace del microrrelato un texto que, guardando una estructura similar al cuento, se le añade las características de brevedad, precisión del lenguaje y la sugerencia de acontecimientos no contados, no descritos. Es en esta sugerencia donde se prescribe la oportunidad de realizar el análisis transtextual con el fin de visualizar, descubrir, interpretar y obtener los efectos que ese texto debe provocar en el lector.



DISEÑO METODOLÓGICO

TIPO DE ESTUDIO.

EL PARADIGMA SOCIOCRTICO

La metodología que guía este proceso investigativo durante la etapa de intervención en el aula se realizará bajo el paradigma sociocrítico, estudio que nace a mediados del siglo XX como una posibilidad de estudiar y actuar ante problemas reales individuales y comunitarios (Rodríguez Sosa, pág. 9) Lewin, aporta este concepto añadiendo que la investigación va acompañada de la acción y viceversa, permitiendo con ello el avance teórico y social en el mismo espacio investigativo. De aquí surge el concepto de investigación acción en el contexto educativo como un espacio para la reflexión educativa a raíz de las políticas, conceptos y nuevas teorías y como estas influyen en las prácticas educativas. El paradigma sociocrítico positivista en cuanto estudia la realidad como construcción intersubjetiva y naturalista cuando explica la singularidad de sujetos y objetos investigados, ante lo cual debe mantener una postura crítica y transformadora, acá el investigador es un sujeto colectivo, auto reflexivo e incluido en la realidad investigada.

EL ENFOQUE CUALITATIVO

Este enfoque indica desde qué punto de vista se orienta el análisis de las prácticas realizadas en el espacio real investigado. Son verbos rectores del proceso cualitativo la descripción, la comprensión y la interpretación, en esta dinámica, la investigación cualitativa estudia la calidad de las actividades, procesos, medios, materiales, etc., con el fin de darle seguimiento a una dificultad en el aula con el fin de que, a partir de observaciones de las debilidades y fortalezas que el docente le ha dado seguimiento a los procesos de aula, se proponga darle

seguimiento planteando estrategias diseñadas bajo el esquema de secuencia didáctica y en lo posible adelantar soluciones, por tanto, el enfoque cualitativo es un proceso dialéctico y flexible en el cual se interpretan discursos, estructuras latentes, cambios, orientaciones, desviaciones y demás procesos orientados por la acción humana.

Desde el campo educativo, en palabras de Bernardo Restrepo, la investigación cualitativa adapta esas observaciones y actuaciones inherentes a la cotidianidad del aula, a las teorías dadas desde el campo educativo, pues las ubican dentro de contextos y situaciones específicas, lo que las convierten en teorías prácticas, que, desde el plano de la subjetividad, permite enfrentar y transformar la práctica y relacionarla con todos los componentes disciplinarios, mediante ejercicios continuos de reflexión (Restrepo Gómez, 2004, pág. 47)

Este tipo de investigación sugiere que, el docente como ente investigador, debe tomar decisiones como orientar ejercicios, actividades y propuestas para el desarrollo de la actividad académica, luego la descripción de lo que se está evaluando teniendo en cuenta las influencias a las que está sometida la evaluación y el evaluado, utilizando a las estrategia evaluativa como parte de un mecanismo, lo anterior sumado a la búsqueda de la creencia y comprensión de los fenómenos educativos haciéndose indispensable trabajar las perspectivas subjetivas, tratando de interpretar las opiniones que los agentes implicados en dichos procesos, se interesa fundamentalmente en lo que ocurre en el contexto físico, social, psicológico y filosófico que rodea el hecho educativo para que los propios agentes introduzcan los cambios oportunos para conseguir los objetivos propuestos. Con lo expuesto anteriormente, se pueden generar instrumentos facilitadores (diagnóstico, evaluación y portafolio de resultados) para la aplicación de intervención de prácticas educativas vinculadas a la práctica investigativa. Desde la perspectiva cualitativa, implica poner en juego subjetividades, que, por ende, no son estáticas, pero si deben configurar el punto de partida. Así mismo, involucra tomar una serie de decisiones basadas en qué tipo de conocimiento requieren adquirir, igual que los instrumentos mediante los cuales los va a conseguir y la propuesta investigativa, ejercicio que debe ser propender por la intervención y transformación de prácticas educativas.



En la práctica educativa, se traduce como la posibilidad que tiene el docente para dar respuesta al menester de índole pedagógico, en este caso, cómo el docente puede potenciar la lectura crítica como el ejercicio mediante el cual el lector asume posiciones frente al texto y se permite realizar extratextualidades, lo que implica establecer nexos, diferencias y ampliar su ámbito de interpretación frente a un texto que transmite ideas, valores humanos, lo que requiere de la participación del docente como un facilitador que orienta correcta y asertivamente sobre el carácter holístico e integrador de los saberes, de esta manera permite desarrollar como estudioso del tema la observación, análisis de ventajas y desventajas, de la puesta en marcha de formación de lectores con nuevas ideologías o visiones del mundo, consecuente a la investigación cualitativa a través de la utilización de recursos y el diseño de estrategias que permitan el alcance de cómo lograr el conocimiento crítico, con rutas flexibles que impliquen nuevas comprensiones y cambios de rumbo en el camino del conocimiento, partiendo del principio de heterogeneidad y la responsabilidad del ser humano en el proceso de aprendizaje constante.

Esta ruta está marcada por el abordaje de textos literarios a partir del microrrelato. Por tanto, se trata de observar, analizar ventajas y desventajas de la puesta en práctica de esta iniciativa y realizar ajustes en el proceso, de manera que pueda formar lectores significativamente.

El enfoque de investigación el cualitativa, requiere focalizar sus observaciones hacia el *por qué* y el *para qué* de la realidad para mejorar las condiciones del entorno, en este caso, la intervención de una dificultad manifiesta en cómo hay que leer los textos dados para mejorar los niveles de lectura, las asociaciones que con ellos hace, a la lectura de sus partes y cómo la relaciona y concibe formas de conocimiento.

Este enfoque se vincula al paradigma crítico social, que, como práctica investigativa, apunta por el *qué* y por el *cómo* esas razones, prácticas y elecciones conforme a una realidad social deben confrontar y alterar de forma objetiva, apuntando a que políticamente sea significativa, pues el estudiante que potencie sus formación lectora es un sujeto que asume actitudes críticas y propositivas de su entorno, por tanto, la justicia social se convierte en un objetivo



clave de la investigación, con la meta de producir elementos innovadores. Esta situación está ligada al pensamiento crítico, resaltando que la lectura crítica en el campo escolar es muy necesaria, no solo porque cada vez hay más información circulando, sino porque los maestros necesitan estar más cohesionados con los estudiantes. La investigación desde este punto de vista implica que sea un producto de construcción colectiva, participativa y pragmática, en cuanto el docente con sus observaciones, análisis y conclusiones interviene la vida académica de los estudiantes, por tanto, ellos están inmersos en las construcciones y reconstrucciones de la práctica, lo que representa la posibilidad de darle apropiación, dominio, verdad y confrontación a esos temas objeto de estudio.

La subjetividad y ética que tienen en su valor intrínseco la investigación cualitativa bajo el enfoque crítico social tiene como ingrediente el testimonio que subyace en identidades, representa objetividades dentro de las subjetividades, pues es a través de la voz de sus protagonistas las simbologías y conocimientos del investigador se inmiscuye en la cultura y en el espacio de quienes pretende analizar y conceptualizar.

La investigación, siendo un proceso de observaciones, conjeturas, conceptualizaciones, de ensayos, de errores y de conocimiento es un campo de experiencias que traen en juego, no sólo el papel de práctica sino también aquello que Larrosa define como ese “*algo que me pasa*” generando subjetividades, alteridades y, por tanto conocimiento, un conocimiento más allá de pruebas o estándares, un conocimiento crítico y significativo que haga de sí mismo más un individuo colectivizado que un sujeto coartado, y que en últimas ese “algo” es el que hace que esas acciones y hábitos se conviertan en algo inherente al ser humano y convoquen actitudes de indagación, de búsqueda, de posibilidades, de convivencia y respeto por la cotidianidad con esos otros que se intervienen en las propuestas que enmarquen los objetivos investigativos. Y es sobre estos otros que la declaración de bioética ha hecho hincapié, pues el respeto, en aras de promover la convivencia debe partir de hacer procesos conforme a principios como la dignidad humana y la preservación de la vida, no solo en lo referente al ser humano, sino a cualquier ser que, en su entorno, merece atención y cuidados.

EL MÉTODO: LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA

La investigación acción educativa es una rama de la investigación acción participación (IAP) la cual se define como un proceso de reflexión activa que corresponde a los integrantes del proceso investigativo ya que actúan dialógica y dinámicamente en la reflexión y acción de las prácticas de aula para generar conocimiento, transformar la realidad y formar actores participantes; la IA es una ruta pertinente no solo por efecto del ámbito disciplinar (el conocimiento específico y declarativo de su área) sino porque favorece el diálogo y la crítica entre los docentes gracias al ámbito pedagógico y su acción reflexiva (la práctica y el empoderamiento) (Restrepo Gómez, 2004, pág. 48)

La IA ha mostrado una especial atención en la evaluación y en la sistematización de la experiencia. En la evaluación se suscribe la descripción, la explicación y la emisión de juicios, que, a su vez son elementos requeridos para la toma de decisiones y que convierten el proceso en una espiral, en la cual se están revisando conceptos cuantitativos y cualitativos. La sistematización de experiencias son reflexiones que retoma el investigador, las reconstruye para formular, a partir de ellas, esa vinculación teoría – práctica, cobrando vida la acción y la investigación como ejercicio dual

De la IAP nace un método más cercano a la práctica pedagógica, investigación – acción – educativa (IAE). La IAE se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los "problemas teóricos" definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber (Elliot, 2000), lo que confirma el objetivo dado desde la investigación cualitativa, la IAE, como método de investigación propio para el docente, vincular teoría y práctica se hace indispensable para generar posibles cambios, a raíz de la evaluación y autoevaluación constante, tanto del maestro como de sus prácticas en el aula y de los sujetos y disciplinas que confluyen en ella, por tanto, se transforma en una exploración de posibilidades y divergencias que se concretan en un objetivo educativo, el aprendizaje y adquisición de hábitos saludables de aprendizaje de los estudiantes y a su vez

redunda en un complejo cambio de paradigmas para el docente y en proyección comunitaria. Este tipo de método investigativo plantea como principal ingrediente la observación de lo que el investigador hace, por tanto, se reconfigura constantemente por medio de la autoevaluación, por lo tanto, es un proceso de criticidad y puesta en acto del transcurso investigativo, consecuentemente, es asumir un compromiso ético y subjetivo y la crítica constante del proceso.

Sin embargo, estas observaciones deben ir plenamente respaldadas por la teoría. Bien lo dice Restrepo con respecto a la reflexión pedagógica

En este dialogo el docente tiene que introducir adaptaciones, transformaciones que su práctica le demandan, para extraer así un saber pedagógico apropiado, esto es, un saber efectivo, una práctica exitosa, que sistematizada, comentada y fundamentada pueda enriquecer la misma teoría (Restrepo Gómez, 2004, pág. 48)

El resultado siempre será el saber pedagógico, saber que se construye mediante construcciones y reconstrucciones permanentes, saber que nace mediante tres fases que Restrepo (Restrepo Gómez, 2004, pág. 51) citando a Kurt Lewin, define así:

- Reflexión acerca del problema a presentar, lo que implica deconstruir la práctica;
- La reconstrucción de la práctica, denominada como la planeación y aplicación de acciones renovadoras y, por último,
- La validación de dichas prácticas que en conjunto con las teorías se construye la praxis pedagógica.

En este caso, estos pasos se desarrollan así: a partir de una serie de observaciones, conversatorios de clases, pruebas estructuradas y análisis de las mismas, se llega a la conclusión de intervenir las formas de lectura de los estudiantes partiendo desde la forma como la abordan y a partir de allí diseñar una serie de caminos con los cuales se puedan mejorar estas prácticas desde el aula mediante la aplicación de una secuencia didáctica en la que, a partir de un modelo de lectura a partir del microrrelato, puedan explorar otros



textos siempre familiares. Al final, el análisis documental cotejado con el análisis de la experiencia conduce a que, el aula, como espacio donde confluyen docentes, estudiantes y sus realidades, contribuya a generar siempre la posibilidad de conocimiento.

En este proceso investigativo confluyen la participación activa en los procesos de aula y la observación de dichos procesos con el fin de describirlos e interpretarlos dentro del aula de clase, con indicadores que permitan ir evaluando el proceso, a partir de documentación periódica de los acontecimientos y actividades que se obtiene con instrumentos de recolección de datos como el diario de campo, entrevistas y otros instrumentos que corroboren los resultados obtenidos o las deficiencias que persisten.

La investigación cualitativa requiere un análisis profundo de lo que se comprende y se aprende y de las herramientas utilizadas para la recolección de datos para posteriores ajustes. Así mismo, requiere y permite observar agudamente aspectos subjetivos en los procesos de vida y de aprendizaje de un grupo particular de personas, en este caso la interpretación de los estudiantes con respecto a una tipología textual específica y el aporte que este proceso le hiciera a su proceso lector. Para su observación se propone, en primer lugar, una secuencia didáctica incluida en una de las unidades temáticas del currículo, en la cual se apunta a la proposición de actividades donde se pueda observar procesos de lectura, que como resultado final se irá convirtiendo en procesos de lectoescritura que permita una evaluación final de su proceso lector.

MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

FASE DE DIAGNÓSTICO

Para la realización del diagnóstico se tomaron en cuenta los documentos institucionales como la malla curricular, los resultados de pruebas externas y los simulacros que para su

preparación se realizan en la institución⁷. Dichos documentos arrojan los componentes y competencias en los cuales intervenir, además, se realizaron una serie de observaciones en clases y se tomaron en cuenta las conversaciones con docentes de diferentes ciclos, concluyendo que se requiere la aplicación de estrategias de lectura donde se intervenga los niveles de lectura de manera simultánea y los estudiantes tuvieran otra perspectiva al acercarse a la lectura de diferentes textos. Ya delimitadas estas falencias y potencialidades, se realiza un conversatorio con estudiantes del grado décimo en el cual se indaga por su apreciación sobre el uso significativo de la lectura en sus actividades de aula y fuera de ella. En conclusión, se da por sentado que se debe intervenir la formación en lectora a partir de la intertextualidad, teniendo en cuenta que en este proceso confluyen la formación en todas las competencias, tal como se ha descrito en el marco teórico.

DISEÑO DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN DE AULA.

La intervención en el aula se realiza mediante una secuencia didáctica en la cual se plantea una ruta de acciones mediante las cuales se pretende poner en juego estrategias de lectura con base en los niveles de lectura literal, inferencial y crítico y en los tres tiempos mencionados por Solé: antes, durante y después. En esta secuencia se permite evaluar, revisar, reconstruir y rediseñar estas rutas de acciones.

En palabras de Mauricio Pérez Abril, la secuencia didáctica se ocupa de algún, o algunos, procesos de conocimientos específicos, en nuestro caso, procesos de lenguaje, y se organiza en una serie de acciones e interacciones ligadas a un propósito (Pérez Abril & Bonilla, Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje, pág. 5). La secuencia tiene como

⁷ En la institución educativa José Prieto Arango se han utilizado durante el 2017 y 2018 las pruebas de *instruimos*

objeto la producción de un texto ya sea oral o escrito, en el cual, según la conveniencia el docente estima el tiempo necesario, relacionando siempre texto y contexto.

La secuencia didáctica tiene como finalidad la adquisición de procesos en los cuales los estudiantes establecer asociaciones entre los microrrelatos propuestos y otros textos que se van planteando en su desarrollo bajo la temática de Don Quijote de la Mancha, esto con el fin, de articular cada espacio de lenguaje con el cúmulo de conocimiento que puedo obtener transversalizando el área y ente contexto específico, una obra literaria.

La secuencia inicia con el conocimiento específico de los textos básicos que comprende el ejercicio: los microrrelatos relativos a Don Quijote de la Mancha y en transtextualidades con otros tipos de textos y en sí mismos. Luego, se da paso a los ejercicios de transtextualidad en los cuales entran en juego documentales, canciones, refraneros, textos expositivos y argumentativos, de manera que termine en procesos de comprensión de textos de mayor complejidad y seguirá los estándares de lengua castellana para el grado 10 en lo concerniente a comprensión e interpretación textual, principalmente.

POBLACIÓN Y MUESTRA

La estrategia se empieza con el grado décimo (10a) de la Institución Educativa José Prieto Arango, estudiantes que presentan la siguiente descripción: está conformado por 15 hombres y 17 mujeres, sus edades oscilan entre los 15 y 20 años, que, aunque han asumido una postura crítica y responsable ante su proceso de aprendizaje deben contar con acompañamiento pertinente para dificultades propias de su proceso de lectura y de comprensión. Por la historia académica del grupo, son estudiantes que poseen buenas capacidades intelectuales y de análisis, que pueden ser afectado por los procesos propios de la adolescencia y por lo cual lo he escogido, teniendo en cuenta que se debe potencializar los procesos de comprensión y análisis de los estudiantes.

Este grupo se escoge teniendo en cuenta el criterio de muestra por conveniencia (Hernández Sampieri, Collado, & Lucio, 2010, pág. 401) por los siguientes aspectos: el primero, por asignación académica y por el análisis a las pruebas saber 2016 del grado noveno, hoy décimo grado, en los cuales presentan los siguientes datos:

En referencia a la comprensión lectora los estudiantes del grado noveno se encuentran el 100% en naranja. (ICFES, 2016, pág. 33). Allí refieren que las deficiencias en el plano de la lectura que poseen los estudiantes, así:

- ✓ El 66% de los estudiantes no relaciona, identifica ni deduce información para construir el sentido global del texto.
- ✓ El 66% de los estudiantes no identifica información de la estructura explícita del texto.
- ✓ El 65% de los estudiantes no evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación.
- ✓ El 60% de los estudiantes no reconoce información explícita de la situación de comunicación.
- ✓ El 56% de los estudiantes no recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.
- ✓ El 51% de los estudiantes no evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos.
- ✓ El 50% de los estudiantes no reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.
- ✓ El 50% de los estudiantes no recupera información explícita en el contenido del texto.
- ✓ El 49% de los estudiantes no relaciona textos ni moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos. (ICFES, 2016, pág. 34)

En conclusión, los estudiantes, aun poseen deficiencias en la comprensión literal, pero la función de la secuencia es aplicar el modelo interactivo de lectura en los tres tiempos de antes, durante y después, interactuando los tres niveles de lectura. A raíz estos datos, más los

especificados en la fase de diagnóstico, es que se escoge este grupo como muestra para llevar a cabo la intervención pedagógica, tomando como referente la transtextualidad dentro del género narrativo como ejes articuladores del proceso.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

Las técnicas e instrumentos para la recolección de datos utilizados son:

- **Análisis documental:** para la presente investigación se realiza el análisis de dos documentos, a saber, el PEI y las mallas curriculares de lengua castellana grado noveno, décimo y once, a razón de ser los grados que circundan el grado décimo como población muestra. En ambos documentos se rastrean dos temáticas que se escogen del objetivo específico: formación lectora y sujeto crítico.
- **Secuencia didáctica:** La secuencia didáctica que se lleva a cabo tiene cinco sesiones en las que cada una de ellas remite a un personaje de *Don Quijote de la Mancha*, el cual es el tema central de la secuencia.

Durante el desarrollo de la secuencia hay diversas tipologías textuales, pero prima el microrrelato en cada una de ellas, alrededor de los siguientes personajes: Don Quijote, Dulcinea del Toboso, Maritornes y Sancho Panza, además, en cada una de las sesiones se hacen ejercicios de transtextualización con canciones del grupo musical “Mago de Oz”, fragmento de Don Quijote de la Mancha “carta a Doña Dulcinea” refranes de Sancho Panza, videos de caballeros Medievales y de locuras modernas, entre otros. En el transcurso de las lecturas se realizan ejercicios antes, durante y después de la lectura con preguntas de comprensión tendientes a potenciar esos componentes de lectura Crítica del cual se trata en el planteamiento del problema (Comprensión y articulación de las partes del texto, Sentido global del texto, Semántica, Identificación del contenido explícito, intertextualidad) y en cada sesión se pretende que haya un producto final en el cual se evidencie el proceso de lectura como poemas, reestructuración de los microrrelatos, filminuto, dibujos y ensayos.



- Anotaciones o notas de campo: Se realizan durante o después del evento o suceso que se derive del planteamiento de forma cronológica, permite que el registro llevado en el anterior cuaderno se critique y se planteen alternativas de solución, así mismo que plasmar mis inquietudes y discusiones, es decir autoanalizar mi proceso en el aula y en la investigación. En él se inscribirán, por tanto, las observaciones de cada sesión, sentimientos y conductas, además de nuevas ideas surgidas en el proceso, se registras tiempos y fechas, fuentes bibliográficas, duración de sesiones. Los registros se llevarán inicialmente en el cuaderno de registro y se pasará a registro digital con ideas completas y nuevas asociaciones y conclusiones.
- La observación participante: es una observación completa ya que el docente participa activamente de la aplicación de la secuencia con los estudiantes. Con ella se exploran y describen los ambientes y contextos para comprender los procesos y cómo se vinculan los estudiantes a estos, así mismo posibilita la identificación de problemas y se generan las posibles hipótesis.
- Entrevistas estructuradas bajo el esquema de la matriz DOFA, en ella se incorpora como los docentes exponen sus perspectivas frente al área en los mismos componentes del análisis documental.
- Documentación obtenida durante el proceso: evidencias del trabajo de los estudiantes y reporte de avances, registros y materiales simulacros de pruebas externas. Materiales audiovisuales y/o fotográficos de clases grabadas, de entrevistas y de trabajos realizados en clase y obtenidos durante el desarrollo de la secuencia didáctica y actividades anexas a ella, que se utilizarán para comprender la información y relacionarlas con el marco teórico.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo de presentación y análisis de los resultados se relaciona la descripción de la aplicación de la secuencia didáctica mediante la cual se intervino el grupo, los instrumentos que se aplicaron y la socialización y análisis de las respuestas obtenidas, finalizando con la interpretación de la información obtenida, la cual se realiza mediante la reflexión sistemática y crítica del proceso de la intervención y a la luz de los elementos teóricos que sustentan la práctica pedagógica, los resultados del grupo de estudiantes intervenidos y la documentación que la institución educativa arroja.

