

# **LA ABDUCCIÓN: UN CAMINO A LA INTERPRETACIÓN TEXTUAL**

**MONOGRAFÍA PARA OPTAR EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN  
BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA**

**PAULA ANDREA VALENCIA PULGARÍN**

**ASESORA**

**SONIA AMPARO BEDOYA**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES  
Y LENGUA CASTELLANA  
MEDELLÍN, 2007**

## DEDICATORIA

*A mis padres William e Irene.*

## AGRADECIMIENTOS

En la elaboración de un trabajo de grado, además del compromiso y la dedicación del estudiante, es fundamental la colaboración y el acompañamiento de personas idóneas que hayan tenido experiencia en el trabajo sobre el tema de investigación y que estén dispuestas a compartir su saber con quienes lo necesitan.

En este trabajo he tenido la fortuna de ser guiada y acompañada directa e indirectamente, por cuatro personas que me han ayudado a abrir caminos, a cerrar otros no tan convenientes para mis propósitos, a aclarar ideas y conceptos; en otras palabras, me han proporcionado las herramientas necesarias para realizar este escrito. Por eso, aprovecho este espacio para manifestarles mis más sinceros agradecimientos. Estas personas son:

La asesora de Práctica Profesional, Sonia Bedoya, quien me acompañó en la etapa final de este proceso de formación; con palabras de aliento me ayudó a superar momentos difíciles y de mucha angustia durante la intervención en el aula.

El profesor Pedro Agudelo, quien me ayudó a sembrar los primeros pinos de este trabajo.

El profesor Rogelio Tobón, a quien le debo las primeras orientaciones en el campo de la semiótica y la abducción.

Alejandra Mejía, psicóloga de Cotrafa Social y coordinadora del Proyecto de Cobertura de Educación Superior del cual fui beneficiaria. A ella le agradezco por

darme la posibilidad de soñar y abrirme las puertas a la comunidad bellanita para ir tejiendo los conocimientos y la experiencia docente complementada en la universidad, que ahora me permite obtener el título de licenciada.

Finalmente, a todos mis estudiantes de los grados 6° C (2006) y 6° A (2007) de la Institución Educativa Ana de Castrillón, puesto que fueron ellos los que me permitieron sentir realmente lo que significa ser docente.

## CONTENIDO

	Pág.
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>8</b>
<b>Capítulo 1: CONTEXTUALIZACIÓN.....</b>	<b>10</b>
<b>Capítulo 2: PROYECTO DE INTERVENCIÓN EN EL AULA .....</b>	<b>38</b>
<b>2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....</b>	<b>40</b>
<b>2.2. PREGUNTA PROBLEMATOLÓGICA .....</b>	<b>41</b>
<b>2.3. JUSTIFICACIÓN .....</b>	<b>42</b>
<b>2.4. OBJETIVOS .....</b>	<b>43</b>
<b>2.5. HIPÓTESIS.....</b>	<b>44</b>
<b>2.6. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>45</b>
<b>2.6.1. EL PROCESO LECTOR .....</b>	<b>45</b>
<b>2.6.2. LA COMPETENCIA INTERPRETATIVA .....</b>	<b>47</b>
<b>2.6.3. LA ABDUCCIÓN EN LA INTERPRETACIÓN TEXTUAL.....</b>	<b>53</b>
<b>2.7. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.....</b>	<b>58</b>
<b>2.7.1. PRUEBA DIAGNÓSTICA .....</b>	<b>60</b>
<b>2.7.2. ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN .....</b>	<b>60</b>
<b>Capítulo 3: ¿Y QUÉ PASÓ? .....</b>	<b>68</b>
<b>ESTUDIOS DE CASO.....</b>	<b>71</b>
<b>LOGROS Y DIFICULTADES .....</b>	<b>82</b>
<b>Capítulo 4: EN BUSCA DEL CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD ESCOLAR Y EL PAPEL DE LA ABDUCCIÓN .....</b>	<b>87</b>
<b>4.1. SUS ACTORES... .....</b>	<b>90</b>
<b>EL ESTUDIANTE.....</b>	<b>90</b>
<b>EL MAESTRO.....</b>	<b>94</b>
<b>4.2. LAS ACCIONES DE LOS ACTORES... .....</b>	<b>97</b>
<b>PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE .....</b>	<b>97</b>

<b>CONCEPCIONES SOBRE EL PROCESO LECTOR .....</b>	<b>102</b>
<b>LA EVALUACIÓN.....</b>	<b>106</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>110</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>114</b>

## LISTA DE DIAGRAMAS

	Pág.
Figura 1. Manual de Convivencia.....	22
Figura 2. Componentes de la Comprensión .....	<a href="#">52</a>
Figura 3. Dimensiones de la Interpretación .....	53
Figura 4. Funcionamiento de la abducción como estrategia .....	<a href="#">62</a>

## INTRODUCCIÓN

La presente monografía articula los aspectos teórico-prácticos que determinaron el desarrollo de la práctica profesional I y II, relacionados con el tema de la interpretación textual y su aplicación en el aula de clase.

Está dividido en cuatro capítulos, de los cuales el primero presenta una contextualización de la institución educativa Ana de Castrillón del municipio de Medellín, escenario de la práctica profesional durante el segundo semestre del año 2006 y el primero del año 2007.

En el segundo se encuentra el diseño del proyecto de intervención en el aula y las aplicaciones didácticas.

En el tercero se realiza un relato de las modificaciones que sufrió el proyecto de intervención, los acontecimientos no esperados durante el desarrollo de la Práctica Profesional, los resultados obtenidos de los estudios de caso, los logros y dificultades en general que se presentaron y las reflexiones que suscitan. Todo esto con el apoyo de las evidencias recolectadas, las anotaciones en el diario de campo y algunas conversaciones informales con otros docentes y maestros en formación.

Finalmente, en el cuarto capítulo, se presenta una conclusión que articula todos los saberes y experiencias reunidos durante este ciclo formativo. En él se abordan los diferentes actores que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje,

y las acciones que ellos realizan dentro de su actuación, con el fin de realizar una aproximación al conocimiento de la realidad escolar que nos rodea.

# **Capítulo 1: CONTEXTUALIZACIÓN**

*PORQUE era de bahareque y porque lo apuntaban dos palos por el costado de abajo y un diente de tapia por el interior, no se había venido al suelo aquel cascarón de casa. Era el techo un pelmazo gris de algo que así pudo ser palmicho como carmaná, todo el constelado de parchotes de musgo, de lamas verduscas y de tal cual manojo nuevo, puesto allí por vía de remiendo. Bardaban el caballete hasta cuatro docenas de tejas centenarias, por entre cuyas junturas medraba el liquen y asomaban mustias y enfermizas unas matas de vivarían; pendíale por un extremo desparramándose que era un gusto, un matorral de yerbamora fructificado además. Era el interior una gran sala, con un tenducho de madera en el ángulo frontero a la puerta de entrada, el cual se cerraba como una alacena y olía a ratones y a viejo. De tierra apisonada, y con muchos hoyos y rajaduras era el suelo. Dos ventanillos de batientes partidos por mitad, alumbraban el local; daba el uno a la Calleabajo, y el otro, al Callejón de El Sapero, pues la casa aquella estaba en esquina. Tenía tres puertas: la de entrada, una que comunicaba con un cuartucho, y la del interior; esta última se abría a un corredor húmedo; y esto era todo el edificio; que el tingladillo que hacía las veces de cocina estaba aislado obra de doce varas más adentro. Unas piedras medio enterradas en el suelo servían de pasadizo. Defendían esta propiedad: un trincho, cubierto de maleza, por el lado del callejón; dos guayabos machos, tres naranjos agrios y un saúco, entreverados con unos palos carcomidos, por los dos lados restantes. Arrimadas a los cercos, hileras de ruda y de eneldo, una mata muy cuidada de romero de Castilla y unas cuantas de rosa chagra. Detrás de la cocina, se extendía un solar inculto y pro indiviso, que allá muy lejos tenía por lindero natural el arroyo enlodado y fétido conocido con el nombre de El Sapero. La casa estaba situada en la punta de la Calle-abajo, la Patagonia del pueblo, como quien dice.*

*Era la escuela.*

Tomás Carrasquilla  
Dimitas Arias

## **CONTEXTUALIZACIÓN**

En este apartado se dan a conocer las características particulares de la Institución Educativa Ana de Castrillón en cuanto a su ubicación geográfica y reseña histórica, estructura física, entre otras generalidades; representaciones simbólicas (emblemas) y a algunos elementos relevantes planteados en las diferentes dimensiones (diagnóstica, estratégica, filosófica, pedagógica, curricular y administrativa) del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la misma, que ayudan a configurar el estado actual de la institución en su propuesta educativa.

### **INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANA DE CASTRILLÓN**

#### **Generalidades**

La Institución Educativa Ana de Castrillón está ubicada en la comuna 10, zona centro-oriental de la ciudad de Medellín, en el barrio Las Palmas y pertenece al núcleo educativo 928.

“El terreno en el que está ubicada (...) es una elevación que corresponde a la parte alta del barrio (...), aledaño al parque ecológico San Diego, que hasta hace

dos años tenía el nombre de la Asomadera, cuya arborización se ha intensificado para la conservación natural”<sup>1</sup>.

Este terreno fue donado en 1977, por el Municipio de Medellín, para la construcción de la escuela, gracias a la influencia y peticiones de la Acción Comunal.

La institución fue fundada por decreto número 00364 del 10 de marzo de 1978, como escuela Ana de Castrillón y mediante el acta número 63 del año 1980 se creó el preescolar.

En el año 1994, por la resolución 9240 de noviembre de 1994, el Municipio de Medellín autoriza la apertura del nivel de básica secundaria, con el nombre de Concentración Ana de Castrillón y por medio de la resolución 2663 de 1996 cambió de nombre Concentración por el de Ana de Castrillón.

En el año 2002 y mediante resolución 16283 de noviembre 27 se fusionó el Colegio Ana de Castrillón con la escuela el Divino Salvador, ubicada en la comuna 9, barrio El Salvador.

De otro lado, cabe decir que esta institución es pública, la población a la que atiende es mixta y sus labores académicas funcionan de acuerdo con el calendario escolar A, en dos jornadas: mañana y tarde.

Actualmente, en la jornada de la mañana atiende los grados de preescolar, toda la básica primaria, 8º y 9º. En la tarde, 6º (tres grupos), 7º (tres grupos), 10º (dos grupos) y 11º (dos grupos).

---

<sup>1</sup> PEI, ana de Castrillón, 2005. p. 11

Cuenta con suficiente personal docente, en su mayoría profesional y casi todos especializados en el área que enseñan.

En cuanto a su infraestructura, posee diez salones, una sala de profesores, un laboratorio, una biblioteca, un patio, un coliseo pequeño, una sala de computadores y tres oficinas.

## Emblemas

Como emblemas institucionales posee un escudo, un lema, una bandera y un himno.

### El Escudo



El fondo blanco simboliza claridad; el **corazón** es el símbolo que representa la parte central del sentimiento del interior del ser humano “amor “benevolencia, tolerancia”.

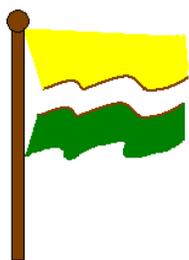
En su interior se encuentran grabados específicamente tres elementos a saber:

Los **árboles** simbolizan la importancia en la conservación y pureza del medio ambiente ecológico en todo el entorno de la institución educativa Ana de Castrillón.

**El horizonte donde nace el sol** simboliza la luz que encamina al educando hacia el conocimiento, la verdad y el ÉXITO.

**El libro**, simboliza la sabiduría y el conocimiento formando una verdadera sinfonía evolutiva entre el educando y el educador,

El lema **SER CADA DÍA MEJOR**, quiere decir conducir al alumno al cambio a la integración que lo conlleva a sumir con responsabilidad al cumplimiento de sus deberes<sup>2</sup>.



### La Bandera

En consonancia con el escudo y para seguir la línea ideológica de la institución, está compuesta con los colores amarillo, blanco y verde.

El **amarillo** significa el horizonte, buscando siempre la cumbre del éxito, la sabiduría, la espiritualidad, la luz de la ciencia, los conocimientos, la luz que ilumina nuestro ser.

El **blanco** simboliza la claridad, el espacio en el que nos envolvemos, sabiduría, regocijo, calma pureza.

El **verde**, las riquezas de nuestras montañas, esperanzas de ser cada día mejor, orgullo ecológico de la institución.

### El Himno

#### CORO.

¡Oh juventud la patria os espera!

Sembrad una semilla de amor

---

<sup>2</sup> Todos los significados de los emblemas, se encuentran en el PEI de la Institución Ana de Castrillón, 2005 p. 14

Consagrada la vida entera  
Buscad ser cada día mejor

I

Juventud seguid un nombre ideal  
Con estudio, disciplina y tesón  
Alcanzad la meta anhelada  
De ciencia, sabiduría y honor

II

Mirad el horizonte con Fé  
Oh! Bella promesa de vida  
Con entusiasmo poneos en pie  
Avanzad, el amor os convida

III

Id al futuro con alegría  
Un sol divino os ilumina  
Para alcanzar la gloria ese día  
En que el vital esfuerzo germina.