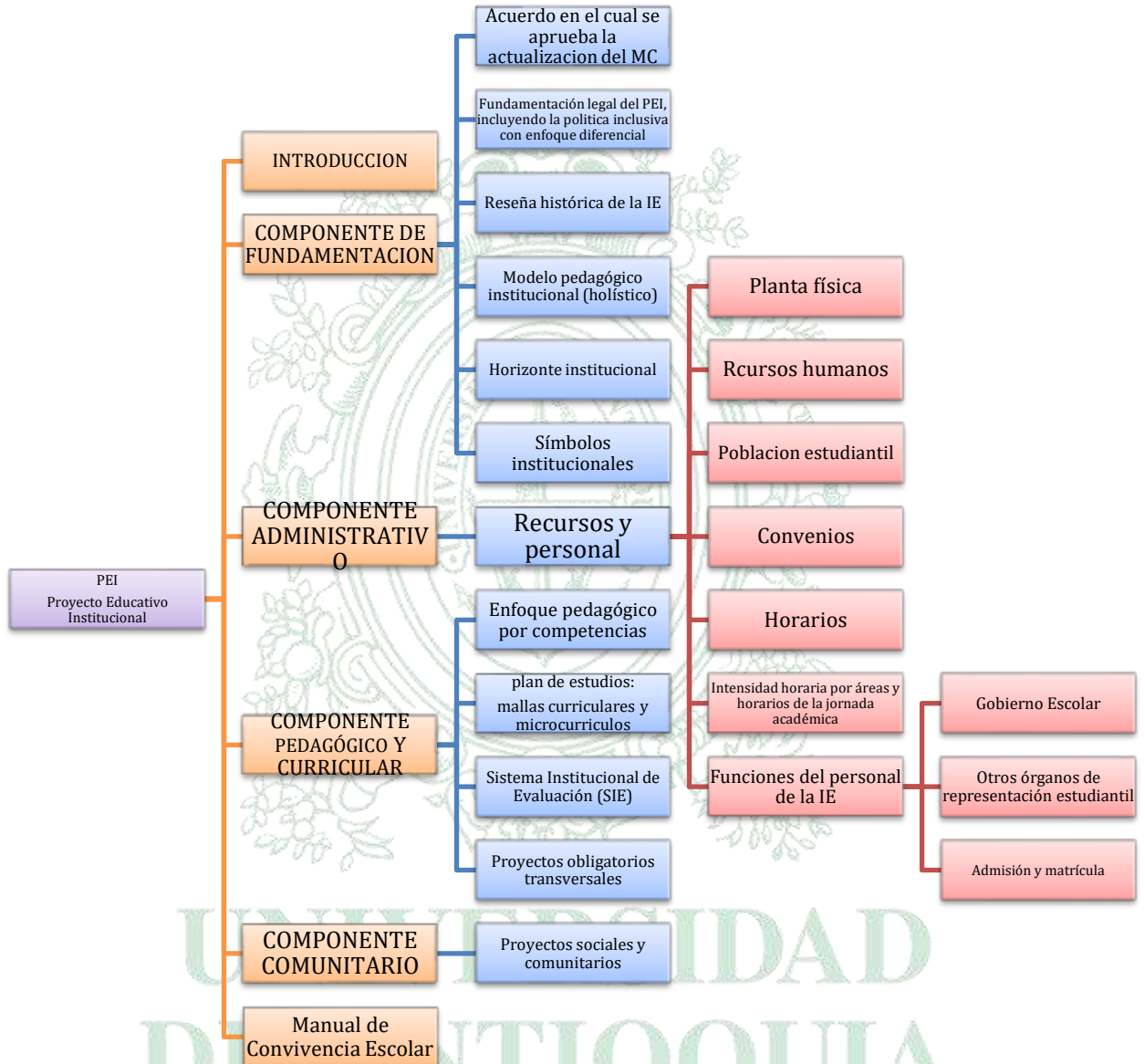
En estas reflexiones se han tenido en cuenta variables de análisis como: el seguimiento a la formación de lectores críticos en la Institución Educativa José Prieto Arango mediante la lectura de los documentos del PEI y las mallas curriculares de lengua castellana, la distinción de palabras claves que apunten a la comprensión de los textos dados, el análisis de textos escritos mediante rejillas evaluativas conducentes a la valoración de la coherencia de los textos realizados por los estudiantes en virtud de la comprensión de textos y el estudio de las preguntas y respuestas que se surten en los conversatorios realizados antes, durante y después de las lecturas realizadas en clases.

DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI) Y MALLAS CURRICULARES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ PRIETO ARANGO

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

El proyecto educativo institucional (PEI) de la Institución Educativa José Prieto Arango, está compuesta por seis capítulos, así:

TABLA 7. ESTRUCTURA DEL PEI



Introducción

En ella se justifica la actualización hecha al manual de convivencia acorde a las normativas actuales y en función de que, a partir de allí, se dinamice la formación integral del estudiante a nivel académico, personal, comportamental y relacional; por tanto, asume la educación como un modelo integral acorde a las necesidades y expectativas del cuerpo estudiantil.



Capítulo 1: componente de fundamentación: En este componente se tiene presente el acuerdo 001 por medio del cual se avala la actualización del manual de convivencia para el año 2015. Para los dos apartados siguientes se tiene presente la fundamentación legal del PEI en la cual se cita la conceptualización dada en la ley 115 de 1994, en la cual se especifica que el PEI es...

La carta de navegación de las escuelas y colegios, en donde se especifican entre otros aspectos los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión (Institución Educativa José Prieto Arango, 2014 - 2018)

A raíz del este concepto, el decreto 1860 de 1994, especifica la distribución esquemática del documento con sus respectivos contenidos según orientaciones dadas desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) según lo propone en su página web Colombia Aprende, tales como: el componente de fundamentación con los principios y fines del establecimiento, el componente administrativo con los recursos docentes y didácticos, el componente curricular con su estrategia pedagógica y el manual de convivencia con el reglamento que rige la institución y que se aborda en todo el documento del Proyecto Educativo Institucional Además se agrega la política inclusiva con enfoque diferencial la cual se aborda la conceptualización de educación en razón de la flexibilidad y adaptabilidad del plan de estudios y evaluación de estudiantes con necesidades educativas especiales, según la reglamentación dada desde la ley 1618 de 2013.

Se continúa con la reseña histórica de la institución educativa José Prieto Arango desde el año 1962 hasta el año 2014, en la cual se incluye las diferentes denominaciones, modalidades y cambios estructurales que desde la normatividad ha tenido.

Dentro de la fundamentación del PEI, continúa con la misión, la visión y la filosofía institucional están basadas en el ideal de un estudiante integro mediante el desarrollo de competencias y en pro de sujetos que aporten a su entorno, siempre en busca de la excelencia,

estudiantes críticos, con vocación transformadora. Punto seguido, explica cómo se asume el modelo pedagógico institucional basado en el sistema holístico, el cual

apunta concretamente a la formación integral del estudiante, donde se reconocen sus múltiples dimensiones como ser humano: social, cognitiva, corporal, estética, emocional y espiritual, Preparándolo para aprender a vivir, convivir, aprender y a emprender para mejorar su calidad de vida. (Institución Educativa José Prieto Arango, 2014 - 2018)

en otras palabras, este modelo implica la integralidad del conocimiento, atendiendo a las diversas esferas de formación desde el ser como del saber y el hacer, relacionando en un todo, los conocimientos adquiridos en constante interacción. Este modelo se relaciona con el enfoque por competencias cuando, mediante los conocimientos integrados se forman estudiantes para vivir, convivir y emprender. El modelo holístico está basado en los siguientes pilares:

- La evaluación de procesos basados en la convivencia, la competencia y la calidad
- El propósito de ofertar alternativas de acceso al conocimiento
- Contenidos integrados a ejes generadores desde las competencias de cada una de las áreas del conocimiento
- Recursos abiertos a la comunidad educativa como biblioteca y Tics para que aprovechen el conocimiento y lo transfieran a la sociedad
- Metodología sustentada en aprendizaje dialógico
- Es secuencial en cuanto realiza actualizaciones a la malla, microcurrículo, planes de aula y adaptaciones curriculares (Institución Educativa José Prieto Arango, 2014 - 2018)

El documento sigue su orden exponiendo los valores institucionales, los cuales afianzan los tres pilares institucionales de convivencia, competencia y calidad, estos valores son: liderazgo, sentido de pertenencia, responsabilidad, perseverancia, respeto, tolerancia,

honestidad, amor y paz. Este componente, termina con la muestra y explicación de sus símbolos institucionales, a saber: bandera, escudo e himno.

Capítulo 2: Componente administrativo: En este apartado, se hace una descripción de la institución, es decir: ubicación, jornadas, decretos constituyentes, espacios, sedes, recursos humanos y población estudiantil, así:

- Ubicación: la Institución Educativa José Prieto Arango está ubicada en la zona urbana del municipio de Tarso, sector La Cancha.
- Sedes: en dicho sector está instalada la sede administrativa y la sección secundaria. En el Sector Las Colonias, la sección secundaria y también allí se presta el servicio de bachillerato nocturno.
- Decretos constituyentes: Por Resolución 0605 del 29 de enero de 2003, se fusionaron las sesiones primaria y secundaria, creándose la Institución Educativa JOSE PRIETO ARANGO. Con resolución 119699 de 1° de agosto de 2014, se aprueban 4 jornadas (mañana, tarde, noche, sabatinos y dominicales) y se aprueba el parque educativo como un recurso didáctico y pedagógico a la Institución.
- Jornadas: jornada única en secundaria y jornada de mañana y tarde en la sede de primaria.
- Recursos humanos y población estudiantil: La Institución Educativa cuenta con la siguiente planta de personal: 1 Rector en propiedad, 2 auxiliares, 2 coordinadores, 11 educadores en la sección primaria., 21 educadores en la sección secundaria, 1 docente Sico - orientador, 1 docente de aula de apoyo, 3 celadores, 2 bibliotecarias, 2 aseadoras, 2 servicios generales.
- La población estudiantil se encuentra para el año 2018 en 719 estudiantes de Preescolar a Undécimo y 77 en la jornada nocturna.



- Convenios: Desde el año 2018 se realiza el convenio de bachillerato rural en el cual se vinculan las veredas: El Cedrón, La linda y La Arboleda, en las cuales se presta servicio a 32 estudiantes de 9°, 10° y 11°.

Para finalizar se especifican los perfiles y funciones del personal de la institución dentro del marco legal, como: directivos, docentes, estudiantes, padres de familia / acudientes, egresados y personal auxiliar de la institución, así como la conformación de sus diferentes estamentos, a saber, gobierno escolar: consejo directivo, consejo académico y rector y, otros órganos de representación escolar como la representación estudiantil en cabeza del consejo de estudiantes, el personero y el contralor estudiantil, representantes de grupo, Representación de los egresados y ex – estudiantes, representación de los padres de familia, mesas pedagógicas y su líder, y los equipos de gestiones que se agregan por parte de la autonomía institucional y que están basados en la guía 34. Frente a estos estamentos institucionales se dictan las competencias, alcances y las funciones de cada una, en las cuales se fundamenta la necesidad de la organización institucional, la participación en la toma de decisiones y cómo estructurar su funcionalidad. Estas competencias y funciones están determinadas por los grupos de gestiones, es decir, según las competencias que se mencionan a continuación, estos grupos vigilan y apoyan la aplicabilidad de todos estamentos, mediante la proposición, asignación de funciones y supervisión de los planes de mejoramiento institucional.

- Gestión directiva: se centra en el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno. De esta forma es posible que el rector o director y su equipo de gestión organicen, desarrollen y evalúen el funcionamiento general de la institución.
- Gestión académica: señala cómo se enfocan sus acciones de la institución educativa para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional. Se encarga de los



procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico.

- Gestión administrativa y financiera: Da soporte al trabajo institucional. Tiene a su cargo todos los procesos de apoyo a la gestión académica, la administración de la planta física, los recursos y los servicios, el manejo del talento humano, y el apoyo financiero y contable.
- Gestión de la comunidad: Se encarga de las relaciones de la institución con la comunidad; así como de la participación y la convivencia, la atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales bajo una perspectiva de inclusión, y la prevención de riesgos. (Institución Educativa José Prieto Arango, 2014 - 2018)

El componente administrativo termina con las condiciones y requerimientos para la admisión y matrícula institucional, como el acto que formaliza la vinculación del educando al servicio educativo. Se realiza sólo por una vez al ingresar el estudiante al establecimiento, pudiéndose establecer renovación para cada año lectivo en la medida en que el estudiante y sus padres o acudientes cumplan con los requisitos exigidos. En este proceso, el padre de familia / acudiente, expresa su requerimiento de admisión ante rectoría, en donde se le informan los requisitos, normatividades, uso de uniforme, horarios y todo lo atinente a la presencia del estudiante en relación con su formación académica y disciplinar.

Capítulo 3: componente curricular: El componente curricular empieza explicando cual es el enfoque por competencias, mirada desde la cual la institución piensa su perspectiva curricular. Desde el PEI este enfoque se explica así: Para el logro de este propósito visualizado en su misión, visión y horizonte institucional, el enfoque pedagógico que orienta su quehacer es el de las competencias concibiendo estas como la “Aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandole a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-

competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento”.(Perrenoud, 2004).

Es decir, qué estudiante anhela formar, justifica el enfoque desde los pilares institucionales de convivencia, competencia y calidad, además que ratifica la idea de enseñanza creativa e integral.

Allí se explica la función de cada uno de los componentes para lograr este propósito: maestros que tienen como rol el acompañamiento al proceso con el fin de que el estudiante sea el protagonista de su aprendizaje, entendiendo que el docente debe estar abierto a cambios y metodologías; la familia como primer espacio de cuidado y manutención, además de ser responsables de propiciar espacios complementarios a la escuela; los estudiantes como constructores de su conocimiento con habilidades metacognitivas y que identifiquen en sí mismo como se construyen. Luego explica cómo se desarrolla el proceso pedagógico por parte del docente.

Este tiene cuatro fases, a saber, malla curricular por competencias y ejes generadores, en las cuales se hacen explícito los ámbitos conceptuales, las competencias que busca desarrollar bajo el esquema dado en los estándares y en los cuales se dictan unos ejes generadores que dirigen los logros que se esperan obtener y, por último, las estrategias de enseñanza y de evaluación, en las cuales se debe reflejar el modelo holístico y el enfoque por competencias.

La malla curricular es un ejercicio amplio que se detalla con el microcurrículo, ya que es en él donde se especifican contenidos por periodos, los logros, los indicadores de logros y las configuraciones didácticas que el docente implementará a grandes rasgos en el aula y que se hacen explícitas en el plan de aula.

El plan de aula es el documento en el cual se realiza paso a paso la planeación de las clases y queda abierto a hacerse por tiempos o por temáticas. En esta planeación se tienen en cuenta tiempos, espacios, herramientas, explicación de estrategias, productos esperados, formas de evaluación y ajustes razonables según políticas inclusivas de la institución.



El PEI continúa con la base legal y conceptual del manual de convivencia, en el cual se dictan las normas, derechos y deberes de estudiantes, padres de familia / acudientes, docentes y directivos docentes, uso del uniforme, debido proceso y sanciones y la conformación, implementación y reglamentación del comité de convivencia escolar.

Análisis de la información

la información se recolecta y analiza a partir de dos conceptos claves dentro del objetivo que guía el presente proyecto: formación en lectura y lectura crítica. Para ello se buscan referentes dentro del PEI, específicamente el componente de fundamentación y el pedagógico, en los cuales se evidencia claramente cómo se direccionan estos dos conceptos: formación lectora, formación crítica.

En la introducción se establece como la actualización hecha al Manual de convivencia se dinamiza la educación integral del estudiante. Respecto a la formación del estudiante como sujeto crítico, dice...

Un estudiante que... establezca con claridad conceptos, fundamentos y normas que le permitan convivir y comunicarse de forma equilibrada y sana

Se rescata dentro de este apartado elementos relevantes como Establecimiento de conceptos claros, convivencia y comunicación, pues, cuando un estudiante tiene claridad sobre aquellos conceptos que el docente enseña desde su área en específico y los contextualiza y aplica a su entorno, este aprendizaje está ligado a la experiencia y por tanto, se hace significativo. En la medida en que el aprendizaje sea significativo, los sujetos estimularán su sentido de comunicación asertiva, forjará sujetos autónomos y respetuosos en el vivir y el convivir, de allí que también plantee la importancia de la actualización del manual de convivencia como *instrumento que permita la toma de conciencia de los estudiantes acerca de los retos que el presente le plantea* en términos de toma de conciencia, retos con base en la comprensión del presente. En esta medida *no sólo se sueña un modelo de persona adecuada para los que se*

demanda, desde esta institución ese modelo se construye esas personas modelo y preparadas para lo que la sociedad requiere.

Desde el componente administrativo, también se resaltan en los siguientes apartados, el tipo de estudiante, que, desde la formación crítica requiere. En la misión, refiere la *formación de personas con capacidad de liderar procesos de cambio*, desde la visión, *Personas integrales, emprendedoras y humanistas*, desde su filosofía indica que *La comunidad es estar dotados de potencialidades, integrales, pluridimensionales, holísticas, capaz de responder competentemente a los procesos académicos desde la convivencia, la reflexión crítica y posición personal*. Por ello, la escala de valores que propone incluye el componente de la paz cuando dice que *el estudiante debe aprender a resolver conflictos desde la racionalidad, la responsabilidad, la comprensión, la integralidad y la ética*, y debido a ello propone un modelo pedagógico que congregue los términos relevantes hasta el momento, es decir, la institución propone dentro de su modelo pedagógico que

El modelo es influenciado por tres corrientes: filosofía perenne, nuevos paradigmas científicos, aporte de pensadores y pedagogos. Pensados desde las comunidades de aprendizaje que deben llevar adelante la tarea de un proceso educativo constante y significativo que responde tanto a las demandas que presenta el contexto y la sociedad.

Esta conceptualización lleva intrínsecos los conceptos de liderazgo, integralidad, humanismo, comunidad integra, reflexión crítica, cambios y posición personal, mencionados hasta el momento y que se convierten en elementos básicos para configurar el sentido crítico, reflexivo y analítico que debe atravesar todas las esferas de aprendizaje que se incluyen dentro de la IE José Prieto Arango. 1 8 0 3

Para el componente pedagógico se inicia con el análisis del enfoque pedagógico por competencias para determinar el punto de vista de las estrategias, los objetivos y las posibilidades de enseñanza que harán del estudiante un sujeto crítico ante su entorno. El enfoque pedagógico, trae consigo las siguientes concepciones:



- Formación de estudiantes líderes y emprendedoras
- Estudiantes con habilidades, competencias humanas, intelectuales y laborales
- Estudiantes que actúen como agentes de cambio en su entorno sociocultural, en procura del bienestar propio y de quienes lo rodean
- Concepto de competencia: aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand o a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos como saberes, capacidades, competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y razonamiento (Perrenoud, 2004)
- Convivencia, competencia y calidad como base para la formación integral del ser humano
- Fortalecer el desarrollo de sus (de los estudiantes) dimensiones humanas, para formar y fortalecer su conciencia estética, ética y trascendente, desde los valores a los que apuesta la institución.
- La competencia como conjunto de aprendizajes significativos, acompañada de valores, atributos y contextos
- Aprender es un proceso creativo y artístico, aprender a aprender es el propósito de la educación flexible impartida en este espacio
- El estudiante reconoce el valor de lo que construye, reconoce procesos metacognitivos, se reconoce como persona
- Evaluación orientada a la valoración integral, orientada por competencias

De estas concepciones se destacan conceptos claves como un estudiante y un docente que ejerza poder mediante el liderazgo como agentes de cambio en el entorno sociocultural, que sepan enfrentar situaciones y movilizar conciencia de forma rápida, pertinente y creativa, que sea competente ante su quehacer y ante su ser, poniendo en juego sus recursos cognitivos, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento, para vincular formación integral en cuanto al ser, el hacer y el deber ser, actuando conforme a las dimensiones humanas desde una conciencia estética, ética y trascendente de lo que vive en su entorno. El llamado y la

misión es a establecer aprendizajes significativos con valores y atributos, proponiendo una educación en contextos de aprendizaje como proceso creativo para aprender a aprender y a construir

En cuanto a la formación del sujeto crítico, los aspectos que se visualizan de formación crítica y las palabras claves dentro de este análisis, dejan entrever que la institución tiene dentro de su propuesta educativa la formación de un estudiante que se proyecte de forma participativa y competente dentro de su sociedad con liderazgo y conocimiento de su entorno, en pro de un sujeto competente, enfatizando en sus procesos de aprendizaje.

MALLAS CURRICULARES.

Las mallas curriculares de la institución están divididas en tres grandes bloques, así: La estructura conceptual que, como su nombre lo indica, allí se hacen explícitos los ámbitos conceptuales bajo los cuales se postula una pregunta problematizadora en función de las competencias dictadas desde los lineamientos curriculares de lengua castellana del MEN y los ejes generadores de los estándares curriculares de lenguaje, a saber: producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación, otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación. Estos mismos ejes y sus respectivos estándares conforman el segundo componente denominado desempeños, los cuales son punto de partida para hacer los indicadores de logros consignados en el microcurrículo. En el tercer componente están las estrategias macro para enseñanza y evaluación.

Las mallas curriculares están conformadas de la siguiente manera



MALLAS CURRICULARES

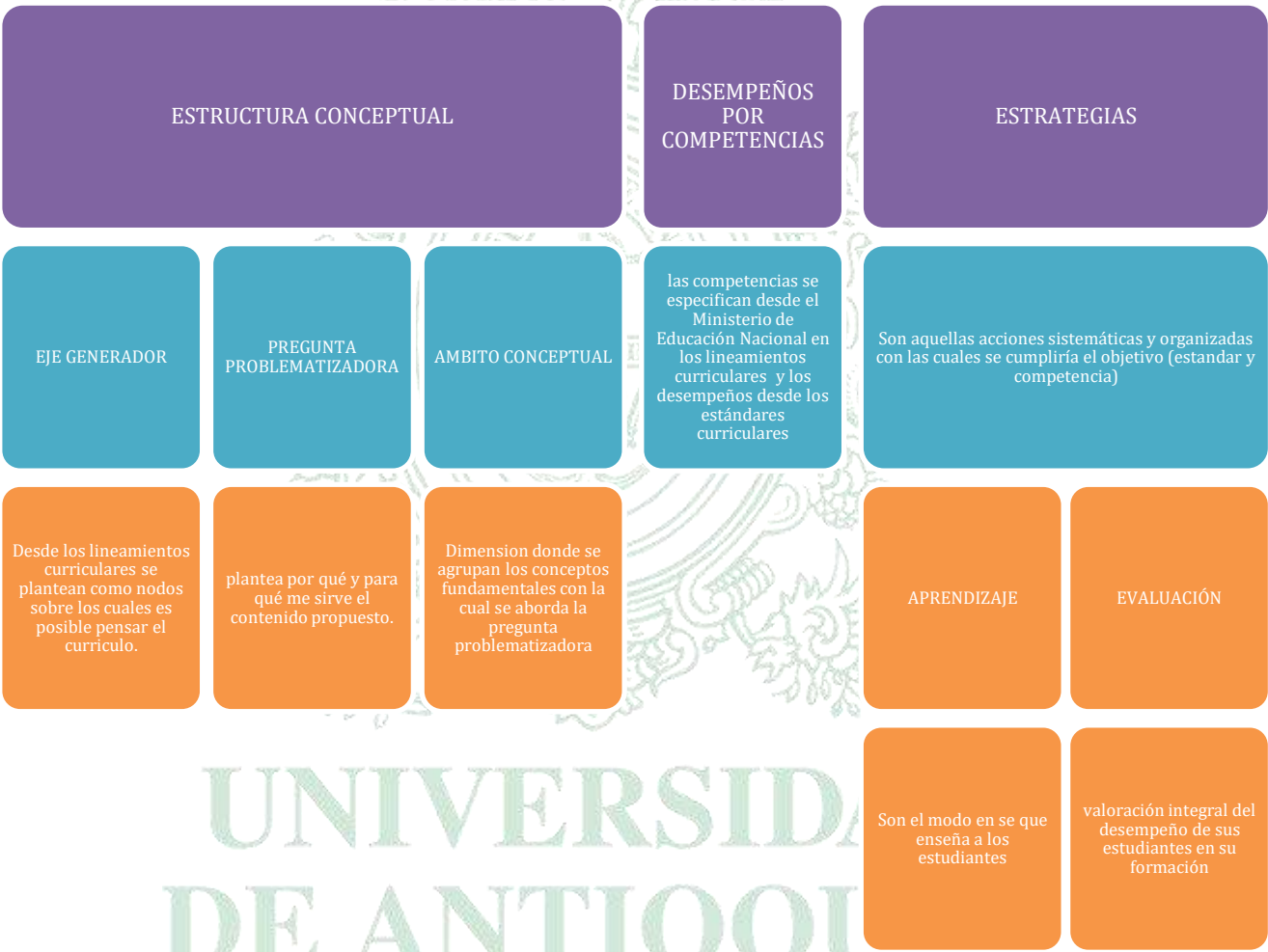


ILUSTRACIÓN 1. ESTRUCTURA DE LAS MALLAS CURRICULARES.

Mallas curriculares de los grados 9°, 10° y 11°

La malla curricular del grado noveno tiene como eje la literatura latinoamericana, que viene antecedida por la literatura colombiana en el grado octavo y en cada periodo se plantean unidades correspondientes a las épocas la literatura latinoamericana, entrelazándose con las tipologías textuales, figuras literarias, gramática y ortografía, medios de comunicación, etc. por tanto, en cada una de las unidades temáticas se encuentran ejercicios de formación lectora, propiciando que las obras literarias se comprendan a la luz de la historia, del contexto, se estudien tipologías, características de acuerdo a ello, lo que traspasa la idea de estudiar por épocas a comprender cómo estos espacios de discusión en clase, pueden generar el espíritu crítico del estudiante.

En el caso de la malla de noveno, el eje generador no conversa con los ejes dados desde los lineamientos y estándares, es decir, el eje generador de la actual malla está dividida en: tipologías textuales, géneros literarios, América Latina, gramática, tipologías textuales (de nuevo), medios de comunicación masiva y ortografía.