**Letra: Juan Mario Sánchez.**

A continuación, como se había mencionado al inicio, se presentan los aspectos relevantes para los fines de este escrito, que aparecen en cada una de las dimensiones del PEI.

### **Dimensión diagnóstica.**

De acuerdo con los planteamientos del PEI, esta dimensión tiene como objetivo presentar un diagnóstico socio-cultural y de competencias. El primero, producto del análisis de la información reunida en encuestas situacionales aplicadas a los estudiantes y a sus familias, con las cuales se pretende identificar el entorno y las condiciones específicas familiares de los estudiantes. El segundo, está basado en los resultados obtenidos en las pruebas SABER y el ICFES.

Sin embargo, dentro del formato electrónico del PEI, esta dimensión está vacía en lo que respecta a la sección Ana de Castrillón; sólo aparece el diagnóstico de la sección Divino Salvador. Debido a esto, la información que aquí aparece en esta dimensión, fue obtenida por medio de una entrevista informal realizada a la profesora cooperadora Fabiola Mazorra, con algunos anexos de la maestra en formación, de acuerdo con las observaciones realizadas durante su estadía en la institución.

En términos generales, la población estudiantil de la Institución Educativa Ana de Castrillón, pertenece a los estratos dos y tres; sus padres se dedican a la economía informal y las madres son, en su mayoría amas de casa y empleadas domésticas.

Dentro de las problemáticas que aquejan a la institución, en su contexto social circundante están la drogadicción, conformación de bandas juveniles y la prostitución.

Además, muchos de los estudiantes permanecen solos en sus casas debido a que sus padres durante todo el día trabajan y están ausentes la mayor parte del tiempo. Esta situación en gran parte es la causante de que los niños y jóvenes adopten malos hábitos de vida, tales como permanecer en la calle con los amigos y dedicarse a jugar maquinitas o Play Station, entre otros juegos electrónicos. Esta “libertad” a la que están expuestos muchos de los estudiantes, perjudica en muchos casos el desempeño de los mismos dentro de la institución; el colegio representa para ellos lo contrario a lo que les divierte y por tal motivo, la desmotivación hacia el estudio es un factor común en ellos.

De otro lado, atendiendo a las políticas de inclusión educativa que se está tratando de establecer en las diferentes instituciones educativas, a la institución han llegado numerosos estudiantes diagnosticados con necesidades educativas especiales y dificultades de comportamiento, pero no se cuenta con personal capacitado para atenderlos.

### **Dimensión estratégica**

En esta dimensión se presentan los principios rectores de la institución como son: misión, visión, competencias, objetivos, metas, estrategias, proyectos estratégicos y principio del PEI.

Como Misión, la Institución Educativa Ana de Castrillón, se ha propuesto “involucrar a toda la comunidad educativa en los procesos de formación, tratando que la Institución le brinde al estudiante sin y con Necesidades Educativas Especiales un ambiente propio para que desarrolle sus dimensiones, su pensamiento, creatividad y capacidad de análisis”<sup>3</sup>.

Su visión contempla que “en el año 2012 la Institución Educativa ANA DE CASTRILLON será reconocida por la comunidad por ser líder de la formación del ser un su integrabilidad, a través de potenciar a sus estudiantes con y sin necesidades educativas especiales a su saber y el saber hacer, siendo competentes en una sociedad cambiante”<sup>4</sup>.

Los proyectos pedagógicos incluidos dentro del PEI, que surgen como estrategias para desarrollar la misión y la visión de la Institución son:

- ❖ APROVECHAMIENTO DEL TIEMPO LIBRE: Proyecto “A divertirnos y aprender más”, del área de Educación Física.
- ❖ MEDIO AMBIENTE: “Proyecto ambiental escolar”, del área de Ciencias Naturales.
- ❖ AULA DE APOYO: Proyecto “Aula de apoyo abierta a la diversidad”.
- ❖ COMPLEMENTACIÓN ALIMENTARIA: Proyecto “Complementación alimentaria”.
- ❖ ESCUELA DE PADRES: “Proyecto escuela de padres”.

En esta parte puede observarse que hasta ahora, el PEI no alberga un proyecto pedagógico enfocado hacia el lenguaje o la comunicación.

---

<sup>3</sup> Ibid., p. 38

<sup>4</sup> Ibid., p. 37

## **Dimensión filosófica**

La filosofía de la institución educativa Ana de Castrillón está fundamentada “en la formación de los principios de la persona sin y con Necesidades Educativas como un ser integro, con disciplina, compromiso por su saber y utilizar su conocimiento en su cotidianidad”<sup>5</sup>. Para atender a esta filosofía, en el PEI se presentan las definiciones de los conceptos que la componen, tales como: diversidad, inclusión, persona con NEE, ser humano, pedagogía, pedagogía holística, currículo, formación, instrucción, mente, aprendizaje, epistemología, educación, maestro-estudiante, universo, cultura, arte y ciencia.

De todos ellos, se resaltan los siguientes:

**Aprendizaje:** “como una fase del proceso de creación de conocimiento y se define como aquel que permite crear nuevos significados, transformar comportamientos, conceptos, actitudes, sentimientos y comprender el sentido de la vida y la existencia humana”<sup>6</sup>.

“El aprendizaje, para la pedagogía holística o integral, es un acto total de vivir, que se manifiesta a través de la construcción de significados y experiencias en las dimensiones del desarrollo humano como acto total transformador se reconocen múltiples vías para aprender y diversos estilos de aprendizaje”<sup>7</sup>

**Educación:** “proceso a través del cual se forman las personas en sus diferentes dimensiones del desarrollo humano, potencialidades y capacidades. Por ello la competencia se definiría en términos de capacidades con que cuenta el individuo

---

<sup>5</sup> *Ibíd.*, p. 267

<sup>6</sup> Es un concepto de aprendizaje presentado por Ausubel (1976), citado en el PEI, p. 260

<sup>7</sup> PEI. *Op.cit.*, p. 290

para actuar o desempeñarse, en el campo social, cognitivo, cultural, estético o físico<sup>8</sup>.

**Maestro-estudiante:** “El maestro es facilitador, orientador y responsable de los procesos de aprendizaje, enseñanza y conocimiento de los estudiantes. El estudiante es el responsable de su aprendizaje, es un aprendiz”<sup>9</sup>.

### **Dimensión administrativa.**

En este aparte se expone cómo está organizada la institución administrativamente y para ello se presenta el organigrama y se especifica para cada campo de este, las funciones a cumplir, de acuerdo con el Título VII, capítulo II, artículo 142 de la Ley 115, Ley General de Educación, por el cual se determina la conformación del Gobierno Escolar. Luego se expone el esquema que representa la estructura del Manual de Convivencia.

En el organigrama de la institución, se presenta en primer plano la rectoría, seguida de consejo directivo, coordinación y consejo académico. Luego, están asociación de padres, consejo estudiantil y personal docente. Por último, el personero estudiantil y el apoyo logístico.

El Manual de Convivencia está centrado en la Pedagogía Holística; a partir de ella se configuran los diferentes aspectos de la formación del ser humano como son: personal, multicultural, social y conocimiento.

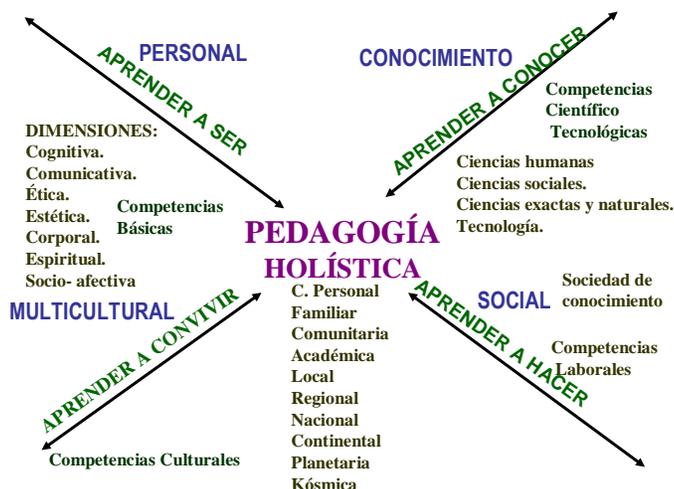
---

<sup>8</sup> Portela, 2004, citado en el PEI, p. 262

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 263

## Figura 1. Manual de Convivencia.

Fuente: PEI. Institución Educativa Ana de Castrillón



En lo personal, se orienta al *aprender a ser* a partir de las siguientes dimensiones: Cognitiva, comunicativa, ética, estética, corporal, espiritual, socio-afectiva; competencias básicas.

En lo multicultural, se orienta al *aprender a convivir* a partir de las dimensiones: C. Personal, familiar, comunitaria, académica, local, regional, nacional, continental, planetaria, cósmica; competencia cultural.

En cuanto a lo social, se orienta al *aprender a hacer*, a partir de la sociedad del conocimiento; competencias laborales.

Finalmente, el conocimiento está orientado al *aprender a conocer* y está sustentado en las ciencias humanas, ciencias sociales, ciencias exactas y naturales, y la tecnología; competencias científico tecnológicas.

## **Dimensión pedagógica.**

En esta dimensión se presenta el fundamento del quehacer pedagógico para el logro de la misión y la visión. En este sentido, se exponen los enfoques pedagógicos, los propósitos y perfiles institucionales, la concepción de estilos, ritmos y procesos de aprendizaje, y los tipos de inteligencia a desarrollar, basados en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner.

La Institución tiene cuatro enfoques: holístico, humanista, de trascendencia y psicológico; a partir de los cuales desarrolla sus propósitos fundamentales que son:

- Orientar a la comunidad educativa hacia una educación competitiva abierta a la diversidad.
- Desarrollar un modelo pedagógico holístico que fortalezca los estándares de calidad.
- Formar personas con capacidad intelectual, cultural y social, preparados para afrontar la vida desde las dimensiones del desarrollo humano.
- Formar un estudiante para la vida, desde lo humano y afectivo, a través de la adquisición del conocimiento.
- Contribuir a la formación integral del estudiante a partir de la justicia y el respeto.
- Formar ciudadanos sensibles al conocimiento, a la investigación y a la humanidad, que conlleve a valorar los distintos estilos de vida, a través de la realización de los actos cotidianos.
- Formar ciudadanos competentes, libres, responsables y creativos, que puedan aportar ideas e iniciativas a través de proyectos, para la constitución de una Colombia democrática y líder en el ámbito continental y mundial.

El perfil del docente está constituido por las siguientes características:

- Un(a) docente cuya Autoestima le permita valorarse, valorar al otro y por ende practicar una interacción con toda la comunidad Educativa.
- Portador de una presentación personal agradable, discreta y organizada.
- Con una actitud positiva a la vida y a su quehacer pedagógico.
- Responsable y comprometido con todo su quehacer personal y profesional.
- Con excelente manejo ético, de las situaciones y aspectos de la vida institucional.
- Comprometido con la actualización profesional y personal
- Involucrado en procesos investigativos, que le permita dinamizar la acción educativa.
- Con sentido de pertenencia que coayude a la formación integral del individuo para que fortalezca procesos de aprendizaje y sea competente en la sociedad.
- Creativo, activo, dinámico, con actitud positiva al cambio y las nuevas reformas políticas emanadas por el M.E.N.
- Conciente de que las limitaciones se pueden convertir en potencialidades.
- Que participe activamente en la construcción de procesos de formación integral.
- Motivados hacia la investigación de saberes, la tecnología, con capacidad analítica y crítica, asumiendo opciones educativas y/o laborales
- Apropiados de valores por los derechos humanos, por el respeto a la vida, el compromiso social y las competencias ciudadanas.

En cuanto a los estudiantes, su perfil está caracterizado de la siguiente manera:

- Jóvenes capaces de desempeñarse por sí mismos y afrontar el diario vivir con su saber y el saber hacer.

- Con aceptación a si mismos y portadores de una autoestima sana.
- Solidarios con calidad humana, sentido de pertenencia, capaces de ser miembros útiles para sí y para los demás.
- Portadores de buena imagen de su familia y de la Institución, que expresen y defiendan su sentido de pertenencia a ésta.
- Formados en el respeto, con capacidad de resolver las dificultades de la cotidianidad, recurriendo al buen empleo de los deberes y derechos del ciudadano colombiano.

Finalmente, el perfil del padre de familia que busca la institución es:

- Padres o Madres que utilicen el diálogo y la concertación, para la solución de conflictos que se puedan presentar en el diario convivir del ambiente escolar.
- Que se presente a la Institución, en forma decorosa y organizada, de acuerdo a su rol de padres.
- Figuras parentales dispuestas a revisar su forma y actitud consigo y frente a la crianza de su hijo.
- Dispuesto a contribuir con la formación de su hijo, dando un aporte social, de ejemplo, con valores de respeto, tolerancia y solidaridad.
- Que participe activamente de las actividades de la Institución y en la conformación del Gobierno Escolar.
- Que conozca y cumpla con el manual de convivencia.