Las preguntas problematizadoras, en correspondencia con los contenidos, competencias y ejes generadores, se plantea una por periodo, así:

El eje articulador son los tipos de lenguajes (ya se ha dicho anteriormente que este no es un eje, según lo configuran los estándares), pero en la pregunta problematizadora se busca que el estudiante diseñe planes para la comprensión y producción discursiva y contextualizar la literatura latinoamericana en estilos y formas. Al observar como los contenidos cumplirían esta tarea, se da a entender que, si hay acercamientos a la contextualización por teoría literaria, pero para comprender a cabalidad el proceso de la literatura latinoamericana prehispánica no entra en juego el mito y la leyenda, pero si el cuento y el cuento histórico. En cuanto al diseño de planos de producción y comprensión textual no hay ningún ítem que se refiera a ello. Con respecto al eje generador que se menciona en la unidad (tipos de lenguaje) sólo hay referencia en los contenidos a teorías acerca del origen del lenguaje, mas



no a tipos. La pregunta problematizadora se centra en los diseños de planes para la comprensión y producción textual, para conseguirla sólo hay un ítem directo llamado recursos de organización, pero no hay referencia explícita a organización de qué. Sin embargo, cuando se busca en los desempeños, si hay referencias directas a que los estudiantes diseñen planes de lectura y escritura en función de los estándares. En cuanto a las estrategias, no hay formulación para conseguir que los estudiantes diseñen planes de comprensión y producción, allí se encuentra: conversatorios, revisión teórica de conceptos, talleres de clase, revisión teórico-histórica, lectura de obras literarias, estas se tratan de actividades de aula o fuera de ella, pero no tienen estrategias para potencializar habilidades comunicativas.

El segundo periodo aborda lo relativo a la literatura colonial y dentro de esta, la literatura de independencias, neoclásica y romántica, bajo el título de **La Crónica**. Ante esto falta claridad en el concepto, pues la crónica sólo se haya en literatura de conquista hasta la independencia, pero si se podría abordar la supremacía de la razón y la libertad a través de la literatura, dando así respuesta a la pregunta problematizadora donde se enfatiza la relación que se establece desde el sujeto crítico que comprende y produce recursos ante el interlocutor válido para la reconstrucción de sentidos. Ante esta perspectiva es posible que los contenidos que le atraviesen, a saber, la crónica, el género epistolar y la novela histórica pueda generar ese sujeto crítico. El tercer periodo tiene como ejes articuladores la literatura, comprensión e interpretación textual, producción textual, medios de comunicación, otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación. Con estos ejes, realiza una pregunta que busca la interpretación y la producción de discursos en procesos de argumentación y para lograrlo hace uso de temáticas como la literatura del siglo XIX, el análisis de oraciones según la intención del hablante, el monólogo y el discurso oral, las funciones del lenguaje y en lenguaje figurado la execración, imprecación y la depreciación. Desde los ejes articuladores se entregan los estándares que deben cumplir los estudiantes, pero estos estándares hacen énfasis en la lectura del texto expositivo y en las estrategias no hay la lectura de esta tipología textual de forma explícita, sólo dice: ejercicios de comprensión de lectura.



El cuarto periodo está delimitado por la literatura del siglo xx y xxi, al ensayo como ejercicio académico, a los elementos de enlace en los textos, los medios de comunicación con énfasis en cine y reportajes, análisis de textos discontinuos, raíces grecolatinas y termina con arcaísmos, neologismos y barbarismos, bajo los ejes articuladores que se priman en este periodo, a saber, literatura, comprensión e interpretación textual, producción textual, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación, los estándares van encaminados a la comprensión global de los textos, la valorización de los interlocutores y las obras literarias latinoamericanas. Las estrategias, igual que en los anteriores periodos, se limitan a mencionar ejercicios de comprensión lectora, mas no en cómo llegar a ella.

El grado décimo tiene como eje temático la literatura española, por ello el primer periodo estudia el origen y la evolución de la lengua castellana y el análisis de estado de la lengua actual, de paso se propone en esta temática el estudio de la formación de palabras con el fin de potenciar la competencia semántica de los estudiantes. En esta vía, los ejes articuladores son producción textual, la comprensión e interpretación textual y literatura, en los cuales hay una búsqueda especial por la formación de nuestra lengua y el papel del lenguaje en el constructo social. de allí que los estándares giren alrededor de la comprensión del sistema social como texto propio de la historia y la cultura, la construcción del conocimiento y la lengua como mecanismo ideológico. En la segunda temática se estudia el concepto de texto, la estructuras continuas y discontinuas y las tipologías textuales narrativas, expositivas y argumentativas, bajo la pregunta de cómo mejoraría el conocimiento de estas estructuras para procesos de lectoescritura, en esta medida se proponen ejercicios de coherencia textual, de analogías y repaso por las clasificaciones gramáticas. Para el segundo periodo, se empieza a ver lo atinente a literatura de la edad media y prerrenacimiento, renacimiento y barroco, a la luz de lo visto en historia de la lengua castellana y primando la lectura de los textos canónicos de las épocas literarias, entendiéndolos como parte de la historia y por tanto, se contextualiza tanto social, cultural como de forma lingüística. En este periodo se aprovecha el espacio que se brinda en la literatura del renacimiento y la incursión de formas poéticas donde la métrica juega un papel esencial, así se repasan aspectos como ortografía, tildación,



la sílaba, el diptongo, el triptongo y el hiato, mediante la escritura de poemas, así la institución participa en procesos culturales del municipio como el concurso departamental de poesía, lo cual ha tenido un impulso especial desde este tipo de temáticas. Este periodo termina con un ejercicio de lectura comparativo entre el renacimiento español y el siglo de oro inglés, el cual se da mayor énfasis en el grado 11. El tercer periodo tiene como pregunta problematizadora la interpretación simbólica en procesos de argumentación y se desarrolla entonces la literatura romántica como excusa para estudiar como el simbolismo en la literatura da fe de los procesos sociales de la época y se puede hacer analogías a la historia presente; otras temáticas son las figuras literarias de descripción y medios de comunicación masiva en los cuales se analiza la publicidad, lenguaje verbal y no verbal, signos y símbolos y la influencia de las redes sociales en la sociedad, dando con ellos posibles respuestas a la pregunta problematizadora. El cuarto periodo se pregunta por los lenguajes utilizados en los medios de comunicación y su influencia en la vida social, tiene como eje central el estudio de la literatura de la guerra y la postguerra, Lenguaje verbal y no verbal, las funciones del lenguaje: niveles de la lengua y signos y símbolos en el contexto de los medios de comunicación, en este caso se pretende combinar ese análisis simbólico en un tipo de literatura que se identifica con la actualidad. Por último, se ve Lenguaje figurado con las figuras literarias y retóricas

Durante los cuatro periodos descritos, los ejes articuladores se tratan de ver todos de forma integral teniendo en cuenta que en la media se presenta el examen de estado, por tanto, los estándares están ligados a la comprensión e interpretación del texto y al análisis de símbolos presentes en la cotidianidad. Así mismo se estructuran estrategias que primen la interpretación y comprensión del texto, tales como: ejercicios de lectura de antes cuando se contextualiza y se ponen en juego conocimientos previos, el durante con preguntas que combinen los tres niveles de lectura y en el después como proceso evaluativo y de construcción de sus propios conocimientos.

El grado once, tiene dos énfasis, el estudio de la literatura universal, pero en este proceso, se van revisando procesos de lectura e interpretación con miras a la presentación de pruebas de



estado y exámenes de admisión a las universidades. De allí que las temáticas sean un repaso de todos los ciclos escolares que le anteceden, desde el origen del lenguaje, ejercicios de comprensión de palabras, oraciones, párrafos y diversas tipologías textuales que normalmente se pueden encontrar en las pruebas, además se prima en el aspecto literario ir conjugando la lectura, el contexto y la lectura intra, extra e intertextual, dándole sentido a aquello que leen en función de vincular todo ese conocimiento que ellos deben adquirir y como adquirirlo. Así, las preguntas problematizadoras de los cuatro periodos están redactadas de forma que la formación de un sujeto crítico sea el eje central del proceso, en este orden de ideas las temáticas están distribuidas así:

Primer periodo, literatura antigua, en ella se prima la literatura hebrea y griega, siendo estas las más cercanas al pensamiento occidental, lo que promueve el análisis de los comportamientos adquiridos por nuestra cultura. Esta unidad también permite el estudio de las tipologías textuales, dividiéndolas en textos literarios y no literarios como los argumentativos, expositivos y filosóficos, además de realizar ejercicios de comprensión lectora encaminados hacia la lectura literal, inferencial y crítica, utilizando textos continuos y discontinuos. Otras temáticas son, pragmática: Lenguaje, lengua y habla, elementos de la comunicación y las funciones del lenguaje; historia del origen de la lengua: la grafía, el fonema, la palabra y la frase y por último, semántica: Significado denotativo y connotativo, sinonimia y antonimia, homonimia, hiperónimos e hipónimos, figuras literarias, retóricas, sintácticas, de deseo y de descripción y raíces griegas y latinas. En el segundo periodo, se tiene propuesto la literatura medieval y renacentista universal, las categorías gramaticales: las referencias textuales, la deixis, la elipsis, los marcadores discursivos y el análisis textual en el párrafo, tipos de párrafos, temas e ideas centrales, repaso de las figuras literarias, sintácticas, fonéticas, etc. El tercer periodo, tiene como título, literatura de la ilustración, el romanticismo, el modernismo: realismo y simbolismo, el ensayo argumentativo, expositivo, científico y literario, el análisis de ensayos con ejercicios de lectura literal, inferencial y crítica. Por último, en el cuarto periodo, se centra en la literatura del postmodernismo y la literatura psicológica contemporánea y dado que ya ha pasado la presentación de pruebas de

estado y están próximos a la universidad se inicia con ejercicios de propiedades del texto: coherencia y cohesión producción textual de ensayos, citas y bibliografías, los esquemas deconstructores de textos: mapas conceptuales y mentales, mentefactos, etc., y terminamos con el arte icónico: la fotografía, la pintura, el grafiti.

Para el año 2018, se incluye dentro del plan de estudios y como asignatura independiente *lectura crítica*. el proceso de construcción de la malla de lectura crítica se elabora a partir de las competencias que dicta el ICFES, a saber: identificación y comprensión de los contenidos locales que conforman el texto, comprensión de cómo se articulan las partes del texto para darle sentido global y reflexión a partir de un texto y evaluar su contenido. Así mismo, los estándares que se tienen en cuenta para esta estructura pertenecen al eje transversal de los estándares curriculares de lengua castellana: comprensión e interpretación textual. A grandes rasgos, teniendo presente que la malla curricular para el 2018 estará sujeta a cambios y ajustes durante el año, los contenidos estarán ligados a la práctica de lectura literal, inferencial y crítico – intertextual, con estrategias de lectura basadas en el método de lectura interactiva de Isabel Solé.

DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS DEL CUESTIONARIO APLICADO A DOCENTES EN EL ÁREA LENGUA CASTELLANA Y FILOSOFÍA DE LA SEDE DE SECUNDARIA.

Después de analizar el PEI y las mallas curriculares, con los docentes de la institución educativa José Prieto Arango de la sede secundaria se aplican dos herramientas para recoger información acerca de tres ítems: formación lectora y formación de lector crítico en la institución y, estrategias de aula y conceptualización de lectura crítica por parte del docente, en la encuesta.



En la matriz DOFA, se indaga por el componente de formación lectora y formación del lector crítico en la escuela con base en cuatro componentes: fortalezas internas claves, debilidades internas decisivas, oportunidades externas importantes y amenazas externas claves. En este ejercicio se tiene en cuenta el área de filosofía, en primer lugar, porque el docente encargado es responsable del área de lenguaje en el grado séptimo y de filosofía en décimo y once, y segundo, que dicha asignatura también es evaluada dentro de las pruebas externas como parte de lectura crítica, además de los docentes encargados del área de lengua castellana, por tanto, la matriz DOFA se aplica a tres docentes en total.

La matriz DOFA arroja los siguientes resultados:

Fortalezas internas

- Dos de las matrices dan cuenta de la actualización de las mallas curriculares y microcurrículos conforme a lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (Estándares, Competencias, Derechos Básicos de Aprendizaje) y estas actualizaciones están asociadas al contexto institucional con revisiones permanentes.
- Estas revisiones dan pie para hacerle un seguimiento constante al área interviniendo desempeños, competencias y estrategias de aula.
- Se realizan campañas de lectura en el aula y carteleras de lectoescritura con ejercicios de lectura motivados y aplicación de estrategias de lectura según lo expone la docente del grado 9° y 10° (para 2018)
- algunos estudiantes poseen buenos hábitos de lectura lo que facilita la lectura dentro del aula.

Debilidades internas decisivas

- Es una contante mencionar entre los estudiantes la apatía de los estudiantes ante la lectura que el docente plantea para la clase, no leer de manera consiente y, por tanto, conlleva a realizar lecturas ligeras que delimiten la comprensión superficial del texto.

Estas características del cuerpo estudiantil se convierten en limitantes para que el estudiante participe de espacios de investigación dentro y fuera del aula.

Oportunidades externas

- los resultados en pruebas externas de los últimos cuatro años han permitido que la institución sea objeto de aportes de entidades externas en infraestructura, material de lectura y elementos tecnológicos.
- Los programas municipales, asociados al parque educativo como semilleros de periodismo, clubes de lectura, acceso a la biblioteca municipal con material de lectura actualizado, concurso de poesía municipal y la construcción, orientación y apoyo en el proyecto de vida.
- Algunas familias se inculcan en sus hijos hábitos de lectura, así mismo, hay estudiantes que tienen hábitos de lectura en su tiempo libre.

Amenazas externas

- El consumo de sustancias psicoactivas, con comercialización y distribución desde agentes externos
- La baja formación académica de los padres de familia, lo que implica que no fomenten en sus hijos hábitos de lectura y pensamiento crítico.
- El uso indiscriminado de aparatos tecnológicos.

Esta matriz arroja como conclusión que dentro de la institución e instituciones anexas hay un esfuerzo conjunto por mejorar los niveles de lectura y, por tanto, de aprendizaje, pero hay que hacer un esfuerzo dentro del ámbito familiar para que los estudiantes vean como dentro de su entorno se puedan asociar prácticas coligadas a la lectura como aporte indispensable a su proceso de aprendizaje. Deja entonces claro, que es la escuela la responsable directa de apropiar a los estudiantes en la lectura, con estrategias de formación de lectores en comprensión y autonomía, apropiar estos conceptos dentro del currículo, sería entonces, una herramienta para que, desde todos los ámbitos escolares, se disponga del mecanismo de la



lectura para propiciar aprendizajes con los cuales se ejercería ese vínculo sociocultural, dado que desde la fundamentación del PEI hay una constante sugerencia a la formación de sujetos que se proyecten a la sociedad, sujetos críticos, constructores y emprendedores que aporten significativamente a la formación del entorno, lo que requiere que su formación se vea integrada y competente con base en la integralidad del conocimiento, ya que desde los conocimientos integrados se forma el vivir, el convivir y el emprender.

Dentro del contexto familiar de los estudiantes de la institución, la escuela es la que tiene el espacio y las condiciones necesarias para regenerar posibilidades de apoyo, es decir, la formación de lectores requiere de un trabajo continuo de prácticas cotidianas, la lectura como instrumento de aprendizaje, que ejerce placer en cuanto se es comprendida en un contexto, cuando se construye un para qué de eso que me ilustra o a lo que me empuja. Con este ejercicio y el hecho de que se vislumbren en todas las matrices la formación familiar en las prácticas de lectura, consolida al docente, en especial al de lengua, como el que debe entregar herramientas para la adquisición de prácticas lectoras.

En otro espacio de encuentro entre los docentes encargados de lengua castellana se realiza el segundo cuestionario en el cual se indaga por conceptos asociados a la lectura crítica y a las estrategias de clase para fortalecer los procesos lectores. Para este ejercicio propuse ocho preguntas:

1. ¿Qué concepto tiene usted sobre LECTURA CRÍTICA?
2. Mencione las estrategias de lectura que utiliza en las clases, con el fin de mejorar los niveles de comprensión
3. ¿Qué tipo de lectura se les hace más fácil trabajar en clases? ¿cuáles son más complejas?
4. En los momentos en que trabaja comprensión lectora en el aula, ¿cuáles son las deficiencias más comunes entre los estudiantes?
5. Frente a estas deficiencias, ¿cuál ha sido su posición y sus medidas para solucionarlos?



6. Con el fin de visualizar el conocimiento específico que el docente tiene sobre el área de lectura crítica, conteste ¿cuáles son las competencias que el ICFES evalúa en el componente de lectura crítica?
7. ¿Qué es comprender?
8. ¿Bajo qué perspectivas se debe hacer la valoración de un texto?

Para la realización de este ejercicio participan tres docentes a los cuales se les entrega las preguntas para que lo realicen conscientemente en un espacio libre bajo la condición de ser expuestas solamente cuando haya reunión de la mesa de lengua castellana con el fin de socializarlas, ampliar información y que ello conduzca a la aplicación de estrategias de aula conjuntas.

En consolidado las respuestas fueron las siguientes

Pregunta	Docente 1	Docente 2	Docente 3
¿Qué concepto tiene de lectura crítica?	La lectura crítica es fundamental para las personas porque les permite visualizar el texto que haya leído	Es el principio de comprensión contextual de la realidad que nos rodea	En una lectura inferencial que se hace de un texto, una situación o un problema. Es ir más allá de los que hay en un papel, es apropiarse de lo que se lee.
Menciones las estrategias de lectura que utiliza en las clases, con el fin de	La lectura literal, lectura inferencial, la relectura, leer y	Construcciones tipológicas, análisis deductivo – inductivo, apropiación de	Lecturas dirigidas, lecturas en voz alta, un compañero lee, los demás atienden, interrumpir lecturas



mejorar los niveles de comprensión	explicar lo que se haya leído	conceptos conclusivos, prácticas de lectura crítica.	para preguntar significados, lectura de textos discontinuos, lecturas del medio
¿Qué tipo de lectura se les hace más fácil trabajar en clases? ¿cuáles son más complejas?	La lectura literal es más fácil y las otras nombradas anteriormente son más complejas	Se hacen más fácil las lecturas narrativas, poéticas, descriptivas. Son complejas las lecturas analógicas y de textos científicos	Fácil: la lectura literal, algunos textos discontinuos. Difícil: lectura inferencial y crítica porque se desconcentran, se distraen, son apáticos.
En los momentos en que trabaja comprensión lectora en el aula, ¿cuáles son las necesidades más comunes entre los estudiantes?	Las deficiencias más comunes son la lectura analítica, reflexiva y crítica ya que no todos prestan atención.	Las síntesis conclusivas, identificación argumentativa, tipologías textuales, crítica de ideas centrales o postulativas del autor.	Son muy literales y memorísticos. Quieren encontrar la respuesta fácil, no son analíticos ni críticos. No trascienden más allá de la lectura, no leen los textos.
Frente a estas necesidades, ¿cuál ha sido su posición y	La posición que he tomado es el llamado de atención,	Práctica y fundamentación sintética de textos	Iniciar lecturas con preguntas literales, establecer diálogos



<p>sus medidas para solucionarlos?</p>	<p>pasar para que lea y preguntarle sobre las diferentes lecturas.</p>	<p>leídos, construcciones conclusivas, identificación y caracterización de argumentos</p>	<p>con ellos, en cuanto a palabras desconocidas leer en el contexto de la lectura, ponerlos a que saquen conclusiones...</p>
<p>Con el fin de visualizar el conocimiento específico que el docente tiene sobre el área de lectura crítica, conteste ¿cuáles son las competencias que el ICFES evalúa en el componente de lectura crítica?</p>	<p>La primera competencia es la de identificar y comprender literalmente lo que escribo; la segunda es comprender la articulación de palabras, frases, etc. Y la tercera es la reflexión y evaluación del texto leído.</p>	<p>Dimensión textual evidente, dimensión intertextual y dimensión enunciativa</p>	<p>Lectura literal, lectura inferencial, lectura crítica o intertextual. Competencias; pragmática, semántica, enciclopédica</p>
<p>¿Qué es comprender?</p>	<p>La primera competencia es la de identificar y comprender literalmente lo escrito, la segunda es comprender la</p>	<p>Dimensión textual evidente, dimensión intertextual, dimensión enunciativa</p>	<p>Lectura litera, lectura inferencial, lectura crítica – intertextual. Competencias: pragmática,</p>



	articulación de palabras y frases y la tercera es la reflexión y evaluación del texto leído.		semántica y enciclopédica
¿Bajo qué perspectivas se debe hacer la valoración de un texto?	Pues, bajo la lectura crítica, reflexiva y evaluativa ya que le brinda al lector capacidad superior de comprensión.	Desde la perspectiva objetiva del autor en contraste con la sujeción del lector, pensamiento crítico.	Teniendo en cuenta el contexto, los conocimientos de los estudiantes y los niveles de comprensión, coherencia y cohesión de ellos.

En la pregunta 1, ¿Qué concepto tiene de lectura crítica? Las respuestas dadas dejan entrever que el concepto de lectura está diferenciado entre la utilidad (Docente 1), cuando expresa que es fundamental para las personas porque les permite analizar el texto que haya leído, sin embargo, deja suelta la idea de la lectura como un ejercicio interactivo en el cual no se comprende solo después sino antes, durante y después, siendo el concepto de *crítica* la aplicación de los conocimientos para aplicar el texto, la identificación de significados en contexto y comprender para qué sirve eso que estoy aprendiendo a través de la lectura. Con el docente 2, queda clara la connotación específica del término en cuanto a la perspectiva sociocultural que se plantea en el marco teórico cuando refiere que es la comprensión y aplicación en contexto de la realidad, entendiendo que, aquello que leo y comprendo, es la base para comprender el entorno y ser un sujeto político de esa realidad. con el docente 3, se encaja sólo dentro de la inferencialidad dentro del componente de comprensión con lo que



elimina el componente de lectura literal, indispensable para la consecución de los demás niveles, aunque de ello da cuenta en las respuestas siguientes. Sin embargo, cuando se pregunta por la valoración del texto (pregunta 8) hay pistas de un docente que aplica conocimientos de lectura crítica, pero que se hace necesario reforzar con el fin de que sus estrategias sean aplicables al aula de manera sistemática y organizada, a partir de la crítica, la reflexión, la objetividad del aprendizaje y asumiendo que todo aquello que el docente lleve a clase debería ir asociado a un contexto que involucre y le plantee al estudiante la oportunidad de vislumbrar y conocer su mundo. Si no se sabe la definición o se aproxima a ella, no se podrán plantear en clases estrategias que permitan conseguir mejores niveles de comprensión lectora. Definir que es lectura crítica se hace indispensable en un evento en el cual, se requiere de un docente que identifique qué debe llegar a conseguir en el aula para delimitar objetivos. Este concepto debe ser unificado y potencializado mediante la socialización de estrategias y el análisis de los resultados emitidos desde entidades externas como el caso del ICFES, revisar teóricamente qué condiciones debe cumplir las estrategias y cómo aplicarlas en el aula.

En la segunda pregunta: mencione las estrategias de lectura que utiliza en las clases, con el fin de mejorar los niveles de comprensión, las respuestas fueron:

Esta pregunta iba dirigida hacia aquellas acciones y recursos que el docente utiliza dentro del aula con el fin de dar respuesta a cómo leen los estudiantes en clase. El docente 1 asume los niveles de lectura como estrategias de clase, pero luego ajusta conceptos como la relectura, leer (aunque las estrategias son para eso precisamente) y explicar lo leído; el docente 2 habla de construcciones tipológicas, asumiendo estas como construcción de textos de diversas tipologías textuales y, teniendo en cuenta que es el docente de filosofía, al cual se asigna el área de lenguaje en los grados séptimos, se entiende conceptos como análisis deductivos e inductivos y apropiación de conceptos conclusivos, pero le hace falta explicar cómo lo hace, ya que de eso tratan las estrategias; el docente 3 apunta a cómo realiza las lecturas en clase (lecturas dirigidas, en voz alta, explicación de significados), pero faltaría cómo las tiene



organizadas, ya que en respuestas anteriores ha referido que los estudiantes no leen, pero no plantea estrategias contundentes al caso. Ante estas respuestas, no queda claro cuál es el concepto de estrategia y se limita a ciertas acciones de clase. Si bien las estrategias son el conjunto de acciones que se llevan a cabo para lograr un fin determinado, no hay un plan de acción ordenado y sistematizado que dé cuenta del objetivo que se quiere cumplir, de allí que, las acciones que los docentes relatan en esta pregunta sean conducentes a ejercicios de clase que se llevan a cabo porque el estudiante no participe de lo que el docente propone y aún se consideren que estas acciones sean para sancionar al estudiante que no manifieste simpatía a la clase. Faltaría entonces, asumir la tarea del docente como la de facilitador del aprendizaje y promover en ellos experiencias de lectura y que aplique estrategias claras y precisas con recursos creativos, con los cuales proponga la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas con miras a establecer significados dentro de situaciones de la vida real. Como educadores hay que tener claro el concepto de planificación y evaluación, la puesta en práctica parte de motivar y direccionar esas motivaciones y expectativas ente sus estudiantes para lo cual el docente debe motivar dentro de sus clases el pensamiento y la reflexión como eje de la praxis.