En esta misma dimensión, se plantea la importancia de conocer los estilos, ritmos, procesos de aprendizaje de cada individuo, ya que estos ofrecen pautas para favorecer el aprendizaje de los estudiantes en tanto que facilita la implementación de estrategias de enseñanza acordes con las características particulares de cada

uno, con o sin NEE. A continuación, se presenta la forma en la que se asumen cada uno de estos conceptos, en el PEI:

“**Los estilos de aprendizaje** se refieren al uso de diversas estrategias que realizan los estudiantes para llevar a cabo el aprendizaje como resultado de la interacción de los procesos internos de las dimensiones del desarrollo humano y la construcción de nuevos significados”<sup>10</sup>.

“**El ritmo de aprendizaje**, hace referencia a que no todos aprendemos igual, ni a la misma velocidad”<sup>11</sup>

Los **procesos de aprendizaje** son los mismos propuestos por Beltrá <sup>12</sup>: sensibilización, atención, adquisición, personalización, recuperación, transferencia y evaluación.

Como complemento a la dimensión pedagógica, se menciona la Teoría de las Inteligencias Múltiples formulada por Howard Gardner. En el PEI se hace una presentación completa de esta teoría, del autor y de las diferentes inteligencias que según él, todo ser humano está en capacidad de desarrollar: lógico-matemática, lingüística, personal, cinestésico-corporal, musical, espacial y naturalista.

## **Dimensión curricular**

---

<sup>10</sup> Ibíd., p. 292

<sup>11</sup> Ibíd., p. 292

<sup>12</sup> Autor citado en el PEI, (1993) Ana de Castrillón, p. 293

En esta dimensión se hace énfasis en el currículo como herramienta integradora, cuya construcción y transformación constante da respuesta a las necesidades particulares de los y las estudiantes.

“El currículo entendido así tiene dos propósitos: primero, contribuir a la formación integral, es decir, al desarrollo de las múltiples dimensiones humanas y a la adquisición y uso del conocimiento científico, tecnológico, humanístico y artístico; segundo, a la construcción de la identidad multicultural del país, la región y la localidad”.<sup>13</sup>

En esta parte curricular se hace una presentación de la legislación vigente que sustenta el currículo en las instituciones, una breve historia del currículo en Colombia y los diferentes planes de área. En estos últimos es en los que se centra la atención, específicamente en el de Humanidades y Lengua Castellana, ya que en él se encuentra consignada la propuesta de enseñanza y aprendizaje de la institución propias para esta área.

Para los fines de este trabajo, interesa destacar del plan de área de Lengua Castellana el objetivo general, el enfoque teórico, los objetos de conocimiento, el objeto de aprendizaje, el objeto de enseñanza, los valores y las competencias a desarrollar, la metodología para la enseñanza y el aprendizaje del área y los ejes temáticos. Todos estos aspectos ayudarán a establecer relaciones entre los objetivos propuestos por la institución y los objetivos que se proponen en el proyecto de intervención que aparecen en este trabajo.

Asimismo, se exponen los elementos que contiene el plan de área relacionados con la lectura, tales como: los modelos a partir de los cuales se estructuran los

---

<sup>13</sup> *Ibíd.*, p. 323

proceso de enseñanza y aprendizaje de esta habilidad comunicativa y los criterios de evaluación para la misma.

En este sentido, el **objetivo general** que se plantea para el área es: “adquirir y desarrollar las competencias gramaticales, textual, semántica, pragmática, literaria, enciclopédica y poética para el mejor desempeño comunicativo, interactuar en un mundo globalizado, multicultural y complejo, acceder a diferentes códigos lingüísticos, habilidades de pensamiento y comunicativas, en el marco de ser un polo de desarrollo educativo”<sup>14</sup>.

Para su logro se apoya en el **enfoque teórico** semántico comunicativo con énfasis en la significación, “entendida ésta como una ampliación de la noción de enfoque semántico comunicativo, semántico en el sentido de atender a la construcción de significado y comunicativo en el sentido de tomar el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo; ya que el eje de este puesto en el proceso de significación, desarrollado por los sujetos, más que sobre el significado desde el punto de vista de la teoría semántica o lingüística. En este sentido se está planteando ir más allá de la competencia lingüística como horizonte del trabajo pedagógico e incluso más allá de la competencia comunicativa”<sup>15</sup>.

Los **objetos de conocimiento** del área están constituidos por: el lenguaje como comunicación, las reglas gramaticales y fonéticas, la comprensión y producción de textos y el disfrute y goce literario.

---

<sup>14</sup> *Ibíd.*, p. 402

<sup>15</sup> *Ibíd.*, p. 418

Como **objeto de aprendizaje** para el área se presenta el desarrollo de las competencias: textual, semántica o crítica literaria, literaria, poética o argumentación oral, enciclopédica, pragmática y gramatical.

Como **objeto de enseñanza**, los sistemas de significación, producción e interpretación de textos, la literatura, el desarrollo del pensamiento y la ética comunicativa.

Los **valores** que se pretenden desarrollar en el área son: la comunicación, el pensamiento crítico, la interiorización y reflexión<sup>16</sup>, el estudio<sup>17</sup>, apertura a los otros, cosmovisión amplia<sup>18</sup>, autocrítica y socialización.

De igual forma, se pretende desarrollar cuatro **competencias** fundamentales teniendo como base los ejes curriculares.

1. Competencia crítica para la lectura.
2. Competencia textual en la producción escrita.
3. Competencia argumentativa en la intervención oral.
4. Competencia para poner en diálogo a los textos, cuando se trata del abordaje de una obra literaria.

---

<sup>16</sup> Hace referencia a “una reflexión ordenada sobre fenómenos centrales de la lengua propia. La lectura comprensiva lleva a una interiorización del contenido y a un análisis que en la realidad puede conducir a transformaciones”. PEI, p. 417

<sup>17</sup> Entendido como una “multitud de ventanas que conducen a un ver más allá, con horizontes nuevos e infinitos”. PEI, p. 417

<sup>18</sup> Es decir, “llegar a tener criterios sobre pilares que lo lleven a su propia cosmovisión de la vida y sus circunstancias” PEI, p. 417

La **metodología** para la enseñanza y el aprendizaje del área se basa en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, el aprendizaje cooperativo o en equipo, la metodología problémica de Graves<sup>19</sup> y la comprensiva de Perkins<sup>20</sup>.

Los **ejes temáticos** que conforman el plan de estudios del área son: lectura crítica, comprensión de lectura, producción textual, discurso oral y escucha, literatura, ética comunicativa y desarrollo del pensamiento. Cada uno de estos ejes está constituido por núcleos temáticos que se han secuenciado de manera coherente desde el grado primero hasta once<sup>21</sup>.