En la pregunta tres ¿Qué tipo de lectura se les hace más posible trabajar en clases? ¿cuáles son más complejas? las respuestas fueron:

Si bien la pregunta iba dirigida a las lecturas que el docente plantea para clase, la respuesta fue dada desde el gusto de los estudiantes. El docente 1 y 3, indican que es más comprensible la lectura de tipo literal, pero, si bien es cierto que llegan de manera factible al estudiante, el diagnóstico arroja que aun en el nivel literal presentas falencias, pero también muestran competencias de los demás niveles que hay que afianzar como lo demuestra la tabla 6 del diagnóstico. El docente 2, menciona que las lecturas de tipo narrativo y poético son más sencillas y que las de tipo analógicas y científicas con complejas, desde la perspectiva del docente, se aísla del nivel de lectura para asumir las tipologías, en las cuales los estudiantes se sienten apropiados. Aun así, se puede inferir que los docentes se están inclinando por

lecturas sencillas en donde vean cierta complacencia en el estudiante, sin promover en ellos el pensamiento crítico y dialógico entre diversos textos.

Con la pregunta: los momentos en que trabaja comprensión lectora en el aula, ¿cuáles son las deficiencias más comunes entre los estudiantes?

En estas respuestas se repite el patrón de cuando expresan la apatía y la falta de análisis y reflexión de los estudiantes. Podría pensarse en cuál es elemento de motivación y las estrategias que el docente plantea a la hora de abordar textos en el aula, pues se convierte en un detonante importante del proceso de lectura. Ante estos cuestionamientos, cobra relevancia el manejo de estrategias de aula.

Con la pregunta cinco frente a estas necesidades, ¿cuál ha sido su posición y sus medidas para solucionarlos? las respuestas apuntan al orden disciplinar en el caso del docente 1, en cambio los docentes 2 y 3, explican de manera resumida, qué cambio hacen en su clase, como es el caso de construir con ellos los conceptos o conclusiones del texto, leer y explicar el texto y explicar los significados que trae el texto.

Para evidenciar el conocimiento que se tiene sobre el concepto de lectura crítica y su modelo de evaluación se realizan las preguntas 6, 7 y 8, en las cuales se anotan las respuestas dadas:

Con el fin de visualizar el conocimiento específico que el docente tiene sobre el área de lectura crítica, conteste ¿cuáles son las competencias que el ICFES evalúa en el componente de lectura crítica? en este caso los tres, bajo diferentes denominaciones, apuntan a los mismo, asumen que las competencias están ligadas a los niveles de lectura, salvo el docente 3 que trae a colación algunas competencias expuestas desde los lineamientos curriculares de lengua castellana y que están presentes en las mallas curriculares del área, sin embargo desde el componente de lectura crítica, el ICFES trae como competencias las relacionadas con los niveles de lectura.



Ante la pregunta ¿Qué es comprender? Los docentes asumen términos claves para interpretar que la comprensión va ligada a la adquisición, asimilación, percepción de conceptos asociados a la experiencia y a la aplicabilidad del contexto, por tanto, hay una vinculación de la lectura a la cotidianidad, al aprendizaje de las sociedades y a la comprensión del mundo.

Para terminar se les plantea la siguiente pregunta ¿bajo qué perspectivas se debe hacer la valoración de un texto? En cuanto a esta pregunta los docentes esbozan algunos términos asociados al concepto de lectura crítica y que puede ser un paso que seguir con respecto al área. Es decir, si el docente dice que la valoración consiste en un ejercicio de crítica, valoración, perspectiva objetiva y contexto, teniendo presente sus intereses y sus necesidades, da la idea de que, si hay apropiación del concepto, hay manejo de estrategias y lo que ello conlleve.

DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN LA SECUENCIA DIDÁCTICA: LOS PERSONAJES QUIJOTESCOS

A partir de la siguiente secuencia didáctica y las adaptaciones que se le fueron haciendo según los requerimientos para el estudio, se plantea el análisis



DATOS GENERALES	
Título de la secuencia didáctica:	Secuencia didáctica #: 1
Hablemos de los personajes quijotescos	
Institución Educativa José Prieto Arango	Municipio: Tarso
Docente responsable	Área de conocimiento
Ana María Mesa Ruiz	Lectura Crítica
Tema:	Grado:
Acercamiento a Don Quijote de la Mancha a través de los microrrelatos	11
Tiempo: 6 sesiones	
Descripción general de la secuencia didáctica:	
<p>La presente secuencia didáctica tiene como eje la lectura intertextual utilizando el microrrelato como excusa o medio para promover este tipo de lectura. Los microrrelatos escogidos siguen la línea de los personajes de Don Quijote de la Mancha y en el proceso de lectura, se realizan los ejercicios propuestos por Isabel Solé de antes, durante y después, en propuestas de lectura que conlleven los niveles de lectura literal, inferencial y crítico</p>	
1. OBJETIVOS, COMPETENCIAS Y CONTENIDOS	
Objetivo de aprendizaje:	



Aplicar estrategias de lectura en microrrelatos basados en personajes quijotescos, permitiendo la comprensión de la obra literaria a la luz del ejercicio de los niveles de lectura literal, inferencial y crítico – intertextual

Contenidos a desarrollar:

- **Literatura universal: Don Quijote de la Mancha**
- **Narrativa moderna: el microrrelato**
- **Estrategias de lectura**
- **Semántica**
- **Lectura crítica**

Competencias del MEN:

Literaria

Semántica

Textual

Enciclopédica

Pragmática o sociocultural

Estándar de competencia del MEN:

- Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo.
- Relaciono el significado de los textos que leo con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido.
- Comprendo en los textos que leo las dimensiones éticas, estéticas, filosóficas, entre otras, que se evidencian en ellos
- Asumo una actitud crítica frente a los textos que leo y elaboro, y frente a otros tipos de texto: explicativos, descriptivos y narrativos

2. METODOLOGÍA

1 8 0 3

Sesión 1: Don quijote – el caballero andante. Acercamiento a la temática de Don Quijote y a las textualidades con las cuales tendrán acercamientos durante la secuencia didáctica



FASES	ACTIVIDADES
ANTES	1. Escuchar la canción “el templo del Adiós” mientras se ve un video del segundo libro de Don Quijote en el cual Alonso Quijano se encuentra con el caballero de la blanca luna.
DURANTE	2. A partir del video visto se abre espacio para realizar un conversatorio con preguntas de tipo literal e inferencial y recuperar el contenido de este. Para el presente punto se plantean preguntas como <ol style="list-style-type: none">¿Cuál es el tema central de la presente historia?¿Qué pasó con Don Quijote antes de regresar a su casa? ¿Qué acciones realizó?¿Qué podría representar el caballero de la blanca luna? Después de responder estas preguntas volvemos a ver el video y corroborar la información antes dada.
DESPUÉS	3. Ejercicio de escritura creativa: lectura de imágenes. Escribe, en 100 palabras un cuento a partir de la imagen dada. Por parejas se entrega una imagen de caballeros andantes como las siguientes:



Este ejercicio permitirá explicar en qué consiste un microrrelato e introducir las actividades que se realizarán durante la secuencia y la estrategia de lectura con los resultados esperados.

Sesión 2: Dulcinea del Toboso y el amor cortes. Escritura de un soneto

ANTES

1. Realizar una lluvia de ideas en el tablero donde cada uno refiera palabras acerca de la palabra “Dulcinea”, mientras tanto, van a escuchar la canción “Adiós Dulcinea” del Mago de Oz.
2. Después de socializar lo que cada uno escribió en el tablero, vamos a leer la carta que Don Quijote le escribe a Dulcinea, en la cual le reclama por sus atenciones.

“Soberana y alta señora:

El herido de punta de ausencia, y el llagado de las telas del corazón, dulcísima Dulcinea



	<p>del Toboso, te envía la salud que él no tiene. Si tu fermosura me desprecia, si tu valor no es en mi pro, si tus desdenes son en mi afincamiento, maguer que yo sea asaz de sufrido, mal podré sostenerme en esta cuita, que además de ser fuerte es muy duradera. Mi buen escudero Sancho te dará entera relación, ¡oh bella ingrata, amada enemiga mía!, del modo que por tu causa quedo. Si gustares de socorrerme, tuyo soy; y si no, haz lo que te viniere en gusto, que con acabar mi vida habré satisfecho a tu crueldad y a mi deseo.</p> <p>Tuyo hasta la muerte, El caballero de la triste figura”</p>
<p>DURANTE</p>	<p>Se lee en voz alta el siguiente microcuento.</p> <p>TEORÍA DE DULCINEA</p> <p>Juan José Arreola</p> <p>En un lugar solitario cuyo nombre no viene al caso hubo un hombre que se pasó la vida eludiendo a la mujer concreta. Prefirió el goce manual de la lectura, y se congratulaba eficazmente cada vez que un caballero andante embestía a fondo uno de esos vagos fantasmas femeninos, hechos de virtudes y faldas superpuestas, que aguardan al héroe después de cuatrocientas páginas de hazañas, embustes y despropósitos.</p>



	<p>En el umbral de la vejez, una mujer de carne y hueso puso sitio al anacoreta en su cueva. Con cualquier pretexto entraba al aposento y lo invadía con un fuerte aroma de sudor y de lana, de joven mujer campesina recalentada por el sol.</p> <p>El caballero perdió la cabeza, pero lejos de atrapar a la que tenía enfrente, se echó en pos a través de páginas y páginas, de un pomposo engendro de fantasía. Caminó muchas leguas, alanceó corderos y molinos, desbarbó unas cuantas encinas y dio tres o cuatro zapatetas en el aire. Al volver de la búsqueda infructuosa, la muerte le aguardaba en la puerta de su casa. Sólo tuvo tiempo para dictar un testamento cavernoso, desde el fondo de su alma reseca.</p> <p>Pero un rostro polvoriento de pastora se lavó con lágrimas verdaderas, y tuvo un destello inútil ante la tumba del caballero demente.</p> <p>.</p>
DESPUÉS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recordar el concepto de amor platónico, visto en una clase anterior 2. Revivir la imagen que cada uno tiene sobre su amor platónico y conversarlo con un compañero del curso, donde expresen el por qué se convirtió en ese amor y qué sensaciones le genera <p>A partir de esta conversación, empezaremos cada uno la escritura de un soneto, para la cual el docente dará las respectivas reglas de métrica y rima.</p>
SESIÓN 3. Don Quijote. El papel de la locura en la literatura	



<p>ANTES</p>	<p>1. Veamos el video: 9 Ideas Locas Hechas Por Gente Común Que Funcionaron Y Salvaron Vidas extraído de https://www.youtube.com/watch?v=eU8OZjW-aD8</p>
<p>DURANTE</p>	<ul style="list-style-type: none">• Se omite el título, el inicio y el final y se lee por primera vez. <p>DON QUIJOTE. Víctor Montoya</p> <p>Me ingresaron en este corral de locos, donde paso horas enteras queriendo amarrarme los dedos como el nudo de una corbata.</p> <p>Me agarro la cabeza y camino aquí y allí, sin saber qué hacer ni qué decir. A veces, de puro aburrimiento, contemplo el retrato de don Quijote que la psiquiatra, dulce como doña Dulcinea del Toboso, colgó en la pared del cuarto. Otras veces, atraído por el trino de los pájaros, salgo al patio y me siento a la sombra de un árbol, por donde pasa y repasa cada loco con su tema.</p> <p>Los locos hablan y hablan como locos. Hablan de la misma cosa y están al pedo. Uno dice: soy Jesucristo, y nadie le cree. Otro dice: soy Buda, y tampoco nadie le cree. Yo les digo que soy don Quijote de la Mancha y se parten de la risa.</p> <p>Entonces, herido en mis profundos sentimientos, los miró uno a uno y les pregunto:</p>



	<p>—¿Por qué se ríen?</p> <p>Ellos callan un instante. Luego contestan:</p> <p>—Porque el loco no era don Quijote, sino el Manco de Lepanto alias Miguel de Cervantes. Ante semejante ocurrencia, me retiro de la sombra del árbol y me meto en la sombra del cuarto, donde está el retrato del caballero de la triste figura, enfundado en herrumbrosa armadura y montado en un rocín de mirada loca.</p>
<p>DESPUÉS</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Después de esta primera lectura, se les pide darle un final al texto y se socializan el grupo.2. Se realiza la segunda lectura, contando el final original, verificando que tanto se relacionan con los finales dados por cada uno3. Se le da el título al cuento4. Se abre el espacio para que los estudiantes comenten que título les pareció más interesante y así mismo con los finales dados5. El docente formará grupos de máximo 4 estudiantes y les entregará el cuento en tiras desordenadas. Como ya se ha leído dos veces el cuento deben ordenarlo, agregarle situaciones locas o extrañas, sin que pierda el argumento de la historia y pegarlo luego en una hoja de block en la que se evidenciará la comprensión debido al orden dado



	<p>Se lee en voz alta el fragmento de “sobre la lectura”, haciendo alusión a Don Quijote de la Mancha en el cual Zuleta explica cómo hay que leer a Don Quijote en función del código que se establece entre lector y texto. A partir de allí, se le pide a los estudiantes que discutan sobre el término de <i>locura</i> analizando el microrrelato a la luz de lo explicado por Zuleta.</p>
<p>Sesión #4 Maritornes.</p>	
<p>ANTES</p>	<p>Escucharemos atentamente la canción Maritornes de Mago de Oz y cada uno realizará un boceto o una descripción de cómo se imaginan la Maritornes contada allí.</p> <p style="text-align: center;">MARITORNES</p> <p style="text-align: center;">Por ti cariño encogería la noche Al tamaño de tu cama Y compraría tus caricias pagando Con besos mi libertad Por tí cariño, perdería mi orgullo En la trastienda de mi alma. Y saciaría mi venganza bebiendo Como un loco en tu boca después. Porque al rozarte siento miedo, amor De despertar y no oír tu voz Y que al llegar el alba a tu ventana Abra los ojos y sólo esté yo. Por ti cariño, robaría una estrella Y que en tus noches té velara Y en los caminos, rogaría a mi espada</p>



	<p>Que me haga digno de ti. Quiero perderme en la jauría de tus labios Tormento es tu boquita de miel Enjaulé mi alma en tu linda armadura Forjadas con tu cuerpo y tu piel Viéndose sumido en tales pensamientos Don Quijote no acertaba a ver (¿eh?) Que la destinataria de tanto halago No era quien creía ver (Noo!) Era Maritornes la moza asturiana Tuerta de un ojo y del otro no muy sano (Y del otro... ¡pff!, como la Leticia Sabater) Que yendo al encuentro de su amante arriero Se topó con él. Luego de ver los dibujos y que comenten que se imaginan, se les da el nombre del microrrelato a leer: La nochebuena de maritornes y se indaga por las predicciones de la lectura</p>
<p>DURANTE</p>	<p>A cada estudiante se le entrega una copia del siguiente microrrelato</p> <p>La nochebuena de Maritornes. Eduardo Gudiño Kieffer</p> <p>Maritornes trajina en la venta yendo de un lado para otro, seguida por las pullas de los arrieros y las insolencias de los soldados. Está acostumbrada, y si bien en comparación con su vida son dulces las</p>



tueras y sabrosas las **adelfas**, ni una queja sale de sus labios. Es humilde sin rencor, trabajadora sin odio, sirvienta sin **hiel**.

La noche del veinticuatro de diciembre es azul, **gélida**, estrellada. Maritornes enciende el fuego. Crujen las ramas verdes y un humo blanco se eleva rápidamente; después las llamas se lo tragan. Dos o tres chiquillos arrojan castañas y bellotas a las brasas. Estallidos y carcajadas infantiles. Maritornes ríe también. Le es fácil reír en Nochebuena, porque es Nochebuena y porque además tiene concertado **refocilarse**, al dormirse los amos y **sosegarse** los huéspedes, con un *estudiante joven y, limpio, de miembros finos y enortijados cabellos rubios*. El estudiante no sabe nada, pero Maritornes está segura de que no rechazará un cuerpo cálido en la cama fría. Sobretudo porque en la oscuridad no se percatará de su boca desdentada por la sífilis, de sus cejas peladas, de su nariz roma, de sus *ojuelos velados por un humor acuoso que destila constantemente*. Y Maritornes ríe, ríe ante los insultos del mesonero Juan Palomeque, ante las palmadas de un arriero **rijoso**. Las risas arrecian cuando un recién llegado, mozo de mulas, empieza a contar a gritos que, después de recibir todos los sacramentos y abominando con eficaces razones los libros de caballería, ha muerto don Alonso Quijano, que tanto



tiempo estuviera loco y recorriera caminos con el nombre de Don Quijote, creyéndose caballero andante. Maritornes recuerda muy bien su **escuálida** figura, y también el **mofletudo** rostro de su escudero Sancho. Recuerda la noche en que el herido caballero llegó a la venta, confundiéndola con un castillo. Recuerda que iba ella a la cama de Sancho, cuando sintiolo Don Quijote y la atrajo hacia sí, diciendo que era de **cendal** su camisa de **arpillera**, de perlas orientales las cuentas de vidrio que traía en la muñeca, de hebras de oro de Arabia sus cabellos **cochambrosos** recogidos en una **albanega de fustán**. Recuerda que la llamó “señora y doncella”. ¡A ella, a Maritornes! Es como para reír. Pero la risa se transforma en lágrimas y, Maritornes llora.

Mucho después de la medianoche, con táticos y atentados pasos, Maritornes entra en el aposento donde se aloja el estudiante. Se siente como pensada por Don Quijote: joven, doncella y hermosa. Acerca el candil al lecho y contempla al mozo dormido. Es muy distinto del hidalgo **manchego**. **Enjuto**, bien conformado, casi un niño. En el suelo están el **espadín**, el **birrete**, la **golilla**, los **escarpines**, las **calzas**, la **casaca** y la camisa. Maritornes recoge y ordena todo. Después suelta los cabellos. En ese momento se siente más agraciada que Oriana, más inquietante que Urganda la Desconocida. Sus pies



son dos palomas blancas, su cuerpo el surtidor de una fuente, sus ojos dos estrellas negras. Y las lágrimas que llora todavía, mientras se mete en la cama del estudiante, son lágrimas de agradecimiento al Caballero de la Triste Figura, que por segunda vez en su miserable vida le ha regalado belleza.

DURANTE LA LECTURA SE REALIZARÁN EJERCICIO DE VERIFICACIÓN DE COMPRENSIÓN DE LECTURA CON PREGUNTAS DE TIPO LITERAL, INFERENCIAL Y CRÍTICO

Preguntas literales

- ¿a qué se dedica Maritornes?
- ¿qué características enuncia el autor de Maritornes?
- ¿a quienes servía Maritornes?
- ¿por qué le gusta a Maritornes la nochebuena?
- ¿qué pasa con el joven?
- El dibujo hecho inicialmente ¿tiene alguna relación con la descripción física que da el autor de Maritornes?
- ¿Qué pasó con el recién llegado?
- ¿qué planes tenía ella para la nochebuena?
- ¿logra cumplir con sus planes?



	<p>Preguntas inferenciales</p> <ul style="list-style-type: none">• Significado de palabras en negrilla y oraciones en cursiva• ¿Qué trabajo tenía Maritornes?• ¿Qué causó en Maritornes la noticia?• ¿Qué semejanzas encontró Maritornes entre el trato que le dio Don Quijote y el momento en que iba donde el joven?• ¿qué otro título le darías al microrrelato?• ¿cómo crees que actuó el joven cuando sintió a Maritornes? <p>¿qué tipo de lugar refiere el texto?</p>
<p>DESPUÉS</p>	<p>1. Preguntas críticas</p> <ul style="list-style-type: none">• Si fueras el joven ¿cómo actuarías ante aquella situación?• ¿cómo influye Don Quijote en los pensamientos de Maritornes?• ¿cómo se siente Maritornes antes su físico?• ¿Para qué se hace continua referencia al aspecto físico de Maritornes?• ¿Qué relaciones encuentra entre el relato y la canción de la primera fase?• ¿Qué relación se puede establecer entre el lugar a que hace referencia el texto y el aspecto físico de la mujer?



	<ul style="list-style-type: none"> • Si los arrieros de alguna manera acceden a Maritornes (se hace referencia a la palabra rijoso) ¿para qué busca el joven? • Analiza la letra de la canción y el microrrelato y encuentra los conceptos transversales <ol style="list-style-type: none"> 2. Después del conversatorio con las preguntas formuladas y por parejas, realizar dibujo donde imagen a Maritornes, según lo dicho hasta el momento. 3. Luego en clase, tomarán los dos textos y extraerán de allí las palabras comunes 4. Con esta lista de palabras escribirán un texto corto, tipo ensayo, en el cual explique qué concepto tiene de Maritornes y por qué la dibujó así. <p>El docente guía el proceso de escritura</p>
<p>Sesión #5 Sancho Panza. La sabiduría de los refranes</p>	
<p>ANTES</p>	<p>Conversatorio acerca de los refranes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿qué es un refrán? • Identifica que significan estos refranes <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ruin sea, quien por ruin se tiene ✓ No se ha de mentar la sogá en casa del ahorcado ✓ La rueda de la fortuna se mantiene más lista que la rueda del molino



	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Quien te cubre, te descubre • Después de conversar acerca del significado que tienen estos refranes y como repercuten socialmente, se refiere el personaje de hoy: Sancho Panza • Lluvia de ideas acerca de Sancho. ¿qué significa Sancho Panza? ¿cómo lo han utilizado cotidianamente? • Se refiere el título del microrrelato LA VERDAD SOBRE SANCHO PANZA <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿de que tratará la historia? <p>¿Es Sancho Panza un personaje ficticio?</p>
DURANTE	<p>LA VERDAD SOBRE SANCHO PANZA - FRANK KAFKA</p> <p>Sancho Panza, que por lo demás nunca se jactó de ello, logró, con el correr de los años, mediante la composición de una cantidad de novelas de caballería y de bandoleros, en horas del atardecer y de la noche, apartar a tal punto de sí a su demonio, al que luego dio el nombre de Don Quijote, que éste se lanzó irrefrenablemente a las más locas aventuras, las cuales empero, por falta de un objeto predeterminado, y que precisamente hubiese debido ser Sancho Panza, no hicieron daño a nadie. Sancho Panza, hombre libre, siguió impasible, quizás debido a un cierto sentido de la responsabilidad, a Don Quijote en sus andanzas, alcanzando con ello un grande y útil esparcimiento hasta su fin.</p>



	<p>Durante la lectura se van realizando preguntas de tipo literal, inferencial y crítico</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿A cuál verdad se podría referir Kafka?• ¿Demonio? ¿Quién creen que será? <p>¿Cuál es la intención del autor con decir esta verdad?</p>
<p>DESPUÉS</p>	<p>Respondamos las siguientes preguntas</p> <ol style="list-style-type: none">1. ¿A qué verdad se refería el autor?2. Poniéndose en el lugar del Sancho escritor, realicemos un cadáver exquisito en el cual todos componamos una historia de caballería, que pueda poner en juego lo visto hasta el momento.3. Con base en la historia creada, teniendo como presente la atención prestada, cada uno escribirá su versión de la historia y se socializarán algunas de ellas. <p>Investigando refranes: como tarea, cada estudiante buscará una persona mayor (abuelos, ancianos del pueblo, los papás, tíos, etc.) y le preguntará por refranes que use habitualmente y su significado. Para mostrar este trabajo, grabarán esa pequeña entrevista que entregarán en un filminuto y luego el profesor los recogerá en un solo video para exponerlo a todo el grupo. Importante usar el celular como elemento didáctico.</p>
<p>3. RECURSOS</p>	



NOMBRE DEL RECURSO	DESCRIPCIÓN
Fotocopias de los textos a leer	Se procura que, en cada sesión de lectura, teniendo en cuenta que es una hora de clase semanal, tengan el material de lectura (microrrelatos)
Computadora – video beam – parlantes	Requerido para la presentación de lecturas, canciones y videos propuestos en la secuencia
Hojas de block	Para el registro escrito de los ejercicios escritos que se hagan durante la secuencia
Grabador de voz	Para el registro de los conversatorios que se tengan en el transcurso de las clases.
4. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none">• Portafolio de clase• Observaciones del docente• Práctica de aula• Cumplimiento con las tareas, asistencia y participación de clase• Autorregulación de las estrategias de lectura	

Sesión de introducción. Importancia de la lectura en la comprensión del mundo.

Para iniciar la secuencia didáctica se hizo una introducción sobre el ejercicio de lectura que se iniciaría próximamente, haciendo un repaso sobre los niveles de lectura en los cuales se deben proponer ir avanzando, en ellos, especialmente, dado que, como futuro grado 11°, presentarán sus pruebas de estado. También se les explica que, para ir afianzando en estos niveles de lectura, se va a empezar un ejercicio de lectura a partir de la obra Don Quijote de la Mancha y como ejercicio extra se les pide escuchar algunas canciones que se utilizarían en el transcurso de la secuencia.

Es así como se inicia viendo las características de la lectura literal, inferencial y crítico - intertextual. En el momento, como ejercicio de ejemplo se les pone un tema de actualidad

social con el fin de justificar como tener un buen nivel de lectura, puede aportar conocimientos para tomar decisiones, argumentar o justificar una acción.

El tema que se les da es: en el contexto colombiano y en el caso de violación y muertes de los niños ¿estarían de acuerdo con la pena de muerte?

La reacción del total de los estudiantes fue estar a favor de la pena de muerte y hasta refirieron el tema de la castración. Luego, se les pregunta lo siguiente ¿saben qué es un tratado internacional? Se les pide que levanten la mano quienes sepan qué es, pero dicen no saber y ninguno la levanta, así que se les explica qué es un tratado internacional. Después se les pregunta, ¿sabían que en la Constitución Política de Colombia se establece que no habrá pena de muerte? Otra vez se les pide alzar la mano quienes sepan la respuesta, de nuevo hubo una negativa y se les amplía la información. Por último, se les dice ¿Sabían que Colombia firmó un tratado de No a la pena de muerte y esta se consagró en la constitución de 1991? Y como la respuesta de nuevo fue negativa, se les dice cómo se incorpora estos tratados a las normas de un estado y su obligatoriedad de cumplimiento. Los estudiantes empezaron a realizar comentarios como la posibilidad de que Colombia pueda salirse del tratado, la injusticia que se comete con la ley, etc. Estos interrogantes propiciaron que se explicara la necesidad de la lectura como herramienta de interpretación de fenómenos sociales, la posibilidad de que se traspase la lectura desde las redes sociales y que lo aprendido en cada una de las áreas que ven en el colegio, constituyan un bagaje suficiente para realizar el análisis de acontecimientos de actualidad.

Con este ejercicio se abre la secuencia didáctica, enfatizando qué es leer, los niveles de lectura y por qué es importante adquirir mejores niveles de lectura.

Descripción de la Sesión 1. Don Quijote – el caballero andante. Acercamiento a la temática de Don Quijote y a las textualidades con las cuales tendrán acercamientos durante la secuencia didáctica

Esta primera sesión se realiza en noviembre de 2017, durante la clase de lengua castellana, cuando los estudiantes aún estaban en el grado 10^oa en el cual había 32 estudiantes. Se inicia el desarrollo de la secuencia didáctica con la introducción del tema en el cual se gira la secuencia y un ejercicio introductorio para identificar la estructura del microrrelato como columna vertebral de la estrategia de lectura y en el cual se pretende observar como los estudiantes relacionan diferentes textos, pues durante el trascurso se les expone el mismo tema en diferentes textos. Como primer ejercicio antes de la lectura se les entrega una imagen buscada intencionalmente con figuras de caballeros en diferentes escenas: en combates, con dragones, con la dama, con amigos, acompañada de su caballo o en su lecho de muerte, como las que se muestran a continuación.

Cabe rescatar que cuando se inicia esta secuencia en el 2017, estuvo antecedida por la literatura española medieval española y en ella se había tratado el tema de los caballeros medievales, el amor cortés y se habían leído textos y visto algunos videos relativos a las hazañas caballerescas, por tanto, ya tenían los estudiantes un conocimiento previo acerca de la temática, lo que influiría en la comprensión de la canción de las imágenes y desde allí en la composición del microrrelato.

Se continúa con el video del tema musical de “El templo del adiós⁸” que está acompañado por escenas aleatorias de la película “Don Quijote de la Mancha” donde se destacan los combates fallidos de Don Quijote con los cueros de vino y los molinos de viento, la imposición de armaduras en la venta y el reto del caballero de la blanca luna, este ejercicio sirvió para dar una reseña general de la obra de Miguel de Cervantes.

Después de ver el video se realizan preguntas como:

- ¿A qué personaje (s) se refiere el tema de la canción?
- ¿A qué escenas se refiere el video?

⁸ Sin indagar por el gusto musical de los estudiantes, tomo canciones de una banda de folk metal, quienes tienen entre sus temas musicales referencias de la obra literaria “Don Quijote de la Mancha”

- ¿A quién se refieren en esas escenas?
- ¿Qué pasa con Don Quijote al final de la canción y del video?
- ¿cómo fueron relacionando estas escenas y la letra de la canción a la imagen que le entregué a cada uno?

Hasta el momento los estudiantes cuentan con tres textos: la canción, la imagen y las escenas que pasan en el video. Luego se les explica cuál es la condición clave del microrrelato, es decir, que en un texto de extensión corta se pueda condensar un cuento con pocos personajes, uno o máximo dos espacios, descripciones breves y concisas y, generalmente, con finales inesperados. Para esta composición se les pone como límite 100 palabras, con el fin de inducir la extensión. En este ejercicio deben poner a conversar los tres textos mencionados en la creación de un microrrelato, a saber, la imagen, la canción y las imágenes del video.

Análisis de la sesión 1

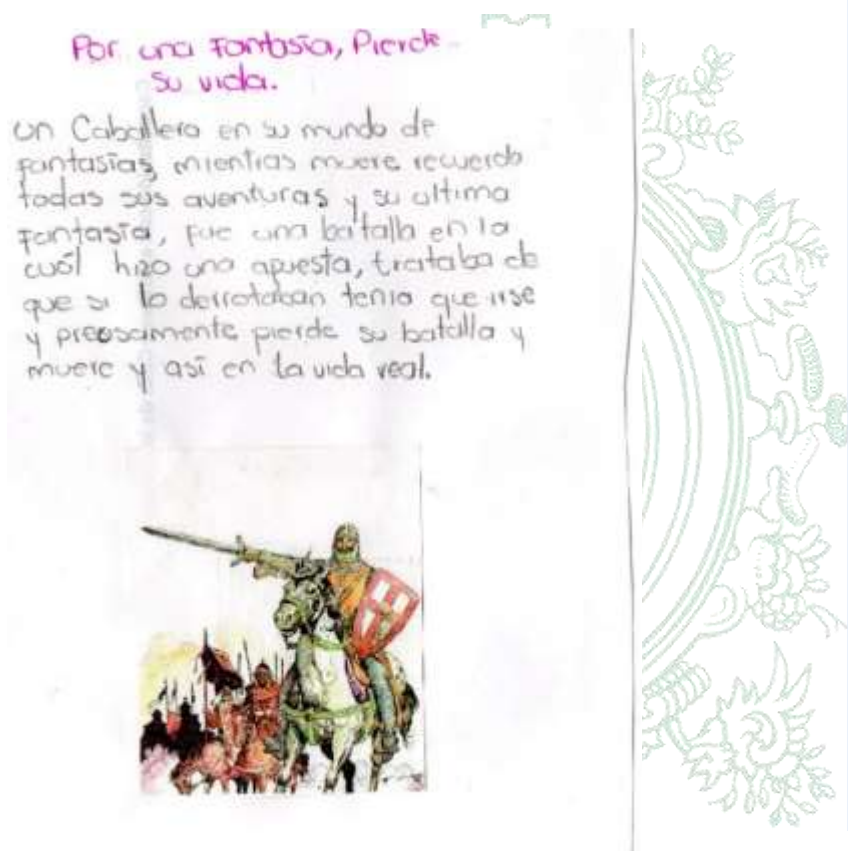
Después del video se realizan una serie de preguntas para indagar la comprensión de las imágenes en relación con la canción, a saber:

- ¿A qué personaje (s) se refiere el tema de la canción?
- ¿A qué escenas se refiere el video?
- ¿A quién se refieren en esas escenas?
- ¿Qué pasa con Don Quijote al final de la canción y del video?
- ¿cómo fueron relacionando estas escenas y la letra de la canción a la imagen que le entregué a cada uno?

En cuanto a la primera pregunta, *¿A qué personaje (s) se refiere el tema de la canción?* la respuesta era Don Quijote de la Mancha y el Caballero de la Blanca Luna, el primer personaje todos lo mencionaron, pero con respecto al caballero, sólo hubo pocas menciones, ya que era el elemento nuevo que se incluía a partir de sus saberes previos, pues ya tienen algunos referentes de Don

Quijote, mas no de su muerte, de hecho, la muerte fue uno de los temas que también trataron en sus microrrelatos, como éste en el cual pierde la vida por una fantasía.

ILUSTRACIÓN 2. MICRORRELATOS



Transcripción

**POR UNA
FANTASÍA,
PIERDE SU VIDA**

Un caballero en su mundo de fantasías, mientras muere, recuerda todas sus aventuras y su última fantasía fue una batalla, en la cual hizo una apuesta, trataba de que si lo derrotaban tenía que irse y precisamente pierde su batalla y muere y así en su vida real.

En la segunda pregunta, *¿A qué escenas se refiere el video?*, se trataba de recordar la introducción que se les hizo de esta sesión, así que se trataba del control de su atención y todos contestaron que se referían a las escenas en las cuales Don Quijote salía golpeado o burlado por quienes eran testigos de sus locuras. El tema de la locura estuvo presente en los microrrelatos bajo la figura de la fantasía, cobrando valor en la medida en que los estudiantes pudieron salirse del esquema de la historia e incluirle elementos nuevos.

Para la tercera pregunta, *¿A quién se refieren en esas escenas?* la respuesta era de nuevo Don Quijote y el caballero de la blanca Luna, además se esperaba que relacionaran la canción con las

imágenes y no hubo dificultad al respecto, dado que ya la había resuelto, todos la contestaron adecuadamente.

Para la cuarta pregunta, *¿Qué pasa con Don Quijote al final de la canción y del video?* las respuestas estuvieron variadas, en tanto que menos de la mitad afirmaron que “Don Quijote terminó loco” y los demás manifiestan que “Don Quijote murió”. Al aclarar la respuesta se confirma la segunda afirmación, ya que fue la prueba que le puso el Caballero de la Blanca Luna, quien le reta en combate, el momento en que Don Quijote se va a morir. Se amplía la información retomando la simbología que tiene este caballero puesto que es quien define la suerte de Don Quijote y se deja abierta la pregunta de si en realidad existió como personaje en la obra o fue un invento más de la imaginación de Don Quijote, pero no se da respuesta a esta pregunta.

En la quinta pregunta, *¿cómo fueron relacionando estas escenas y la letra de la canción a la imagen que le entregué a cada uno?* había una respuesta individual, teniendo presente que a cada estudiante se le entregó una imagen diferente. De allí que, se escucha algunas respuestas como el reto del caballero o la muerte de Don Quijote, pero entonces para evaluar esta pregunta, se da paso a la escritura del microrrelato como el espacio para definir que tanto retomaron las ideas que generaban cada uno de estos textos.

La relación con la imagen la pensaron a partir de las temáticas que se refieren en el cuadro (tabla 1) referido a los ejes temáticos, es decir, según la imagen, era el amor o la batalla con lo cual se establecieron ejes temáticos entre los tres textos.

En cuanto a las escenas del video, el tema se inscribió en cómo la locura de Don Quijote le hizo cometer tantos errores, de hecho, fue una constante la risa de los estudiantes en la escena del caballo flotante y de la pelea que tuvo con el saco de vino, escenas en las cuales hubo mayor evocación mientras los estudiantes intervenían. Cuando pasaron la escena de la imposición de armas en la Venta, escena que no fue nombrada por ellos durante la indagación, se les recuerda el video que habían visto en una clase anterior llamado *“la edad media: el amor cortés, caballeros y torneos”* en el cual se describía cómo se preparaban los futuros caballeros para la ceremonia de

imposición de armas, los rituales, las enseñanzas de los caballeros más experimentados y la relación, se ya se había analizado, con la ceremonia de la confirmación dentro de la iglesia católica, lo que sirvió para preguntarles sobre si la ceremonia que se realiza en el video de la canción vendría siendo real o no. Dado que tuvieron un referente con el recordatorio que se les hizo, se les repite la escena en el video, unánimemente respondieron que no fue real, ya que no lo ofició alguien de la iglesia, tal como correspondería. Se amplía esta información, reconociendo que, si bien la ceremonia no fue real, la razón no era quien oficiaba el rito, ya que en esa época no la oficiaba directamente la iglesia sino caballeros de rango superior. Se trata de las circunstancias que rodean el hecho, es decir, Don Quijote no era un joven en periodo de adiestramiento, las armas no lo eran y el rito fue una burla a su locura.

Al revisar los microrrelatos se encuentra que tres estudiantes hicieron paráfrasis de las escenas del video y diecinueve una creación propia del relato, de los cuales se rescatan los siguientes ejes temáticos.

TABLA 8. CATEGORÍAS SEMÀNTICAS

Eje temático	Cantidad	Palabras claves
Batalla/combate	9	Pelea, venganza, batalla, lucha, campos, ejercito, monstruo, derrota, caballero, aventura, hazañas, reino, dragón, enfrentamiento, muerte, reto, alistar, golpear, dignidad, oponente.
Fantasia	4	Lucha, muerte, luz, ganar, fantasmas, fuerte, imaginación, irreal, fantasías, locura, eterno fin, gigante, molinos de viento.
Muerte	3	Recuerdo, derrota, pierde, muere, dormir, regresa a casa, invencible, flechas, espada

Caballero + dama	3	Abandono, fantasía, aventura, amor, juntos, sueño, locura, dulcinea, felicidad, camino.
Caballero	2	Dar la vida, aventura, levantarse, caballero, abismo, adversidad, golpes, muerte
Caballo	1	Aperado, debe, valentía

Según la anterior fragmentación temática el combate / batalla y la fantasía fueron los ítems más mencionados dentro de los textos por ellos creados, acompañados, en menor medida, por la muerte, el amor y el caballero, temas que han sido recurrentes dentro de la literatura medieval y que siguen siendo la apuesta de Don Quijote, aunque varíe su significación en él, pero el estudiante lo verá plasmado en el plano literal de la obra.

A continuación, en la ilustración 4, se comparten dos de los microrrelatos creados, el primero llamado *Arís* y el segundo *un viejo caballero* y tienen como tema el combate. Ambos microrrelatos aplican los tres textos que se ponen en juego: la imagen, la canción y las escenas complementarias del video.



Don Quijote Rincón

Aris

Un caballero quien era desconocido por todos los habitantes de aquel pueblo un tiempo atrás, había sido derrotado por Don Quijote quien le había dejado su yelmo por el piso, aquel caballero llamado Aris llegó con mucha valentía y dispuesto a derrotar a Don Quijote, se llegó el día de su torneo finalmente lo derrotó, Don Quijote se levantó, le hizo quitar el yelmo y vio que era un buen hombre y lo invitó a seguir con él sus aventuras.



Un viejo caballero

Un viejo caballero se despertó con ansias de enfrentarse a un dragón que pusiera a prueba sus habilidades, se preparó para enfrentarse al dragón. Tras cabalgar, escucha un rugido en una cueva. El viejo sabe que es su digno oponente, el dragón al defenderse logra derribar al viejo que cae sobre una roca lastimándose una pierna, el viejo se levanta y con su espada atraviesa el pecho del dragón matándolo...

Ezequiel Hernández Costaneda

10ª



Transcripción

Aris

Un caballero quien era desconocido por todos los habitantes de aquel pueblo, un tiempo atrás había sido derrotado por Don Quijote, quien lo había dejado por el piso. Aquel caballero llamado Aris, llegó con mucha valentía y dispuesto a derrotar a Don Quijote. Se llegó el día del combate y finalmente lo derrotó. Don Quijote se levantó, le hizo quitar el yelmo y vio que era un buen hombre y lo invitó a seguir con él sus aventuras

Un viejo caballero

Un viejo caballero se despertó con ansias de enfrentarse a un dragón que pusiera a prueba sus habilidades, se preparó para enfrentarse al dragón. Tras cabalgar se escuchó un sonido en la cueva. El viejo sabe que es su digno oponente. El dragón al...

ILUSTRACIÓN 3. MICRORRELATOS

Los dos microrrelatos (ilustración 4) tienen una clara influencia del “Caballero de la Blanca Luna” como ese sujeto que pone a Don Quijote al límite de sus aventuras, sólo que les cambian el nombre a “Aris” y el segundo como “un dragón”, asumiendo, sin saberlo, un ejercicio de metatextualidad la cual se presenta cuando un texto hace referencia a otro sin nombrarlo o citarlo, cada vez que, no hace referencia directa al texto principal, pero mediante las acciones presentadas, refiere un personaje que reta a Don Quijote, en el primer caso, lo derrota y es invitado por Don Quijote a seguir sus aventuras y en el segundo se evidencia que es Don Quijote quien derrota al dragón, sin dar detalles de lo que pasa después. El cambio de fin al evento original, al nombre del retador y a la actitud del caballero, deja ver un estudiante que los estudiantes refieren un Quijote que no se rinde, sino como

allí mismo lo indica, seguir sus aventuras o defenderse. Así mismo, ambos textos se convierten en un ejercicio de hipertextualidad, es decir, la ilustración 4 se convierten en creaciones a partir de un texto original, pues, con relación al marco teórico, el texto A sería el video, la canción y la misma historia de Cervantes, mientras que los microrrelatos creados serían el texto B. Es decir, si hay un hipotexto llamado “El templo del Adiós” acompañado de unas imágenes de la película de Don Quijote más la imagen que a cada uno le entrego, en las cuales se reitera a Don Quijote y al Caballero de la Blanca Luna como personajes principales, además de una imagen donde el personaje principal es un caballero, hay una relación de conceptos que ubican dentro del microrrelato, como es un caballero que lucha contra algo o alguien, ya sea vencido o vencedor, retomando con ello el concepto de hipertextualidad.

Teniendo en cuenta la acogida temática, podría definirse que, dentro de las competencias propias de la lectura crítica, identificar eventos, descripciones, personajes, situaciones y voces presentes en texto, por tanto, cumplen con el componente primario de identificar y entender elementos locales del texto, punto de partida para lograr que, al leer y comprender otros textos, pueda establecer relaciones, que, como se mostró en este ejercicio introductorio, pudieron establecerse la creación de un texto nuevo.

Descripción de la Sesión 2. Dulcinea del Toboso y el amor cortes. Escritura de un soneto

La segunda sesión, se realiza al iniciar el año lectivo 2018 cuando los estudiantes con los cuales se inició la secuencia están en el grado 11°. Pero, para este año hay que dejar constancia de que, si bien el año pasado la sesión 1 se realiza durante la clase de lengua castellana con dos horas de clase, cada sesión, para el año 2018, por decisión de consejo académico de la institución educativa, se integra al plan curricular el área de lectura crítica, con duración de una hora semanal. De allí en adelante, la secuencia se realiza en esa hora de clase.

En la segunda sesión, se realizó un ejercicio de hipertextualidad, es decir, que a partir de la lectura de la carta a Dulcinea del libro de Don Quijote y del microrrelato “teoría de Dulcinea” como textos principales, se realiza un ejercicio de preguntas antes, durante y después de ambas lecturas, para qué, como producto final, los estudiantes escribirían un soneto en el cual expresen su visión del amor platónico. Para ello se toma como personaje a la Dulcinea del Toboso y se inicia un conversatorio sobre el amor platónico para indagar por los saberes previos en la etapa del antes de la lectura. Para esta etapa se realizan preguntas conducentes a sus vidas personales, es decir, desde su subjetividad como perciben el amor platónico: ¿Quién es? ¿Por qué lo es? ¿Qué lo hace tan especial? La pregunta inicial genera controversia ya que están en la etapa en la cual los estudiantes tienen más presente el tema del romance y del amor, ya sea correspondido o no, e inmediatamente, se empiezan a mencionar entre ellos (como si se acusaran o burlaran al otro), pero no asumían al propio. Se hizo un repaso de una unidad vista cuando ellos estaban en el grado 10° (año 2017), referente a la temática del amor cortés y la idealización del amor, la idealización del amor y el concepto psicológico y filosófico del amor platónico en el cual se realizó un ejercicio donde se planteaba la diferencia entre el concepto original y el acogido socialmente, es decir, en el primero, se tiene presente la necesidad de conocer y admirar la belleza instaurada en el espíritu y en el alma, mientras que en la segunda, es aquel amor idealizado e inalcanzable que se anhela conseguir en forma material. Desde esta perspectiva, cada uno empieza a discutir acerca de las cualidades que tiene esa persona ideal y con quien esperan vivir un amor, así estas características iban enfocadas hacia la parte facial y expresiva de la persona.

Luego, a los estudiantes se les pide salir al tablero y allí realizar una lluvia de ideas frente a la pregunta ¿Quién es para ello dulcinea? ¿qué recuerdan? ¿qué palabras le viene a la mente? Aunque pocos estudiantes participan del ejercicio, en esta intervención resultan enunciados como “El amor de Don Quijote” “Bella y hermosa dama” “Producto de la imaginación de Don Quijote” “Apasionante y amorosa” “Amor imaginario de Don Quijote” “Sancho panza era cómplice de su amorío” “él envidiaba las cartas que Don Quijote escribía para ella pero él se quedaba con estas ya que no existía esa mujer y él le respondió de su parte” “Inspiración de Don Quijote” “La más apreciada ilusión de Don Quijote, quien ansiaba tenerla en sus brazos”.

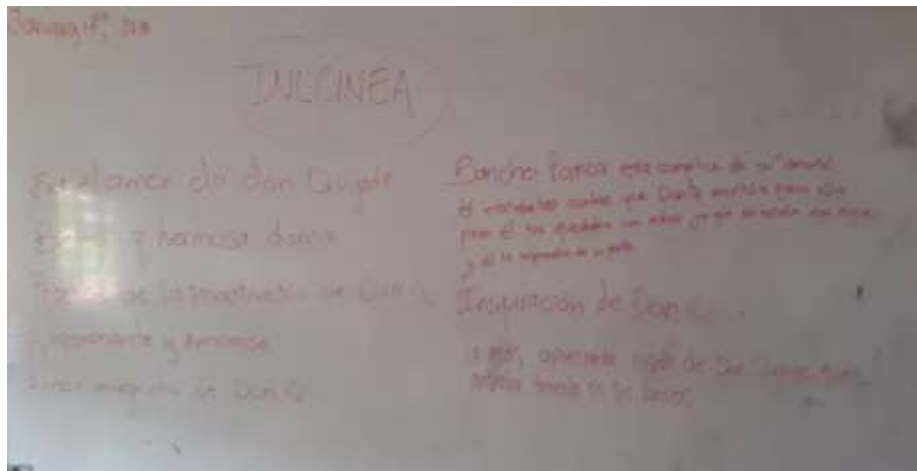


ILUSTRACIÓN 4. LLUVIA DE IDEAS, DULCINEA

En la lluvia de ideas (ilustración 5) los estudiantes demostraron poseer los conocimientos previos del personaje de hoy. La idea que tienen de Dulcinea es de una mujer inexistente, idealizada, sabían de la necesidad de la dama para Don Quijote ser un caballero y se les explica que la mujer que encarna a Dulcinea existe en el papel de una campesina, Aldonza Lorenzo, y que Cervantes sólo la retoma dentro de la figura de la belleza y la virtud.

Luego, se pasa a leer la carta que Don Quijote escribe a Dulcinea en el capítulo XIII del libro “El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha”.

Al mencionar que se iba a realizar la lectura oral de la carta que Don Quijote envía a Dulcinea, ellos mencionaron que Sancho no le entregó las cartas a Dulcinea, ya que ella, desde la perspectiva de Sancho no existía, así los estudiantes van incluyendo los conocimientos previos que tienen de la obra y se va ratificando su incidencia en la comprensión que van teniendo de los personajes, aun sin leer la obra.

El momento de la lectura de la carta centró el resto de la clase y se hizo en dos momentos. Primero, se realiza una lectura en voz alta y se pregunta qué comprendieron de allí, pero dado el lenguaje es diferente al usado actualmente pues esta versión está en el castellano medieval, así que sólo recordaron algunas expresiones como: Don Quijote sufre, Sancho no le lleva las cartas, hermosa por hermosa.