“En suma, el trabajo pedagógico en lengua castellana e idioma extranjero en la institución se orienta hacia la comprensión del desarrollo del sujeto en términos de desarrollo de la función simbólica, diálogo con la cultura y contacto entre la mente el sujeto y la cultura, ya que así se construye el ser humano”<sup>22</sup>.

## **La lectura**

En el plan de área, aparecen planteados dos modelos que se asumen para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura: el modelo interactivo y el modelo conceptual.

Con respecto al modelo interactivo de la lectura, se afirma que, a partir de éste

---

<sup>19</sup> Con relación a esta metodología, se dice en el PEI que “parte de una situación problemática como lecto-escritura, producción y comprensión de diferentes tipos de textos, oralidad y escucha. Con base en ellos se formula el problema, se sacan los objetivos, el enfoque teórico del conocimiento, hipótesis y diseño metodológico”. P. 449

<sup>20</sup> Esta metodología se menciona en el PEI, pero no se explica.

<sup>21</sup> En el PEI aparecen consignados en cuadros los núcleos temáticos con sus respectivos contenidos, sólo desde 1º a 5º de básica primaria.

<sup>22</sup> PEI, Op.cit., p. 406

“Podemos pensar en la lectura como compuesta de cuatro ciclos, comenzando con un ciclo óptico, que va hacia un ciclo perceptual, de allí a un ciclo gramatical, y termina con un ciclo de significado. Pero a medida que la lectura progresa, otra serie de ciclos sigue, y luego otra y otra. De tal modo, cada ciclo sigue y precede a otro ciclo hasta que el lector se detiene o hasta que la lectura ha llegado a su fin.

El lector está siempre centrado en obtener sentido del texto. La atención está focalizada en el significado y todo lo demás (tal como letras, palabras o gramática) sólo recibe atención plena cuando el lector tiene dificultades en obtener significado. Cada ciclo es tentativo y puede no ser completado si el lector va directamente hacia el significado. En una lectura realmente eficiente, se necesitan pocos para completarla antes de que el lector obtenga significado” (Goodman, 1982, 23)<sup>23</sup>.

Además dice que “en este modelo se plantea que «la lectura es un proceso estructural en el cual intervienen en forma interactuante un haz de factores derivados del autor, del texto y del lector. De esta transacción recíproca surgen no sólo la captación del significado (nivel referencial), sino también el sentido o múltiples sentidos que generan la construcción creativa del texto»”<sup>24</sup>.

Este modelo se caracteriza por considerar que<sup>25</sup>:

---

<sup>23</sup> Goodman (1982), citado en el PEI, p. 407.

<sup>24</sup> Osorio (1195), citada en el PEI, p. 408. Cabe aclarar que aunque esta autora aparece citada en varias ocasiones en el PEI, dentro de la bibliografía no aparece referenciada, por tanto se desconoce el título del texto al cual pertenecen las citas.

<sup>25</sup> PEI, Op.cit., p. 409

- El lenguaje escrito y oral son una invención social.
- Existe un sólo proceso de lectura, flexible, para cualquier tipo de texto, independiente de su estructura y del proceso que tenga el lector en el momento de leer.
- El proceso posee características comunes, aunque se realice en diferentes lenguas, como el inicio con un texto, éste debe ser procesado como lenguaje y culmina en la construcción de significado.
- El significado es producto de la interacción entre el lector, el autor y el texto.
- Las capacidades del lector, los propósitos, la cultura social que posee, el conocimiento previo, el control lingüístico, las actitudes y los esquemas conceptuales son importantes para el uso del proceso.
- La sensibilidad del autor hacia su público, la forma en que el texto lo representa y el modo en que lector y escritor acuerdan el uso del lenguaje son condiciones de éxito de la lectura.
- Es necesario comprender las características de los textos para comprender lo que hacen los lectores en el proceso de lectura.
- Los textos tiene una forma gráfica, manifiestan una ortografía y sus reglas, poseen estructuras sintácticas y semánticas que apoyan la comprensión.

De acuerdo con el plan de área de la institución, en este modelo se proponen las siguientes estrategias<sup>26</sup>, para ser usadas por los lectores en beneficio de la comprensión de los textos escritos: muestreo, predicción, inferencia, autocontrol y autocorrección.

“En resumen, se puede plantear que el modelo interactivo supone que la lectura es un proceso global e indivisible; el significado está dado por la interacción entre

---

<sup>26</sup> Ibíd., p. 410

el lector, el texto, el autor y el contexto; y los conocimientos previos del lector juegan un papel fundamental en la construcción de significado”<sup>27</sup>

Igualmente, se afirma en el plan de área que los trabajos de Osorio, basados en el modelo interactivo y en las habilidades psicolingüísticas en comprensión de lectura, elaborados por Allende, Condemarín y Milicic, plantean la posibilidad de la adquisición y desarrollo de quince habilidades agrupadas en cuatro niveles: nivel de la palabra, nivel de la oración o frase, nivel del párrafo o texto simple y nivel del texto complejo.

Dichas habilidades son:

- H1 Ser capaz de asociar una palabra con la ilustración.
- H2 Asociar frases con la ilustración.
- H3 Emitir un juicio de correspondencia entre oraciones con la ilustración.
- H4 Leer oraciones incompletas y seleccionar una o varias palabras que las completen.
- H5. Leer una oración y reconocer las afirmaciones que contiene.
- H6 Interpretar el sentido de una oración, señalando otra de sentido equivalente.
- H7 Leer un párrafo o texto simple y reconocer las afirmaciones que contiene.
- H8 Obedecer instrucciones escritas que indiquen diferentes modos de trabajo con textos.
- H9 Leer un texto y demostrar que se entiende el sentido de sus expresiones.
- H10 Identificar los elementos deícticos y anafóricos.
- H11 Leer un texto y reconocer afirmaciones distinguiéndolos de hechos, opiniones, principios, deseos, etc.
- H12 Globalizar las informaciones y hacer inferencias de modo que se vea el cómo se deben entender y cómo se relacionan entre sí.

---

<sup>27</sup> Ibíd., p. 411

- H13 Leer un texto y sobre la base de inferencias acerca de su contenido, incluir sus elementos en determinadas categorías.
- H14 Señalar secuencias de hechos relatados y reordenarlos a partir de su presentación ordenada.
- H15 Interpretar los contenidos simbólicos que contengan este tipo de elementos.

De otro lado, el **modelo conceptual** se explica en el plan de área a partir de la Teoría de las seis lecturas de De Zubiría.