Para la segunda lectura, se les iba escribiendo el texto en el tablero y en el fragmento que se iba escribiendo, se extraían los significados a modo de inferencia ya que son palabras del texto original de Don Quijote, como antecedentes, tenían la unidad de historia de la lengua castellana en la cual se vieron algunos cambios lingüísticos desde la edad media, lo que les permitió hacer conjeturas de significados según el contexto del texto. Cuando hubo dificultad en la palabra desconocida ya entraba el docente a dar significados concretos.

Este momento del ejercicio posibilitó la Intertextualización con el uso cotidiano de los términos, por ejemplo, cuando refiere:

- *Herido de punta de ausencia* un estudiante (estudiante 1) me dice que: *nosotros no utilizamos la oración así, sino: herido a punta de ausencia*. En este momento, todos comprenden que la enfermedad que ahora tiene Don Quijote es que extraña a Dulcinea
- *Llagado de las telas del corazón*: estudiante 2 dice que en esta oración se indica la herida que la ausencia de Dulcinea en el corazón de don Quijote y que telas es sólo un adorno a la expresión. En este caso se les amplía el concepto, diciendo que las telas son la protección que tiene el corazón, por tanto, está herido en todo su interior.
- *Fermosura*: estudiante 3 recuerda lo explicado en historia de la lengua y dice que es hermosura (10°) por el cambio de la *f* por la *h*
- *Pro*: se acercaron al significado asumieron que era “él mismo”, es decir, Don Quijote, se les lee varias veces ese enunciado en diferentes oraciones y contextos, pero de ninguna manera dieron con él. Se les explica que *pro* se trata de su beneficio.
- *Cuitas*: dado que no sabían el significado de la palabra, se les pregunta si han escuchado una canción que dice “pueblito de mis cuitas, de casas pequeñas” la mayoría dice haberla escuchado, pero al preguntarles el significado de esa palabra en contexto me dice que significa “pueblos”, por tanto, hubo que dar el significado propio de la palabra, tristeza o pena. En este caso, el hecho de que hayan mencionado la palabra “pueblo” implica también que procesos de atención aplican durante los ejercicios y se les llama la atención al respecto.

Luego de leer y comprender los significados de la carta, se les hace preguntas literales, inferenciales y críticas para revisar la comprensión del texto.

1. ¿Qué reclama Don Quijote a Dulcinea?
2. ¿Quién envía la carta?
3. ¿Cuál es el objetivo de la carta?
4. ¿Con qué epíteto se firma la carta?
5. ¿A quién le pertenece ese epíteto?
6. Si fueras Dulcinea, ¿Cómo podrías contestar a Don Quijote?
7. ¿Qué título le darías a la carta?
8. ¿Qué le debería contestar Dulcinea a Don Quijote?

Si fueras Don Quijote, ¿Cómo conquistarías a Dulcinea

Con estas preguntas se pretendía recordar aspectos generales del cuento e ir involucrando al estudiante en proposiciones acerca de la historia que se entreteje dentro de la carta, así mismo ir dándole ideas para la escritura posterior del soneto.

Para la siguiente clase, se leería el microrrelato “teoría de Dulcinea”. Antes de iniciar la lectura se plantean interrogantes como ¿Qué es para ustedes el hombre o la mujer concreta? ¿qué cualidades debe poseer? Las respuestas giraron en torno a aspectos físicos como la sonrisa, el cabello o la forma de caminar, etc. Otros, si referían conceptos asociados a las cualidades de esa persona, como: en los ojos y en la sonrisa se refleja quien tiene buenos sentimientos o no, de la inteligencia y del espíritu de superación. Sin mayores reflexiones al respecto, se pasa a leer el cuento, a cada estudiante se le ha entregado una copia, se les pide que uno de ellos lea, ejercicio que en todas las clases donde se les pide leer entre todos ha sido de gran acogida, se empieza por el título, pero dado que el título tiene el nombre de Dulcinea, pero en el contenido del relato no se menciona, se pregunta que a partir del título, ¿de qué creen que trataría el cuento? Ya con lo que se conversó durante el primer ejercicio, un estudiante dijo que el cuento explicaría por qué Don Quijote se

enamora de Dulcinea, trayendo a colación la palabra teoría, entonces se deja quieta la pregunta y entre tres estudiantes del grupo leen el cuento en voz alta.

Como ha sucedido hasta el momento, al paso que se va leyendo el microcuento, se van realizando preguntas de tipo literal e inferencial como:

1. ¿Dónde vivía el hombre?
2. ¿Qué pensaba el hombre durante sus lecturas?
3. ¿En qué personaje veía el hombre la mujer perfecta?
4. ¿Cuál es el motivo para denominarlo anacoreta?
5. ¿Con qué se acaba la vida del hombre?
6. ¿a qué se dedicaba el hombre de la historia?
7. ¿qué tipo de libros prefería leer?
8. ¿qué buscaba el hombre en sus lecturas?
9. Antes de morir, ¿qué hizo el hombre?
10. ¿Por qué disfrutaba el hombre de las batallas que leía en los libros?

Además, Se dio espacio para que preguntaran significado de palabras y en ocasiones, se les preguntaba por algunas expresiones y palabras, posiblemente desconocidas.

El momento que causó más atención por parte de ellos, fue cuando una estudiante preguntó el significado de la palabra (engendro) y dio pie para que, sin tenerlo planeado, se abriera un espacio para conversar sobre el concepto de belleza y salieron a relucir complejos que como adolescentes tienen, como es el caso del estudiante que aprovecha para expresarle a sus compañeros por qué sus dientes son grandes y amarillos y que, por este motivo, las mujeres no lo quieren.

En la siguiente clase se les hace un ejercicio de preguntas en las cuales se indagaba por la intertextualidad entre los textos mencionados, así:

EJERCICIO DE LECTURA CRÍTICA

Objetivo:

indagar por los recursos estratégicos para identificar, relacionar y comprender un texto mediante la intertextualidad.

Indicaciones:

A continuación, se presentarán algunas preguntas literales, inferenciales y críticas a partir de los textos Carta a Doña Dulcinea del Toboso y la teoría de Dulcinea. Contéstalas teniendo en cuenta lo que vimos en las clases y la lectura consiente de los textos.

1. ¿Cuál es el personaje principal de los textos anteriores?

2. ¿Qué relación encuentras entre Don Quijote y el hombre de la teoría de Dulcinea?

3. A modo de conclusión, los personajes que escriben tienen en común

4. ¿qué enseñanza te deja el modo de actuar de Don Quijote y el hombre?

5. Si el hombre no hubiese buscado la mujer perfecta en los libros de caballerías, ¿Dónde la pudo haber encontrado?

6. Dale un final diferente al cuento “teoría de Dulcinea”, cambiándole el título al microrrelato

7. Según las pistas descriptivas del microrrelato, ¿cómo era la mujer que visitaba al hombre?

8. El tema en común entre ambos textos es _____

9. Establece los elementos comunes de la carta y del cuento

10. ¿Cuál es la intención del Arreola en entrar un personaje como la mujer, siendo que el hombre está en busca de la mujer perfecta?

Como ejercicio final debían escribir un soneto, para el cual se les da orientaciones básicas de métrica con el fin de disminuir la dificultad de escritura, así que quedan con el número de estrofas y versos, números de sílabas y la noción de sinalefa. La escritura ha sido una facultad manifiesta y ellos han preferido las conversaciones y participaciones orales, en este caso se pretendía que fueran un ejercicio individual, pero al notar estas dificultades, se accede a que sea en parejas.

Análisis de la sesión 2

En este transcurso, resulta obvio que en el proceso de lectura hay que hacer más énfasis en la competencia semántica, pues ellos preguntaban por significado de palabras como: eludir, congratularse, embestir, hazañas, embustes, despropósitos, umbral, anacoreta, pos, encinas, leguas, alancear, infructuosa, y a pesar de hacerse ejercicio constantes, no sólo en el transcurso de esta secuencia sino en otras clases o espacio académicos, están preguntando constantemente el significado de palabras, así que se enfatiza en este proceso de significación. Atinaron bajo la lectura en contexto a palabras como: eludir, embestir, aposento, pomposo, después de explicar engendro si le dieron significado a pomposo engendro de fantasía, desbarbó, cavernoso. Si bien, muchas palabras no son de uso cotidiano, otras si lo son, pero no establecen relaciones de significados de forma autónoma. En palabras como superpuestas, umbral, anacoreta, en pos, engendro, leguas, alancear, encinas, zapatetas no alcanzaron a obtener su sentido, allí, el docente entra a dar el significado.

Las preguntas que se realizaron durante la lectura fueron

1. ¿Qué reclama Don Quijote a Dulcinea?
2. ¿Quién envía la carta?
3. ¿Cuál es el objetivo de la carta?
4. ¿Con qué epíteto se firma la carta?
5. ¿A quién le pertenece ese epíteto?
6. ¿Qué le contestaría Dulcinea a Don Quijote?
7. ¿Qué título le darías a la carta?
8. Si fueras Don Quijote, ¿Cómo conquistarías a Dulcinea?
9. ¿a quién se refiere con la expresión *el herido de punta de ausencia*?
10. ¿qué descripción se hacen de las cuitas?

En este espacio de las preguntas se encuentra lo siguiente. En la primera pregunta se indaga por el propósito de la carta, al respecto el 66% de los estudiantes contestan que Don Quijote le reclama

su amor, el 20% dice que él pide que lo socorra en su amor y el 14% le reclama la crueldad y la pérdida de su vida. En este caso la respuesta que sería la correcta era que buscaba socorro en Dulcinea, en su nivel literal primario, por la pena que estaba pasando, pero cuando los estudiantes refieren que Dulcinea no era buena con Don Quijote y la crueldad con la que él iba a morir, también se interpreta como una paráfrasis de la carta, es decir, no se sale del objetivo con el cual está hecha dicha carta.

Ante la segunda pregunta *¿Quién envía la carta?* La respuesta, de tipo literal, fue unánime al decir que la carta la envía Don Quijote, sin embargo, hubo estudiantes que contestaron *el caballero de la triste figura*. Frente a esta respuesta, se aprovecha para explicar que ambos corresponden al mismo personaje, sólo que el segundo corresponde a un epíteto. Se les explica de manera breve a qué corresponde esta figura, es decir, un adjetivo calificativo con el cual se caracteriza a un sustantivo y se analiza el por qué recibe este calificativo. Ellos exponen que Don Quijote por ser flaco y despistado, su apariencia daba tristeza entre quienes se lo encontraban.

Aclarado este aspecto, se les pregunta por el objetivo de la carta. Esta pregunta es la misma que se les hizo en un primer momento, pero tiene como fin, percibir como vinculan diferentes términos para un mismo propósito, es decir, el objetivo implica qué quiere conseguir, para qué se hace algo. Al preguntar la primera vez, no todos asumieron la sinonimia utilizada, pero eso el 70% de ellos responden reclamar a Dulcinea, que era la respuesta adecuada, los otros 7 estudiantes respondieron que se trataba de expresar el amor a Dulcinea, pero frente al error en esta respuesta y con el fin de que quede clara la razón de esta, se vuelve a leer la carta y se discute si esa era la respuesta adecuada. En este ejercicio, se concluye que, aunque él está enamorado de Dulcinea, no es el objetivo de la carta declararle su amor, pero si es evidente que Don Quijote, le reclama su cuidado y visita.

Luego se les pregunta *¿Con quién se envió esta carta?* Esta pregunta les exigía el conocimiento previo de la obra, de hecho, ya los estudiantes habían hecho la referenciación y efectivamente la respuesta fue acertada por todos: Sancho, el escudero.

Para el control de atención de las preguntas e intervenciones hasta ahora mencionadas, se les pregunta, a quien corresponde el epíteto correspondiente a la firma, se equivocaron al definir quien firmaba, lo que representa una deficiencia al reconocer las partes de una carta, pues era claro que dice “*El caballero de la triste figura*”. En este caso, si antes se había dicho que el que envía la carta es Don Quijote y ellos respondieron que también, el caballero de la triste figura, se les explica que esta expresión corresponde a un epíteto, pero ahora no definen cual es, después de haberles explicado de qué trataba, queda claro que hay una dificultad constante de atención por parte de los estudiantes. Aun así, el 40% del grupo define que el caballero de la triste figura o Don Quijote quien firma, el resto dice que es Dulcinea. Luego se les pregunta, *¿A quién corresponde el epíteto?* y sólo un estudiante responde que es Dulcinea, el resto acierta diciendo que, a Don Quijote, por lo tanto, la reiteración de la respuesta ha logrado que relacionen los personajes mediante sus descripciones o calificativos.

Como pregunta capciosa, se les pregunta *¿cómo le contestaría Dulcinea a Don Quijote?* en este punto se esperaba que respondieran que Dulcinea no le contestaría pues no existe en la realidad y que no la podría responder. Sin embargo, para las respuestas se ubicaron en el papel de Dulcinea y empezaron a dar respuestas como:

“Sorprendida, ya que ella nunca pensó que alguien la imaginó con tanta belleza y luchara tanto por ella.”

“Caballero de escuálida figura, estás alucinando o igual te estas burlando de mí, si ni siquiera te conozco”.

“respondería de forma cortés y directamente, haciéndole caer en cuenta a Don Quijote que ella no era la mujer que esperaba, pero agradece por los halagos”

En estas respuestas se evidencian la posición que toman como personajes, pero cuando se les interroga sobre como ella podría responderle siendo un ser imaginado por Don Quijote, se quedan sin respuesta y, por tanto, se devuelve a releer la pregunta, *¿cómo contestaría?* Indica pensar en el remitente, un remitente que no existe. En cambio, más adelante se les pregunta *si fueras Don*

Quijote, ¿cómo conquistarías a Dulcinea? Aquí, las respuestas fueron más coherentes y se pusieron en el lugar de Don Quijote así: la mayor respuesta fue con detalles, luego poemas, luchar por su amor, llevarles serenatas o invitarla a comer.

Se aprovecha la oportunidad para analizar sintácticamente las formas como se pueden realizar preguntas, poniendo como ejemplo estos dos interrogantes y se identifican en ellas sus dos formas, pues en la primera se dirige directamente hacia la forma como Dulcinea contestaría y en la segunda, el estudiante se debe hacer en el papel de Don Quijote. Ya aclarado como la respuesta debe ir direccionada a la pregunta, se realiza la siguiente pregunta *¿Qué título le darían a la carta?* las respuestas, obviamente variadas, fueron: triste realidad, el amor más allá de la realidad y amor pasional, entre otros, respuestas que dejan ver el tono melancólico y triste de la carta.

Las preguntas siguientes iban dirigidas hacia la comprensión semántica de las expresiones que se revisaron durante la primera lectura que se hizo de la carta. Entonces se les pregunta por expresiones como *¿a quién se refiere con el herido de punta de ausencia?* Por unanimidad, respondieron: a Don Quijote. *¿Cómo se describen las cuitas?* La respuesta correcta era fuerte y duradera y ellos dieron respuestas como: con pesar, angustia y sufrimiento, estado anímico de una persona (pena, angustia, preocupación y tristeza), fuertes y duraderas, se describe las tristezas, tristeza y aburrimiento, como el sufrimiento de él. Las respuestas apuntan a cómo las percibe el estudiante como lector, sin embargo, la pregunta apuntaba a la literalidad en el texto.

Con respecto al taller de intertextualidad, los resultados fueron los siguientes:

1. *¿Cuál es el personaje principal de los textos anteriores?*

19 estudiantes contestan que el personaje principal es Dulcinea, mientras que 3 estudiantes dicen que Don Quijote. En la socialización del taller, se les pregunta si en realidad Dulcinea estuvo como personaje en “teoría de Dulcinea”, ya que entre ambos textos no hay personajes comunes, así que todos estuvieron errados en la respuesta.

2. *¿Qué relación encuentras entre Don Quijote y el hombre de la teoría de Dulcinea?*

Las respuestas dadas por los estudiantes, aunque aleatorias, estuvieron correctas: cayeron bajo los encantos de una mujer, esto los llevó a una pena profunda; ambos sufren la ausencia de una mujer; ambos tienen ilusiones; imaginar una mujer hermosa y perfecta; idealizan la vida por medio de los libros; eran perseverantes y estaban locos; expresan lo que quieren y lo que piensan.

3. A modo de conclusión, los personajes que escriben tienen en común

Al igual que la pregunta anterior, los estudiantes buscaron las características de ambos personajes: la fantasía, la inspiración, el romanticismo, el sufrimiento por una mujer, una pena, tienen una mujer perfecta, una mujer y hasta llegaron a afirmar que le trataban de los mismos personajes. Sin embargo, se les hace énfasis en el verbo tener, pues realmente ninguno de los dos tiene una mujer, Don Quijote la idealiza y el hombre la busca en sus lecturas.

4. ¿Qué enseñanza te deja el modo de actuar de Don Quijote y el hombre?

Las respuestas, ya desde el orden personal, dejan las siguientes respuestas: no tener fantasías en nuestras vidas, ser realistas, no vivir en un mundo de fantasías, buscar el amor en la realidad, no en la fantasía, luchar por lo que queremos y darnos cuenta de que en realidad hay muchas cosas imposibles de conseguir, no seamos pesimistas hacia nuestros sentimientos y darles una verdad a nuestras imaginaciones.

5. Si el hombre no hubiese buscado la mujer perfecta en los libros de caballerías, ¿Dónde la pudo haber encontrado?

La respuesta a esta pregunta tenía que ver con la presencia de la mujer que había en su habitación, sin embargo, ellos dieron otras respuestas como: en la vida real, en la tumba del caballero demente, en ninguna parte porque los libros de caballerías tienen las mujeres perfectas, en la vida real y una mujer concreta porque la mujer perfecta de él era imaginaria, solo en su imaginación con aquella mujer que le invadía con su aroma a sudor y de lana en su aposento.

6. Dale un final diferente al cuento “teoría de Dulcinea”, cambiándole el título al microrrelato

Algunos de los finales con sus títulos fueron así:

La realidad sobrepasa la ficción

Después de un gran recorrido el hombre encontró a la mujer perfecta justo fuera de las páginas.

Mujer perfecta o mujer concreta

Al llegar la campesina a la cueva su objetivo era hacerle entender al hombre de que ella estaba enamorada de él, que daría la vida por él, al no lograrlo su última esperanza fue besarlo y en ese instante el hombre se dio cuenta que no necesitaba buscar más, su mujer perfecta estaba justo al frente y estaba besándolo.

El encuentro inesperado

Al volver de la búsqueda infructuosa, en el jardín de su casa lo esperaba la mujer a la cual él evadía, que al enfocar su rostro y su mirada hubo un impacto de emoción, de repente, ambos se abrazaron como nunca lo esperaban.

Todos los finales atienden a que el hombre encuentra la mujer perfecta, pero llama la atención como lo escribe en el título ***La búsqueda de la mujer perfecta***, pues se infiere un tono imperativo en el final, por el verbo *vaya*.

7. Según las pistas descriptivas del microrrelato, ¿cómo era la mujer que visitaba al hombre?

Todas las respuestas fueron: de carne y hueso, fuerte aroma a sudor y de lana, una mujer joven campesina, pero en distintos trabajos agregaron: es una mujer real, no imaginaria, bella y hermosa y perfecta para él.

8. El tema en común entre ambos textos es

La respuesta correcta es el amor idealizado, y de ellos sólo el 17% responde correctamente. La respuesta que más se dio fue “Dulcinea” con un 33% pues tomaron el personaje de la carta y que

se menciona en el título del cuento como el tema, por otro lado, también respondieron desamor y la muerte con 17% cada una de ellas.

9. Establece los elementos comunes de la carta y del cuento

Esta pregunta, también daba la posibilidad de tener muchas respuestas. Así que respondieron con expresiones como: sufrimiento y fantasía, ausencia, desprecio, muerte, imaginación, amor por la mujer perfecta, perseverancia, romanticismo, desamor, mujer ingrata, amor imposible. En la socialización se discuten las respuestas dadas, preguntando si en el segundo texto se podría observar una mujer ingrata, así que esta expresión sale de la lista dada. Igualmente se agregan otros conceptos como locura y lectura, que no las tuvieron en cuenta en el taller.

10. ¿Cuál es la intención del Arreola en entrar un personaje como la mujer, siendo que el hombre está en busca de la mujer perfecta?

Las respuestas dadas no fueron acertadas, dado que, si Arreola pone una mujer participante en el relato, tiene como función ubicar al hombre en una realidad, pero los estudiantes contestaron: encontrar una mujer que en realidad valorara lo que él hace, para que la imaginación del hombre fuera mucho más real y expresar como las mujeres son imaginadas por los caballeros andantes y como se expresan de sus características físicas. Si bien hay una asociación con el concepto de realidad, no da claridad a la pregunta realizada ni a la intención del autor.

A continuación, se les da las indicaciones de empezar la escritura del soneto. El soneto tenía como tema “el amor platónico o idealizado”. En estos escritos se visualizan nueve poemas con dos categorías semánticas específicas de amor, con cuatro composiciones y desamor con otros cinco poemas, propio del momento que viven los estudiantes y que están representados en palabras claves como las descritas en la tabla 2.

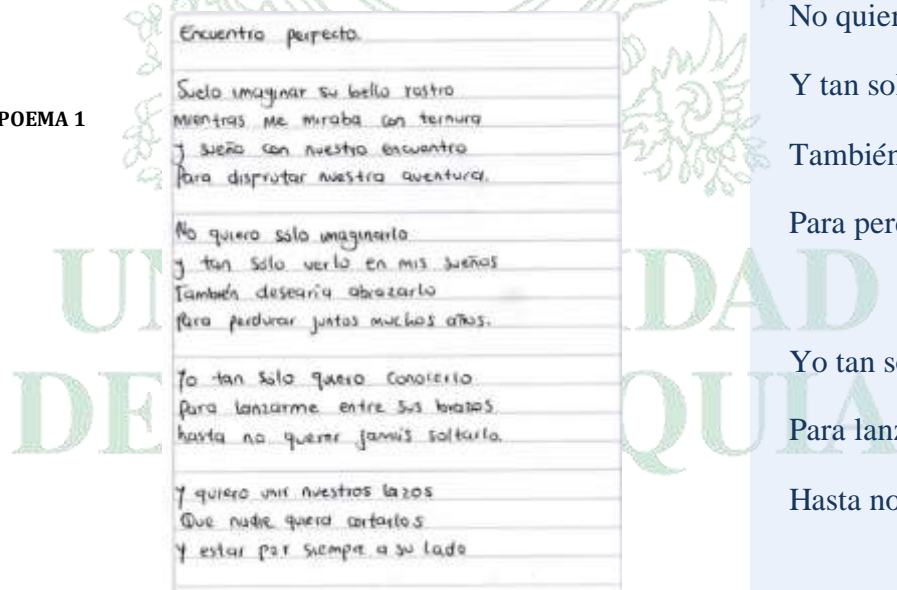
TABLA 9. ANÁLISIS DE LOS POEMAS - PALABRAS CLAVES Y TEMÁTICAS

Categorías semánticas	Palabras claves
Amor	Dulce mirar, enamoró, sonrisa, cautivó, mirada, lucero, recuerdos, besar tus labios, voz delicada, no me olvides, lo mejor de mi amor, emoción, espero verte, recuerdo, corazón palpita, amor grande, felicidad, calor, ilusión, calma, dulce de la miel, bello rostro, mirada tierna, encuentro, aventura, sueños, abrazarlo, años juntos, lazos, siempre a tu lado, esplendor, brillo, rostro ilumina, sonrisa, alegría, ternura, caricias, agobiado, la mitad que me faltaba, encanto, placer, ganaste un lugar, amarme
Desamor	Cuando verte, quiero tenerte, sacarte de mi mente, lo he añorado, tardas tanto, solo es llanto, arrancaré tus recuerdos, te amaré, perdido, imposible, palabras vacías, lástima, debilidad, poder alcanzar, ausencia, quema, juego, olor de tu piel, luz marchita, durar poco, extrañándote, imposible, irónico, exonerarse, amor platónico, carcome, complacer, añoranza, desfallecer, mentira, falsedad, ira, contener, olvida , detenerse lento, acercar muy lejos, enloqueció, súplica, rencor, ahogan, el fin de una canción

En concordancia con el ejercicio introductorio de Dulcinea hay similitudes de contenido que confiere significado transversal a lo que el personaje puede dar en términos del amor y la fantasía y propiamente, así fue acogida por los estudiantes en términos de reconocer el amor como un concepto abstracto e irreal. A continuación, una muestra de poemas en cada una de las categorías dadas. En ellas se observan algunas de las palabras claves mencionadas, en la primera se evidencia un concepto agradable del amor, mientras que en la segunda el concepto es contrario.

Al leer los poemas, se puede evidenciar un ejercicio de escritura metatextual en el cual las lecturas se convierten en un nuevo texto con referencia implícita, es decir, no mencionan directamente a Dulcinea como ese amor idealizado o la búsqueda de ello, sino que lo tratan como la búsqueda de su propio amor ideal. Acá un ejemplo de ello:

ILUSTRACIÓN 5. POEMA 1



Las palabras claves encontradas en el texto dan muestra de la temática en la cual se encontraron los textos leídos en clase desde el amor idealizado e irreal en la carta de Don Quijote a Dulcinea

Transcripción

Encuentro perfecto

Suelo imaginar su bello rostro
Mientras me miraba con ternura
Y sueño con nuestro encuentro
Para disfrutar nuestra aventura.

No quiero sólo imaginarlo
Y tan sólo verlo en mis sueños
También desearía abrazarlo
Para perdurar muchos años.

Yo tan sólo quiero conocerlo
Para lanzarme entre sus brazos
Hasta no querer jamás soltarlo.

Y quiero unir nuestros lazos
Que nadie quería cortarlos
Y estar por siempre a tu lado.

y el cuento “Teoría del Dulcinea”, sin embargo, en la observación de los poemas y la estructuración temática de los mismos se entrelazan experiencias personales, por lo que esa conversación, en la cual resaltaron el concepto de belleza y las cualidades del amor ideal, marcan una tendencia en la escritura. Durante este ejercicio, fue notoria la dificultad para empezar a escribir, por tanto, se les pone como generador la sensación de amar, el amor ideal, el amor platónico, ponerse en el lugar de Don Quijote, y, a partir de allí empezar el primer verso, se les ayuda en su reorganización en conjunto con los estudiantes, dando lugar a las adecuaciones para que pudieran continuar. Este mecanismo surte efecto en la mayoría de los estudiantes, quienes terminaron su poema satisfactoriamente.

Dado que los dos textos propiciaban espacios para la significación de expresiones o palabras, la dificultad en la comprensión se aumenta. Con respecto al primer texto, ellos ya tenían un conocimiento previo de la relación entre Don Quijote y Dulcinea, además de las cartas que él escribía, por tanto, su significado global era más fácil de conseguir, cuando se lee el microrrelato, la única alusión era el significado de Dulcinea, para aparecer un personaje - lector que, a la espera de su Dulcinea, prefiere pasar de largo, ninguna le es suficiente. Las claves que les da el primer texto son las que le lleva a establecer que el personaje del segundo esté busca de un amor y esto les permite explorar los temas en los sonetos, estableciendo distintas relaciones entre enunciados y sus experiencias.

Este ejercicio procuró que los estudiantes se acercaran a terminología desconocida que solo puede ser inferida por medio de su contexto, lo que permite ir consolidando los niveles de lectura en la consecución de un segundo global del texto y de paso ir relacionando términos en diferentes textos, además que la conjunción de expresiones y significados permitió hablar en situaciones socioculturales que les motivan dentro de su subjetividad.

Sesión 3. La locura de Don quijote.

Para iniciar se ve un video corto llamado “Nueve ideas locas hechas por gente común que funcionaron”⁹ el video le permitió una breve introducción a la temática, pero en este ejercicio fue poca la participaron en el significado de locura para cada uno, sólo pocos expresaron cosas como *que las locuras pueden traer buenas ideas y buenos actos, pues hacía que uno se volviera atrevido, pero que el problema de la locura es abusar de ella.*

Es esta ocasión para el ejercicio de lectura, se les entregó el cuento “Don Quijote de Víctor Montoya, sin título, inicio ni final, solo se les da el cuerpo del microrrelato, para que, a partir del desarrollo de la trama, pudieran recrear los elementos faltantes. En esta ocasión se pretendía hacer un ejercicio de paratextualidad en el cual los estudiantes vincularan los elementos internos del texto, para darle sentido. Para ello, se le entregan el cuerpo del cuento al cual le deben crear un título, inicio y desenlace, luego lo leerían en voz alta y al final se leería el texto original. En la siguiente clase se les trae ese mismo cuento en fragmentos dado por los renglones del cuento. Como ya tenían una primera lectura del cuento, debían recomponerlo de manera coherente. En estos dos pasos, la evaluación fue realizada por los mismos estudiantes con el fin de establecer la coherencia y cohesión de sus textos, por tanto, al finalizar los dos ejercicios se realizó una evaluación general. A cada estudiante se le entrega la hoja en la cual realizaron las composiciones y se les da la solución de este, teniendo presente que a ellos inicialmente se les pregunta ¿qué consideran que se evaluó allí? Al finalizar los estudiantes calificaron su mismo trabajo.

Análisis de la sesión 3.

Durante el primer ejercicio se presentaron dificultades en torno a las relaciones gramaticales, pues si en el cuerpo del microrrelato se establece que hay un Yo que está contado un evento de su

⁹ Tops y misterios. Nueve ideas locas hechas por gente común que funcionaron. Extraído de <https://www.youtube.com/watch?v=eU8OZjW-aD8&t=11s>

experiencia, en la elaboración del inicio se referían “ellos”, por tanto, se tuvo que hacer seguimientos y establecer un objeto diferente en esta sesión, vinculando las relaciones intratextuales que no había tenido en cuenta al momento de la configuración de la secuencia didáctica. Dada estas circunstancias, se analiza las recreaciones del microrrelato teniendo presente que, aunque el texto se refería a un loco, que se decía llamar Don Quijote, los estudiantes se dejaron llevar por la temática llevada en la secuencia hasta el momento.

A continuación, se muestran dos textos propios de las reconstrucciones del microrrelato y cómo se determinaron semánticamente así:

- Van a saber quién soy: admite la historia de un loco, pero este prototipo de personaje actúa y esta contextualizado en aquella época por palabras que utiliza como: *amada, monstruos, fantasía, campesinos, salvado, mil demonios, caballero, luchar, locuras.*

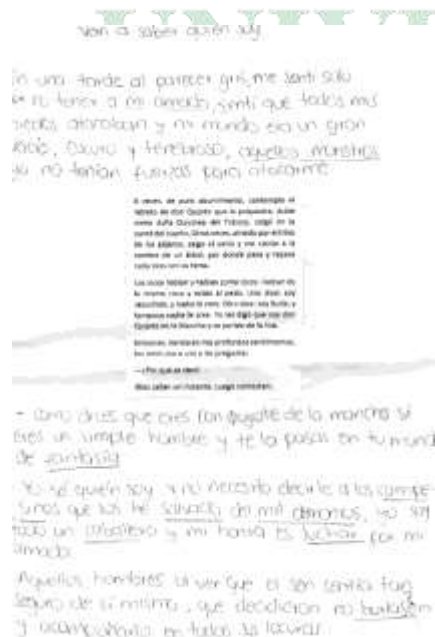


ILUSTRACIÓN 6. USTED NO SABE QUIEN SOY YO

Transcripción

Van a saber quién soy

En una tarde al parecer gris, me sentí sólo por no tener a mi amada, sentí que todos mis miedos atacaban y mi mundo era un gran vacío, oscuro y tenebroso, aquellos monstruos ya no tenían fuerzas para atacarme

A veces, de puro aburrimiento, contemplo el retrato de don Quijote que la psiquiatra, dulce como doña Dulcinea del Toboso, colgó en la pared del cuarto. Otras veces, atraído por el trino de los pájaros, salgo al patio y me siento a la sombra de un árbol, por donde pasa y repasa cada loco con su tema.

Los locos hablan y hablan como locos. Hablan de la misma cosa y están al pedo. Uno dice: soy Jesucristo, y nadie le cree. Otro dice: soy Buda, y tampoco nadie le cree. Yo les digo que soy don Quijote de la Mancha y se parten de la risa.

Entonces, herido en mis profundos sentimientos, los miró uno a uno y les pregunto:

—¿Por qué se ríen?

Ellos callan un instante. Luego contestan:

Como dices que eres Don Quijote de la Mancha si eres un simple hombre y te la pasas en tu mundo de fantasía.

Yo sé quién soy y no necesito decirles a los campesinos que los he salvado de mil demonios. Yo soy todo un caballero y mi honra es luchar por mi amada.

Aquellos hombres al ver que él se sentía tan seguro de sí mismo, decidieron no burlarse de acompañarlo en sus locuras.

Para terminar esta sesión y con el fin de evaluar el seguimiento que se le hizo a cada escrito en virtud de la comprensión del texto a partir de la coherencia que establecen en el mismo, se les entrega el microrrelato completo, pero en tiras de uno o dos renglones y la tarea es rearmarlo. Para evaluar este ejercicio, se utiliza una rejilla que se origina a partir de las propuestas de evaluación de los lineamientos curriculares de lengua castellana (MEN, 1998, pág. 65) y el documento *rejilla de evaluación de la producción escrita* (Calderón López), en la cual se tienen en cuenta aquellos indicadores que den cuenta de la comprensión del texto dado, así.

TABLA 10. REJILLA DE EVALUACIÓN DEL TEXTO ESCRITO

CRITERIO	SUBPROCESOS	Escala de evaluación		
		3	2	1
coherencia	Proposición: Establece relaciones lógicas entre oraciones en los fragmentos dados	Cumple con todos los indicadores de evaluación	Cumple con algunos de los indicadores de evaluación	Cumple con pocos o ninguno de los indicadores de evaluación
	Segmentación: Diferencia las unidades estructurales del texto y sus recursos lingüísticos.			
	Organización: Secuencia textual según la tipología del texto escogido (relaciona en el texto narrativo título, inicio, nudo y desenlace)			
	Eje temático: Mantiene la temática del texto			
	Se distingue el tema y las acciones de forma coherente			

TABLA 11. EVALUACIÓN DEL EJERCICIO DE FRAGMENTACIÓN. DON QUIJOTE (VÍCTOR MONTOYA)

CRITERIO	SUBPROCESOS	Número del texto ¹⁰					
		1	2	3	4	5	6
coherencia	Proposición: Establece relaciones lógicas entre oraciones en los fragmentos dados	3	2	3	1	1	3
	Segmentación: Diferencia las unidades estructurales del texto y sus recursos lingüísticos.	3	3	3	1	2	3

¹⁰ A cada recomposición del texto “Don Quijote” de Víctor Montoya, se le asignó un número para su identificación. Estos se ubican en los anexos, dejando en este capítulo el texto #2, 4 y 5.

	Organización: Secuencia textual según la tipología del texto escogido (relaciona en el texto narrativo título, inicio, nudo y desenlace)	3	3	3	3	1 El texto no cuenta con el final	3
	Eje temático: Mantiene la temática del texto	3	3	3	3	2 si bien, se mantiene el hilo temático, los errores en concordancias no permiten que el tema esté bien estructurado.	3
	Se distingue el tema y las acciones de forma coherente	3	2 No hay acción de “esta ocurrencia”	3	3	1 Las acciones se pierden en la estructura del texto: se repite la idea del cuadro y no hay respuesta en “luego contestan”	3
total		15	13	15	11	7	15

Como significativo de este ejercicio es que los estudiantes evidenciaron qué se trataba de evaluar la coherencia del texto con respecto a la comprensión de sus partes, teniendo en cuenta los fragmentos dados. Ocurrió también que al repartir unos fragmentos se disociaron del resto, pero, realizaron un trabajo colaborativo entre el grupo de estudiantes del aula, por tanto, la retroalimentación fue colectiva y podían visualizar que errores cometieron. Estas recomposiciones son muestra de dos ejercicios con los resultados obtenidos y cómo ellos los fueron reevaluando, determinando por sí mismos, el resultado obtenido.

Sesión 4. Maritornes

Para esta sesión se tomaron dos textos: el primero, es la canción “Maritornes” y el segundo, el microrrelato “la nochebuena de Maritornes”.

En primer lugar, se escucha la canción Maritornes, teniendo cada uno la letra de la canción y se repite dos veces, antes de la pregunta, luego, se indaga por lo que sucede en ella, con preguntas como:

1. ¿Quién es el enunciante de la canción?
2. Con respecto a las dos últimas estrofas, ¿qué estaba sucediendo en la canción?
3. ¿Qué se dice de Maritornes?

Teniendo ya claro la intención enunciativa de la canción, se pasa a leer el microrrelato, presentando una dificultad mayor en cuanto al significado de palabras. Como ya se ha podido demostrar, esta ha sido una dificultad recurrente en cada lectura que se ha realizado, entonces el texto que se les entrega ya viene con palabras resaltadas que, desde la perspectiva del docente, serían nuevas para ellos como: trajina, tueras, adelfas, hiel, gélido, refocilarse, sosegarse, rijoso, escuálida, mofletudo, cendal, arpillera, cochambrosos, albanega, fustán, manchego, enjuto, espadín, birrete, golilla, escarpines, calzas, casaca. Como se ha venido realizando hasta el momento se trata de extraer el significado de estas palabras mediado por el contexto y que sean los mismos estudiantes los que en un primer momento traten de predecir, así se han logrado avances usando esta estrategia, pero en este caso las palabras son complejas, así que se les iba diciendo en el camino de que se trataba.

Para terminar la lectura del microrrelato, se realiza un taller de comprensión de lectura de ambos textos. Así:

TABLA 12. TALLER DE LECTURA CRÍTICA

EJERCICIO DE LECTURA CRÍTICA	
Objetivo:	indagar por los recursos estratégicos para identificar, relacionar y comprender un texto mediante la transtextualización
Indicaciones:	A continuación, se presentarán una serie de preguntas literales, inferenciales y críticas que espero sean el punto final de la secuencia didáctica planteada para el área de lectura crítica. Contéstalas teniendo en cuenta lo que vimos en las clases y la lectura consiente de los textos.
1. ¿Por qué le gusta a Maritornes la nochebuena?	_____
2. ¿Qué pasa entre el joven y Maritornes?	_____
3. ¿Qué ocurre con la noticia del recién llegado?	_____ _____
4. Establezca tres eventos principales que se mencionan en ambos textos	_____ _____ _____
5. ¿Qué planes tenía ella para la nochebuena?	_____



6. ¿Logra cumplir con sus planes? ¿por qué?

7. Si la expresión, *¡A ella, a Maritornes!*, está entre signos de admiración es porque

8. En la expresión “*señora y doncella*”. *¡A ella, a Maritornes!* Se infiere un tono sarcástico porque

9. ¿Maritornes era una mujer feliz? Explique

Quando en el cuento refiere la siguiente expresión *en comparación con su vida son dulces las tueras y sabrosas las adelfas, ni una queja sale de sus labios*, se puede inferir que la vida de Maritornes es

10. ¿Qué semejanzas encontró Maritornes entre el trato que le dio Don Quijote y el momento en que iba donde el joven?

11. ¿qué otro título le darías al microrrelato?

12. cómo crees que actuó el joven cuando sintió a Maritornes?

13. ¿cómo se siente Maritornes antes su físico?

14. ¿Para qué se hace continua referencia al aspecto físico de Maritornes?

15. Si los arrieros de alguna manera acceden a Maritornes (se hace referencia a la palabra rijoso) ¿para qué busca el joven?

16. Con respecto a la canción, ¿Don Quijote estaba soñando? ¿le estaba dedicando su amor a Maritornes?

17. ¿Con quién se compara a Maritornes en la canción y por qué?

18. ¿Qué hacía Maritornes cuando Don Quijote la encontró?

19. Explica la siguiente expresión *jauría de tus labios*

20. Cuando en la canción dice *boquita de miel*, ¿en qué parte del cuento se da una referencia contraria?

Como ejercicio extra-clase, se les pide que cada uno realizara un dibujo en el cual se imaginaran a Maritornes, sin buscar un referente en internet, sino que, con lo que se ha tratado en la clase, cada uno se la imaginara y la plasmara en un dibujo. Con este dibujo tendrían un ejercicio de escritura en la próxima clase.

Para el trabajo final se les pidió que tomaran los dos textos mencionados, la canción y el cuento, extrajeran de allí las palabras comunes y luego con esas palabras realizar un texto corto (tipo ensayo) de una página en la cual se preguntaran *¿Por qué considero feo o bonito mi dibujo?*

Antes de empezar el ejercicio, se les recuerda la sesión de Dulcinea (sesión 2) en la cual se trató sobre qué considera bonito cada uno y como los estándares de belleza son un concepto subjetivo. Desde esta misma perspectiva, cada uno va a observar el dibujo que realizó, pensar en las destrezas en dibujo que cada uno tiene y con base en ello, analizar el esfuerzo con el que hicieron el dibujo y evaluar cómo les quedó, pues siendo una creación propia, se trata de evidenciar allí que comprendieron del personaje y cómo lo plasmaron en su dibujo.

Análisis de la sesión 4.

El análisis de la secuencia se lleva a cabo en tres momentos. El primero en las preguntas realizadas antes, durante y después de las lecturas, la segunda en las palabras que los estudiantes encontraron comunes entre los ambos textos y tercero, en el análisis textual del texto que cada estudiante escribió a partir de la imagen de maritornes.

Antes, durante y después de las lecturas se plantearon una serie de interrogantes en las cuales se iba registrando cómo iban comprendían el texto.

- ¿Quién es el enunciante de la canción? La respuesta inmediata fue Don Quijote, sin mediar refuerzo para la respuesta.
- Con respecto a las dos últimas estrofas, ¿qué estaba sucediendo en la canción?
Pero para dar respuesta a la pregunta, ellos indagan por: qué es una estrofa y un verso, así que hice un repaso, pues ya en el transcurso del año habíamos visto este tema dos veces.
Responder a la pregunta que se les hizo, les dio dificultad, así que se vuelve a la canción, pero para escucharla se reparte en dos momentos, los cinco versos iniciales de los dos últimos, se iba indagando que pasaba en cada uno de ellos, generando así respuestas más precisas, pero aun cuesta las relaciones entre las estrofas cuando, entre ellas, ocurre algún cambio de sentido. Una estudiante había referido que don quijote estaba soñando, pero no concluía la respuesta, entonces se les da la respuesta a la pregunta hecha, es decir, la ensoñación de Don Quijote respecto a Maritornes.

- ¿Qué se dice de Maritornes? Las respuestas a esta pregunta entran dentro de lo literal, pero cuando refieren hacia ella la palabra *moza* (era la moza de Don Quijote, moza como amante) se les pide que revisen el texto y me digan si el contexto de la palabra sugiere que sea amante y que más adelante está la palabra *mozo* para referirse a un joven, de allí se les pregunta ¿el significado de la palabra es amante? Ellos vuelven a leer el texto para determinar si hay un error, sugieren que no, pero tampoco me da el significado real. Cabe mencionar que en el área de lengua castellana están leyendo “la Iliada” encontrada en el libro *Cursillo de mitología griega* de Rodrigo Cadavid Misas (Argos)¹¹, así que se les da a analizar las dos palabras en su contexto: *moza* en el cuento de maritornes y *moza* en texto de *la Iliada*. Esta intertextualidad permitió establecer en la significación de un término la importancia de analizar el contexto, pues en la canción, siendo española se refiere a “empleada” y la segunda, una versión antioqueña de la Iliada se refería a “mujer” o “amante”.

Una conclusión que deja este ejercicio es que asimilar el significado de una palabra depende en gran medida de cómo les atraviesa en su experiencia, pues la palabra *refocilarse* se asimiló de tal manera que fue la única palabra dentro de las desconocidas que se ve incluida dentro de las palabras comunes en el trabajo final.

Categoría semántica	Palabras claves
Sentimientos	Caricias, cariño, amor, atracción, besos, pensamientos, miedo, halagos, orgullo, alma, dignidad, dulce, miserable, vida, tormento
Personas	Amante, doncellas, loco, caballero, Don Quijote, Maritornes. Mozo, arriero

¹¹ versión que está escrita en el lenguaje propio de la cultura antioqueña

Belleza	Belleza, rostro feo, linda, hermosa, defectos, mirada
Cuerpo	Cuerpo, figura, labios, boca / boquita, tuerta, risa, lágrimas, rostro, desdentada
Tiempo	Noche, estrellas y oscuridad
Muebles	Cama, espada / espadín, armadura
acciones	Despertar, abrir los ojos, perder, rechazar, insulto, regalado, locura, encuentro, equivocación, descripción, refocilarse

Para el análisis de los ensayos se escogen uno de los textos realizados y se tiene en cuenta cómo el estudiante describió en el su dibujo a la luz del concepto de belleza y las palabras claves utilizadas, según el cuadro anterior. Ante este escrito se puede identificar el concepto que el estudiante tuvo al hacer el ejercicio. Las indicaciones eran hacer tres párrafos en los que incluyeran: la descripción de su dibujo, por qué lo realizó de esa manera y porque le parece feo o bonito su dibujo, esto se tuvo que hacer ya que hubo dificultades para iniciar la escritura. Al final, para concluir el ejercicio, se tiene que el estudiante 1, toma de Maritornes su belleza subjetiva, lo apasionante de sus palabras, reconociendo su belleza interior.

Texto N°	Descripción	Concepto de belleza	Palabras claves
1	<ul style="list-style-type: none"> • Es difícil describir su belleza • Es la oportunidad para describir lo hermosa que es • Las palabras que salen de su boca pueden llegar a enamorar 	Asume la belleza desde la palabra tierna y sencilla. Palabra que	Locura Reír Belleza



	<ul style="list-style-type: none"> • A simple vista su apariencia da miedo • Es una hermosa perla que aún no se descubre • Su forma de expresarse enciende una profunda pasión • Escucharla calma los turbulentos pensamientos • Tierna mirada 	<p>enamora y reconforta ante la turbulencia</p>	<p>Hermosa</p> <p>Labios</p> <p>Boca</p> <p>Miedo</p> <p>Regocijarse</p> <p>Halagos</p> <p>Estrellada</p> <p>Caballero</p> <p>Don Quijote</p>
--	---	---	---

ILUSTRACIÓN 7. TEXTO DE MARITORNES

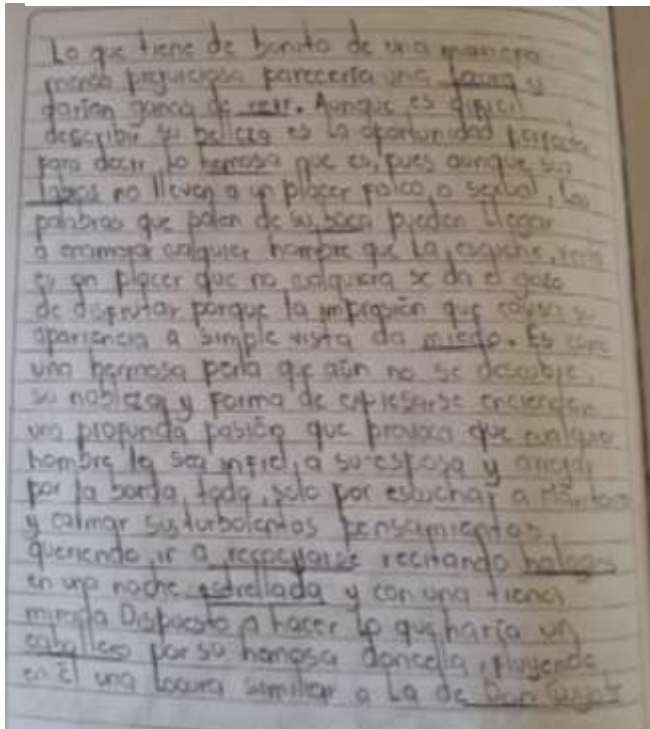


ILUSTRACIÓN 8. DIBUJO DE MARITORNES

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Para la discusión y las conclusiones de este ejercicio práctico de aula se debe partir del diagnóstico realizado en el año 2017 y que presenta resumido en la tabla 6, tomando en cuenta que parte de un dato objetivo externo, tal como se especificó en la formulación del problema. A partir de esta tabla, se establece que, entre los estudiantes del grupo intervenido, había falencias en la comprensión y articulación de las partes del texto, la intertextualidad, la reflexión a partir del texto y su contenido y el sentido global del texto.

Pensar en cómo intervenir estos componentes, teniendo presente el plan curricular de la institución, las directrices de investigación en el aula dadas desde la universidad y los requerimientos institucionales para el grado 11° respecto a la preparación para las pruebas de estado, es que surge la idea de retomar desde la literatura, el análisis de textos a partir de la transtextualización, la lectura en clase a manera participativa, donde se sugieren preguntas en el antes, durante y después de la lectura y, que después de terminar el ejercicio, el docente guíe al estudiante en plasmar lo que comprende y siente ante el texto explorando otras tipologías textuales como son el poema, un intento de ensayo, la reconstrucción de un cuento o un dibujo, etc.