Dicha teoría plantea que “leer constituye un acto complejo que involucra diversas operaciones, la mayoría de ellas, asociadas con los procesos intelectuales superiores”<sup>28</sup>.

En la teoría de las seis lecturas de este autor, se plantean las operaciones que se suceden durante la lectura, y tienen que ver con los niveles ascendentes del lenguaje<sup>29</sup>: Lectura fonética, decodificación primaria, decodificación secundaria y decodificación terciaria.

Finalmente, en cuanto a los criterios de evaluación, en términos generales puede decirse que “están contruidos sobre la base de los procesos que sustentan las competencias”<sup>30</sup>. En vista de que el tema de interés de este escrito es la lectura, en la tabla 1 aparecen especificados cada uno de los criterios a tener en cuenta para evaluar esta habilidad comunicativa, tal como aparecen en el PEI.

---

<sup>28</sup> *Ibíd.*, p. 412

<sup>29</sup> *Ibíd.*, p. 412

<sup>30</sup> *Ibíd.*, p. 396

Tabla 1. Criterios de evaluación de la lectura

Fuente: PEI. Institución Educativa Ana de Castrillón. 2005. p. 451-454

COMPETENCIAS	DIMENSIÓN	DOMINIOS	NIVELES	CRITERIOS
Semántica	Lectura Crítica	Literal	Adquisición	Comprensión de la información dada explícitamente en el texto.
			Uso	Utilización de diferentes habilidades para la comprensión literal. Uso de diferentes estrategias para la comprensión literal: Aplicación de los 9 procesos básicos de pensamiento (observación, comparación, relación, clasificación simple, ordenamiento, clasificación jerárquica, análisis, síntesis y evaluación), aplicación de los procesos de razonamiento inductivo y deductivo del primer nivel, aplicación de la decodificación, combinación y comparación selectiva de información, identificación de señales contextuales, aplicación del pensamiento crítico del primer nivel.
			Explicación	Reflexión acerca de la comprensión literal.
			Control	Verificación de la comprensión literal.
		Inferencial	Adquisición	Comprensión de las inferencias o supuestos que se pueden realizar por parte del lector.
			Uso	Utilización de diferentes habilidades para inferir. Uso de diferentes estrategias para inferir. Aplicación de los pasos del procesamiento de información para el razonamiento deductivo e inductivo de segundo nivel, aplicación de la decodificación, combinación y comparación selectiva de la información de segundo nivel, aplicación de procesos de discernimiento y aplicación del pensamiento crítico.
			Explicación	Reflexión acerca de las inferencias.
			Control	Verificación de las inferencias.
		Intertextual	Adquisición	Comprensión de la intertextualidad.
			Uso	Uso de diferentes estrategias para la comprensión intertextual: Aplicación del pensamiento analógico, transferencia de relaciones entre textos.
			Explicación	Reflexión acerca de la intertextualidad.
			Control	Verificación de la comprensión intertextual.

COMPETENCIAS	DIMENSIÓN	DOMINIOS	NIVELES	CRITERIOS
Semántica	Lectura Fonética	Comprensión de palabra	Adquisición	Comprensión de la información de la palabra.
			Uso	Utilización de las diferentes estrategias para comprender la palabra.
			Explicación	Justificación de la comprensión de la palabra.
			Control	Verificación de la comprensión de la palabra.
		Sinonimia	Adquisición	Comprensión de la palabra asociada a otras.
			Uso	Utilización de diferentes habilidades para inferir acerca de la palabra.
			Explicación	Reflexionar acerca de las inferencias de la palabra.
			Control	Verificación de las inferencias de la palabra.
		Radicación	Adquisición	Comprensión del significado de la Raíz de la palabra.
			Uso	Uso de diferentes estrategias para la comprensión de la Raíz de la palabra.
			Explicación	Reflexión acerca de los significados proporcionados por la raíz de las palabras
			Control	Verificación de la comprensión de la palabra.

COMPETENCIAS	DIMENSIÓN	DOMINIOS	NIVELES	CRITERIOS
Semántica	Decodificación primaria	Conceptos	Adquisición	Comprensión de la información del concepto.
			Uso	Utilización de diferentes estrategias para comprender el concepto.

			<b>Explicación</b>	<b>Reflexión acerca de la comprensión del concepto.</b>
			<b>Control</b>	<b>Verificación de la comprensión del concepto.</b>
Semántica	Decodificación secundaria	Proposiciones	Adquisición	Comprensión de la proposición principal de los párrafos.
			Uso	Utilización de diferentes estrategias para identificar la proposición principal.
			Explicación	Reflexión acerca de la proposición principal.
			Control	Verificación acerca de la ubicación de la proposición principal.
Semántica	Decodificación terciaria	Macroproposiciones	Adquisición	Comprensión de las macroproposiciones o tema del texto.
			Uso	Utilización de las diferentes habilidades para la comprensión de las macroproposiciones o tema del texto.
			Explicación	Reflexión acerca de la comprensión de las macroproposiciones o tema del texto.
			• Control	Verificación de la comprensión de las macroproposiciones o tema del texto.

## **Capítulo 2: PROYECTO DE INTERVENCIÓN EN EL AULA**

## **PROYECTO DE INTERVENCIÓN EN EL AULA**

El proyecto de intervención al cual se hace referencia aquí, es una propuesta escrita de tipo investigativa con la que cada maestro en formación busca enfrentarse al mundo de la vida escolar, en alguno de los ámbitos de la didáctica de la lengua y la literatura. Se constituye durante toda la carrera, pero sólo se consolida como tal en la etapa final de la misma, en los cursos Proyecto de Investigación, Práctica Profesional I y Práctica Profesional II, convirtiéndose en la base fundamental del Trabajo de Grado para cerrar este ciclo de formación académica.

Es un proyecto que además de reunir todos los conocimientos adquiridos durante el proceso de formación en el programa de pregrado, también debe surgir de las motivaciones y expectativas del estudiante universitario, con el fin de estimular su autonomía y posibilitar al mismo tiempo, en gran medida, el disfrute de su labor como docente en el Centro de Práctica que le es asignado.

## 2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El lenguaje es el instrumento por el cual el hombre logra acceder al conocimiento de si mismo y del mundo. Es por esto que el proceso educativo busca hacer competentes a los individuos en el uso de éste, a través de la aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje eficaces.

Sin embargo, pese a los esfuerzos de los docentes y directivas de las diferentes instituciones en la formulación y desarrollo de planes de mejoramiento, los resultados en la interpretación y producción de los sistemas simbólicos, tales como el lenguaje verbal y no verbal son muy bajos, según las estadísticas presentadas por el Ministerio de Educación Nacional.