Si bien la secuencia no se desarrolló por completo, las actividades de clase y extraclase, sirvieron para definir que la lectura guiada en el aula, la significación de palabras y expresiones y la oportunidad de generar en el estudiante el gusto por leer, fueron determinantes para el logro obtenido.

Ante la pregunta de investigación: ¿De qué manera se potencia la competencia lectora en los estudiantes del grado once (11^a) de la Institución Educativa José Prieto Arango (Tarso) a partir de la transtextualización de la lectura? se podría definir los siguientes alcances:

El docente desempeña el rol de facilitador. A la luz del Proyecto Educativo Institucional, de las directrices ministeriales y de las teorías de aprendizaje que apoyan el modelo pedagógico de la institución, el docente facilita, guía y propicia las situaciones de aprendizaje, generando espacios para pensar en propuestas orientadas a la apropiación de competencias, como es, en este caso, la competencia lectora en sus niveles literal, inferencial y crítico – intertextual. Al introducir estrategias para la adquisición y fortalecimiento de la competencia lectora, el docente jalona, propone y dispone que su espacio en el aula esté abierto a muchos tipos de discursos. Así: en el devenir de la secuencia didáctica, se presentaron casos de discusión en el aula, donde los estudiantes contaban sus experiencias personales y se desahogaban ante sentimientos retenidos, aprendieron nuevas palabras, se acercaron al texto principal (el ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha) y contaron y crearon chistes alrededor durante conversaciones fuera del aula sobre los personajes que se alcanzaron a ver.

Las sesiones de clase son significativas, en tanto el docente deje abierta la participación del estudiante, proponga espacios de reflexión en torno al uso del lenguaje en contexto y hace que la competencia de leer trascienda el aula y se transtextualice con la sociedad, estableciendo parámetros de comparación, de análisis y se visualice desde la literatura, en este caso, la comprensión del mundo. En este punto cobra sentido la lectura como agente sociocultural, el docente que ayude a que sus estudiantes amplíen la visión del mundo, pues un sujeto que lee, libra ideas y acciones.

La aplicación de la estrategia: esta estrategia de lectura tuvo como ejes dos factores: las estrategias de antes, durante y después de la lectura y la transtextualización. El primero se toma de las bases teóricas de Isabel Solé bajo la metodología interactiva, de allí que los talleres y preguntas propuestas en los tres niveles se intercalen, es decir, no había momentos específicos de preguntas literales aparte de las inferenciales y críticas, esto con el fin de que el estudiante partiera de sus conocimientos previos, sus expectativas, sus conocimientos y las comprensiones e interpretaciones que iba realizando en el proceso de interpretación. Así, pudieron rescatar información de textos, hacer comentarios de su contenido, establecieron inferencias, relacionaron textos y hasta realizaron

sus propias conclusiones a partir del texto leído, en los cuales expusieran sus puntos de vista, sus sentimientos y exploraran su creatividad.

La práctica de lectura, en la secuencia didáctica, desde diferentes modalidades como la música, el video, la imagen o ejercicios como la lectura grupal y en voz alta, la relectura, etc., se traspassa de una actividad forzosa y monótona, a un ejercicio que se traslada a otras esferas, por ejemplo, ya en clases de lengua castellana, se les ve leyendo textos de otros niveles y los comentan en espacios ajenos al aula o en ejercicios donde practican pruebas externas ya pongan en juego estrategias como la inferencia o la lectura en contexto para establecer significados, tal como se hizo en las clases de lectura crítica. Otro ejercicio que se sigue haciendo en el aula con las preguntas que se plantean, es identificar si corresponden a la literalidad, inferencialidad o a la crítica y a la intertextualidad

La transtextualidad, por su parte, permitió que el estudiante relacionara textos y sus significados dados de forma explícita o implícita entre los textos. Durante la estrategia no se les dijo a los estudiantes ningún concepto asociado a la transtextualidad, solo las actividades propuestas tenían implícitos este tipo de relaciones. La importancia de la transtextualización fue darles a los textos leídos en clase derivaciones entre textos, asumiendo que cada texto es un conjunto de saberes extraídos de la cultura y, por tanto, es un fragmento de la sociedad lo que se interpreta y se complementa con lo que el docente y el estudiante aporta en su proceso de interpretación.

Este tipo de estrategias son válidas seguirlas reforzando en espacios de encuentro con otros docentes, teniendo en cuenta la información arrojada por las herramientas de recolección de información aplicada a los docentes y que se analizaron en este proyecto, así, los docentes suman experiencias e informaciones acerca de las estrategias de enseñanza y aplicarlas en el momento de practicar y cumplir el propósito de potencializar la competencia lectora en todos los niveles de escolaridad.

Para terminar este análisis y retomando el ejercicio de diagnóstico comentado al inicio de este capítulo, se vuelve a realizar un ejercicio similar a la prueba diagnóstica del 2017 y se cotejan los resultados obtenidos un año después. Los avances se evidencian en la siguiente tabla:

TABLA 13. COMPARATIVOS DE PUNTAJES E INCREMENTOS POR COMPONENTES Y COMPETENCIAS ENTRE LOS RESULTADOS DE 2017 DADOS EN LA TABLA 6 Y LA PRUEBA REALIZADA EN ABRIL DE 2018.

AREA: LENGUAJE a 2018							
GRUPO: (10 ^a) 11a							INCREMENTO ¹² GRUPO: 0.022
Componente	Estado			Competencia	Estado		
	R2	R3 ¹³	Incremento		R2	R3	incremento
Sentido global del texto	4,83	6,40	0,24	Identificación de contenido explícito	4,97	6,63	0,25
Semántica	5,56	7,09	0,21	Comprensión y articulación de las partes del texto	5,48	7,27	0,24
intertextualidad	4,96	5,91	-0,07	Reflexión a partir de su texto y su contenido	4,71	5,18	0,09

¹² Los incrementos están formulados mediante la siguiente fórmula: $(R2 - R1)/R2$, es decir, el primer resultado se le resta al segundo y se divide con el primero para establecer en cuanto se ha crecido o decrecido

¹³ Primera prueba 2018

TABLA 14. COMPARACIÓN DE INCREMENTOS DE LA TABLA ANTERIOR, PARA DEFINIR AVANCES Y RETROCESOS

Componente	Año 2017	Año 2018	Competencia	Año 2017	Año 2018
Sentido global del texto	-0,004	0,24	Identificación de contenido explícito	0,7	0,25
Semántica	0,45	0,21	Comprensión y articulación de las partes del texto	-0,22	0,24
intertextualidad	-0,07	-0,07	Reflexión a partir de su texto y su contenido	-0,013	0,09

Las tablas mostradas anteriormente evidencian que: los componentes de sentido global del texto, comprensión y articulación de las partes del texto y reflexión a partir del texto y su contenido tuvieron progreso en sus valores, sin embargo, del componente semántico se esperaba un mejor promedio teniendo en cuenta que durante la secuencia didáctica, fue uno de los puntos más ejercitados. Teniendo presente esto el proyecto de lectura que ahora se entrega, también deja varias tareas:

1. se requiere de estrategias para potencializar la competencia semántica como el conjunto de habilidades y conocimientos para dar significado, sentido e interpretación a signos

lingüísticos como símbolos, palabras o expresiones y estos se desarrollan con ejercicios prácticos, teniendo presente que el vocabulario en los estudiantes es limitado.

2. Afianzar entre el grupo de docentes de la institución la lectura como eje transversal del aprendizaje, que además del docente de lenguaje y la aplicación de estrategias de su área en específico, se refuerce el componente lector, ya que leer de forma crítica requiere de la inclusión de los conocimientos que cada área pueda generar en la interpretación de un texto.
3. La competencia escrita es un factor débil dentro del estudiantado, por tanto, también requiere intervención directa con estrategias significativas dentro del aula.
4. Un punto desfavorecedor de la estrategia y que se hizo evidente, sobre todo en el taller de Maritornes, fue el manejo de la atención y la memoria.



ANEXOS

ILUSTRACIÓN 10. MUESTRA DE MATRIZ DOFA

INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ PRÍETO ARANGO
TAHÍBO - ANTIOQUIA
Resolución de aprobación 4085 del 20 de mayo de 2005
UNAF - 5075000706
NIT 901858840

MATRIZ DOFA

En cuanto al componente de formación lectora y formación de lector crítico en la escuela, usted como docente del área de lengua castellana de la I.E. José Prieto Arango, exponga su perspectiva en el área frente a los siguientes componentes:

Fortalezas internas claves	Oportunidades externas importantes	Debilidades internas decisivas	Amenazas externas claves
<p>Del área de lengua castellana constantemente se modifica de acuerdo a las necesidades del contexto.</p> <p>Se realiza diversidad de acuerdo a las estimulaciones y lineamientos curriculares.</p> <p>Se realizan actividades de lectura literal, inferencial y crítica.</p> <p>Hay estudiantes que tienen muy buenos hábitos de lectura.</p> <p>Se realizan actividades que invitan a la lectura.</p>	<p>El municipio cuenta con una biblioteca, la cual se encuentra a disposición de la comunidad en general.</p> <p>El municipio implementa anualmente un concurso de poesía, en el cual tienen la oportunidad de participar los estudiantes de la institución.</p> <p>Se realiza club de lectura.</p> <p>Algunas familias inculcan hábitos de lectura a sus hijos.</p> <p>Hay estudiantes que leen su tiempo extra clase.</p>	<p>Algunos estudiantes no leen de manera consciente, hacen lecturas superficiales de textos.</p> <p>Otros manifiestan apatía por las lecturas.</p> <p>No indagamos textos, se limitan a lo superficial, hacen lecturas profundas de los textos dadas.</p> <p>Hay estudiantes que cambian la lectura por el uso del celular.</p>	<p>Falta mayor vinculación de la administración municipal con la institución, para fortalecer hábitos de lectura en los estudiantes.</p> <p>Muchas familias no inculcan en los estudiantes la lectura, la cual afecta el proceso de aprendizaje.</p> <p>Hay estudiantes que en sus ratos libres no leen.</p>

QUESTIONARIO A DOCENTES DE LENGUA CASTELLANA Y FILOSOFÍA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ PRÍETO ARANGO - SECCIÓN SECUNDARIA

El presente cuestionario tiene como objetivo indagar conceptos referentes a lectura crítica y la ambiente metodológica que, ustedes como docentes de las áreas que conforman dicha área, aplican en el aula. Por tanto, las respuestas dadas en el siguiente cuestionario, espero que las contesten con toda la sinceridad del caso.

Nombre del docente: Charra Patricia Gutiérrez Molina

- ¿Qué concepto tiene usted sobre LECTURA CRÍTICA?
Es una lectura inferencial que se hace de un texto, una situación o un problema. Es ir más allá de lo que hay en un papel, es apropiarse de lo que lee.
- Mencione las estrategias de lectura que utiliza en las clases, con el fin de mejorar los niveles de comprensión.
Lecturas dirigidas - Lecturas en voz alta, un compañero lee los demás atienden - Interrumpir lecturas para proponer significados - Lectura de textos discontinuos - Lecturas del maestro.
- ¿Qué tipo de lectura se les hace más fácil trabajar en clases? ¿Cuáles son más complejas?
Fácil: la lectura literal. Algunos textos discontinuos. Difícil: lectura inferencial y crítica porque se desconcentran, se distraen, son apáticos.
- En los momentos en que trabaja comprensión lectora en el aula, ¿cuáles son las deficiencias más comunes entre los estudiantes?
Son muy literales y memorísticos. Quieren encontrar la respuesta fácil, no son analíticos ni críticos. No trascienden más allá de la lectura, no leen los textos.
- Frente a estas deficiencias, ¿cuál ha sido su posición y sus medidas para solucionarlas?
Invitar lecturas con preguntas literales, establecer diálogos con ellos, en cuanto a los palabras desconocidas, leer con el contexto en la lectura. Ponerlos a que hagan conclusiones.
- Con el fin de visualizar el conocimiento específico que el docente tiene sobre el área de lectura crítica, conteste ¿cuáles son las competencias que el ICPE evalúa en el componente de lectura crítica?

Lectura literal - Lectura inferencial - Lectura crítica o intertextual
Competencias: pragmática - Semántica - enciclopédica -

7. ¿Qué es comprender?
Es tener la capacidad de aplicar lo aprendido en un contexto o situación determinada. Se definen los puntos de vista que cada uno tiene respecto a un tema.

ii. ¿bajo qué perspectivas se debe hacer la valoración de un texto?
Teniendo en cuenta el contexto, los conocimientos de los estudiantes y los niveles de comprensión, coherencia y cohesión de ellos. Igual tener presente los intereses y necesidades.

Gracias por sus respuestas para el anterior cuestionario. Dejo claridad que las respuestas emitidas serán sólo para tratamiento específico del trabajo de maestría que curso y que en su momento socializaré con ustedes como equipo de trabajo, por tanto, espero que la investigación hecha con ustedes y con los estudiantes sirvan de apoyo para mejorar nuestra tarea en el aula.

Ana María Mesa Ruiz

ILUSTRACIÓN 11. FOTOGRAFÍA DEL GRUPO 11A VIENDO EN UN EJERCICIO DE CLASE

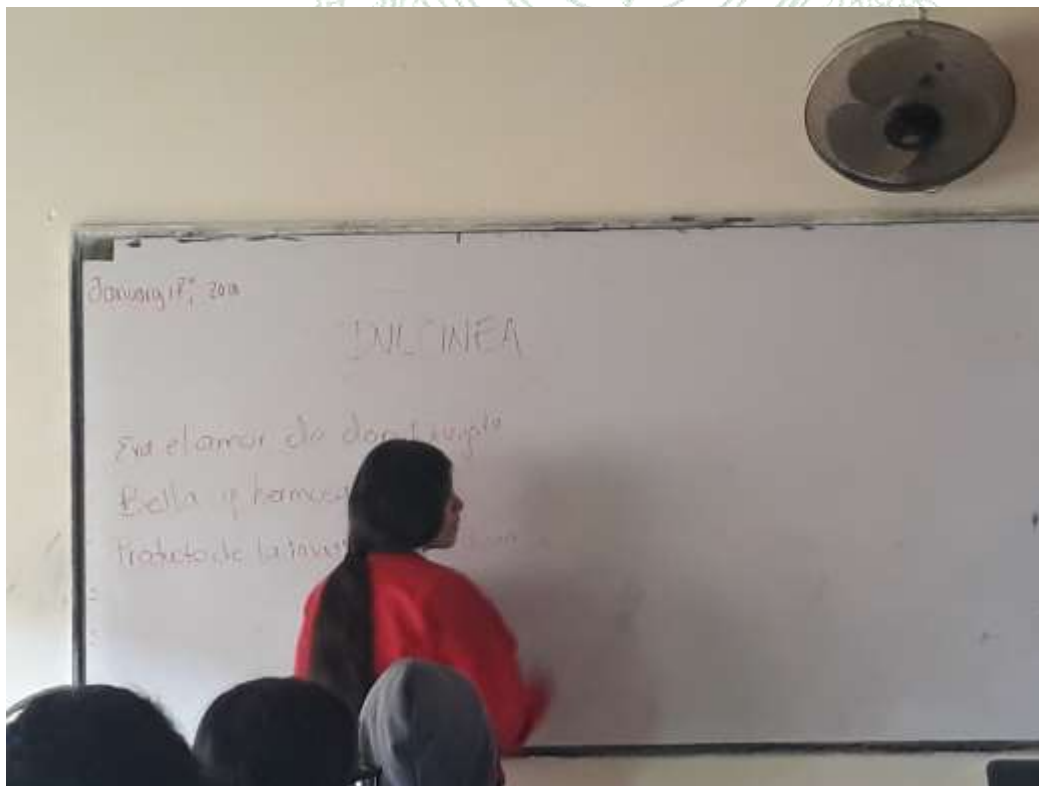




ILUSTRACIÓN 12. TALLER DE CLASE

EJERCICIO DE LECTURA CRÍTICA

Objetivo
indagar por los recursos estratégicos para identificar, relacionar y comprender un texto mediante la intertextualidad

Indicaciones
A continuación, se presentarán algunas preguntas literales, inferenciales y críticas a partir de los textos Carta a Doña Dulcinea del Toboso y la teoría de Dulcinea. Contéstalas teniendo en cuenta lo que vimos en las clases y la lectura consciente de los textos

1. ¿Cuál es el personaje principal de los textos anteriores?
Dulcinea del Toboso
2. ¿Qué relación encuentras entre Don Quijote y el hombre de la teoría de Dulcinea?
Ambos sufren la ausencia de una mujer
3. A modo de conclusión, los personajes que escriben tienen en común
Sufrimiento por una mujer
4. ¿qué enseñanza te deja el modo de actuar de Don Quijote y el hombre?
Que no debemos tener fantasías en nuestras vidas
5. Si el hombre no hubiese buscado la mujer perfecta en los libros de caballerías, ¿Dónde la pudo haber encontrado?
Con aquella mujer que lo miraba con su aroma de sudor y de lana
6. Dale un final diferente al cuento "teoría de Dulcinea", cambiándole el título al microrrelato
Al volver de la búsqueda infructuosa, en el jardín de su casa lo esperaba la mujer a la cual él evadía, que al espiar su rostro y su mirada hubo un impacto de inocencia, después ambos se abrazaron como nunca lo esperaban. Título: El encuentro inesperado
7. Según las pistas descriptivas del microrrelato, ¿cómo era la mujer que visitaba al hombre?
La mujer era de carne y hueso, tenía una fuerte aroma de sudor y de lana.
8. El tema en común entre ambos textos es Dulcinea
9. Establece los elementos comunes de la carta y del cuento
Sufrimiento, ausencia, desprecio, fantasía.
10. ¿Cuál es la intención del Arreola en entrar un personaje como la mujer, siendo que el hombre está en busca de la mujer perfecta?
Que el hombre no se sintiera solo



BIBLIOGRAFÍA

- Álamo Felices, F. (2013). Paratextualidad y novela: las partes del texto o el diseño editorial. *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, 19. Obtenido de <https://revistas.ucm.es/index.php/DICE/article/viewFile/43628/41244>
- Calderón López, J. (s.f.). *Rejilla de evaluación de la producción escrita. Aproximación a unos parámetros conceptuales y discursivos con criterios cualitativos*. Obtenido de http://app.infotehvg.edu.co/cienaga/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_1003.pdf
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión, aproximaciones a la lectura crítica. *Lectura y vida*, 22.
- Eco, U. (1973). *Signo* (Segunda ed.). (F. S. Cantarell, Trad.) Colombia: Letra e. Obtenido de http://www.dooos.org/libros/Umberto_Eco_Signo.pdf
- Elliot, J. (2000). Capítulos I y IV. En J. Elliot, *La investigación-acción en educación* (pág. 20 pág). Ediciones Morata, S. L. Obtenido de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VBqswByTlyMJ:campus.escuelanueva.co/pluginfile.php/670/mod_folder/content/0/Documentos%2520Red%2520Internacional/Documento%2520acad%25C3%25A9micos/investigacion-accion.ELLIOT%2520John.pdf%3Fforcedownlo
- Galvis, J. A. (2015). *El microcuento como estrategia para la enseñanza de la composición de textos con dominancia argumentativa*. Bogotá.
- Hernández Sampieri, R., Collado, C. F., & Lucio, B. P. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta edición ed.). México.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. D. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta ed.). (I. Editores, Ed.) McGRAW-HILL.
- ICFES. (2012). *Módulo de lectura crítica*. Obtenido de http://urepublicana.edu.co/wp-content/uploads/2013/03/Modulo-LECTURA-CRITICA-ICFES-2012_2.pdf
- ICFES. (2015). www.icfes.gov.co. (I. C. (ICFES), Ed.)
- ICFES. (2016). *Informe por colegio 2016. Resultados pruebas Saber 3°, 5° y 9°. IE José Prieto Arango*. Bogotá. Obtenido de https://diae.mineducacion.gov.co/siempre_diae/documentos/2016/105792000190.pdf
- ICFFES. (2016). *Informe por colegio 2016. Resultados pruebas Saber 3°, 5° y 9°. IE José Prieto Arango*. Bogotá. Obtenido de https://diae.mineducacion.gov.co/siempre_diae/documentos/2016/105792000190.pdf
- Institución Educativa José Prieto Arango. (2014 - 2018). *Proyecto Educativo Institucional, IE José Prieto Arango, Tarso*. Tarso, Antioquia.
- Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas didácticas. Revista electrónica internacional*, 20. Obtenido de http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_10.pdf
- Jouini, K. (2005). *Glosas didácticas*. Obtenido de Revista electrónica internacional: http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_10.pdf

- Jurado Valencia, F. (Enero - Abril de 2008). *La formación de lectores críticos desde el aula*. Obtenido de Revista Iberoamericana de Educación: <http://rieoei.org/rie46.htm>
- Jurado Valencia, F. (2008). *Los aportes de la semiótica en los estudios*. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3642511.pdf>
- Jurado, F. (2008). *Los aportes de la semiótica a la formación de lectores críticos*. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ap/v29n2/v29n2a17.pdf>
- Larra, M. I. (Septiembre de 2004). *Estudios filosóficos*. Obtenido de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17132004003900011&script=sci_arttext
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Separata Revista Educación y tecnología*, 18, 43 - 55.
- Luna, M., Sanz, G., & Cassany, D. (1998). *Enseñar lengua*. Obtenido de www.grao.com/llibres/ensinar-lengua
- Marinkovich, J. (1998). *El análisis del discurso y la intertextualidad*. Obtenido de <http://www.boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/viewFile/21478/22776>
- Medina-Bocos Montarelo, A. (2001). *Hacer literatura con la literatura*. Madrid, España: Akal.
- MEN. (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- MEN. (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- MEN. (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Montealegre, R., Almeida, A., & Bohórquez, A. C. (1999). Un modelo interactivo en comprensión lectora. *Acta colombiana de psicología*, 9 - 22.
- NACIONAL, M. D. (2002). *Estándares básicos de competencias en lenguaje*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Nieto B., O. (2011). *Lectura y comprensión*. Obtenido de Cómo se comprende: <https://lecturaycomprension.wordpress.com/tag/van-dijk-y-kintsch/>
- Oñate Díaz, E. (2013). Obtenido de Comprensión lectora: marco teórico y propuesta de intervención didáctica: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3198/1/TFG-B.231.pdf>
- Pérez Abril, M., & Bonilla, G. R. (s.f.). *Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje*.
- Pérez Abril, M., & Rincón Bonilla, G. (s.f.). *Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje*.
- Pérez Zorrilla, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista Educación*, 121 - 138. Obtenido de Evaluación .
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación - acción educativa y la construcción del saber pedagógico. *Educación y Educadores*(7), 45 - 55. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>
- Rodriguez Sosa, J. (s.f.). *Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa*. Obtenido de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/viewFile/8177/7130>

SENA. (2014). *Actividad de aprendizaje 4, lectura crítica*. Obtenido de Servicio Nacional de Aprendizaje:
http://mogambolee.pbworks.com/w/file/fetch/98565076/AA4_Lectura%20Critica.pdf

Solé, I. (1978). *Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora*. Obtenido de
[file:///C:/Users/Ana%20Maria/Downloads/Dialnet-
LasPosibilidadesDeUnModeloTeoricoParaLaEnsenanzaDe-749227%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Ana%20Maria/Downloads/Dialnet-LasPosibilidadesDeUnModeloTeoricoParaLaEnsenanzaDe-749227%20(3).pdf)

Solé, I. (1998). La enseñanza de estrategias de la comprensión lectora. En I. Solé, *Estrategias de Lectura* (8°
ed., pág. 16). Barcelona: Graó.

UNESCO. (Octubre de 2005). *Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos*. Obtenido de
[http://www.ces.edu.co/index.php/component/docman/doc_download/128-declaracion-universal-
sobre-bioetica-y-derechos-humanos?Itemid=554](http://www.ces.edu.co/index.php/component/docman/doc_download/128-declaracion-universal-sobre-bioetica-y-derechos-humanos?Itemid=554)

UNESCO. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Chile: UNESCO.

Van Dijk, T. (1980). *Estudios del discurso*. México: Siglo XXI editores.

Vargas Franco, A. (Julio - diciembre de 2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación
necesaria? (una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Revista Folios*(42), 139 -
160. Obtenido de Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (una
aproximación a un marco para la lectura crítica):
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345938959009>