En este sentido, el problema al cual se apunta en este proyecto de intervención tiene que ver específicamente con las dificultades que presentan los estudiantes del grado 6º, de la Institución Educativa Ana de Castrillón, en la interpretación de textos escritos, las cuales afectan su acceso al conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico que posibilita la transformación de la realidad en la que están inmersos.

Dentro del contexto mencionado no se ha realizado ninguna intervención que pretenda mejorar los niveles de interpretación a través de la abducción; aunque dentro de los criterios de evaluación de la lectura de la institución aparecen los procesos de razonamiento inductivo y deductivo, se desconocen los abductivos.

## **2.2. PREGUNTA PROBLEMATOLÓGICA**

Teniendo en cuenta la problemática nacional en cuanto a la interpretación textual, mencionada anteriormente y con miras a buscar una alternativa de mejoramiento, en un contexto específico como la Institución educativa Ana de Castrillón, la pregunta que orienta este ejercicio de investigación es la siguiente:

¿Es posible desarrollar la competencia interpretativa de textos escritos, utilizando la lectura abductiva?

### **2.3. JUSTIFICACIÓN**

Uno de los fines de la educación actual es la formación de sujetos críticos y reflexivos, capaces de tomar posición frente a las diferentes situaciones que se les presentan cotidianamente, a través de la presentación de argumentos bien fundamentados.

El razonamiento inferencial constituye la forma de argumentar más eficaz que posee el ser humano para la construcción del conocimiento. Por ello, se considera importante potenciar en los estudiantes la capacidad de razonar abductivamente como posibilidad de arriesgarse, de aventurar, de buscar indicios sobre lo que creen haber encontrado en un texto escrito, de crear nuevas ideas, nuevos paradigmas, nuevas formas de ver el mundo; y con ello se da el primer paso hacia esa formación crítica, creativa e innovadora que busca el sistema educativo nacional.

## **2.4. OBJETIVOS**

### **2.4.1. OBJETIVO GENERAL**

Desarrollar la competencia interpretativa de textos escritos narrativos, a través de la aplicación de la lectura abductiva.

### **2.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Desarrollar la capacidad para formular hipótesis sobre los diversos sentidos que sugieren los textos escritos narrativos.
- Rastrear elementos significativos que permitan la verificación o invalidación de las hipótesis formuladas sobre el sentido de los textos leídos.

## **2.5. HIPÓTESIS**

La lectura abductiva consiste en la formulación de hipótesis sobre el tópico del texto y el rastreo de elementos significativos que ayudan a comprobar o invalidar las hipótesis formuladas. Dichas hipótesis no están enmarcadas dentro de los criterios de verdad o falsedad, sino de probabilidad, lo cual permite al razonamiento abductivo crear nuevas ideas.

En este sentido, los estudiantes lograrán acceder a la carga significativa que cada texto posee en su interior aplicando el método abductivo en el proceso lector y tendrán la posibilidad de explorar el mundo semiótico que en cada lectura se recrea; posibilitando con ello el desarrollo de su competencia interpretativa.

## **2.6. MARCO TEÓRICO**

Abordar teóricamente el proceso lector, en vista de que se trata de un proceso complejo, vasto y del cual se han preocupado múltiples personas en todos los países, implica tener claro específicamente qué se pretende lograr con su desarrollo y a través de cuál o cuáles medios.

Al mismo tiempo, tener claros los objetivos y la forma de llegar a ellos, sugieren la concepción que del mismo proceso lector tiene la persona - ya sea maestro, padre de familia, bibliotecario, entre otros- interesada en él como objeto de enseñanza y de aprendizaje.

Ya se ha dicho en este escrito que se pretende abordar el proceso lector para desarrollar la competencia interpretativa de textos escritos narrativos a través del uso de la lectura abductiva. En este sentido resultan clave para este marco teórico conceptos como proceso lector, competencia interpretativa y lectura abductiva.

### **2.6.1. EL PROCESO LECTOR**

De acuerdo con los Lineamientos Curriculares para el área de Lengua Castellana, en el eje curricular referido a los procesos de interpretación y producción de textos, el proceso lector es un proceso de construcción de significados en el cual intervienen tres factores: el lector, el texto y el contexto.

El lector es un individuo activo que siempre está en función de obtener significado de lo que lee. La capacidad del lector para realizar un buen proceso de lectura

está determinada por varios factores, entre ellos el uso de estrategias cognitivas tales como el muestreo, la predicción, la inferencia, entre otras; el nivel de desarrollo cognitivo en el que se encuentra, los conocimientos previos que posee sobre el tema que lee, los propósitos que orientan el proceso, la situación emocional y las competencias del lenguaje tales como la gramatical, la textual, la semántica, la pragmática, la enciclopédica, la literaria y la poética.

El texto es un “tejido”, en tanto está construido por diversos elementos que funcionan armónicamente, para crear un mundo ficticio –en el caso de la literatura– abierto a la capacidad interpretativa del lector.

En términos de Eco, “el texto es una máquina perezosa que exige del lector un arduo trabajo cooperativo para colmar espacios de “no dicho” o de “ya dicho”, espacios que, por así decirlo, han quedado en blanco, entonces el texto no es más que una máquina presuposicional”<sup>31</sup>.

El contexto es el conjunto de condiciones que intervienen en el momento de la lectura. Dichas condiciones pueden estar al interior del texto (textual), en el ambiente o espacio en el que se lee (extratextual) y al interior del mismo lector (psicológico).

Desde el modelo interactivo de la lectura, el proceso lector es entendido como un proceso de interacción entre estos tres factores, estableciendo entre ellos una relación de cooperación textual.

Este modelo de lectura incluye los modelos anteriores, ascendentes y descendentes, ya que tiene en cuenta los componentes perceptivos (proceso

---

<sup>31</sup> ECO, Umberto. Lector in fábula. p. 39

perceptivo), cognitivos y lingüísticos (proceso comprensivo) de la lectura, pero no la limita a ellos, sino que los pone en funcionamiento para descifrar el código propio del texto tal como su escritura lo revela, a partir de la generación y verificación de hipótesis por parte del lector.

El texto produce su propio código por las relaciones que establece entre sus signos; genera por así decirlo un lenguaje interior en relación de afinidad, contradicción y diferencia con otros lenguajes. El trabajo consiste pues en determinar el valor que el texto asigna a cada uno de sus términos, valor que puede estar en contradicción con el que posee el mismo término en otros textos<sup>32</sup>.

Dicho trabajo es el que le corresponde realizar al lector y se llama interpretación.

## **2.6.2. LA COMPETENCIA INTERPRETATIVA**

En muchas ocasiones los términos “comprensión” e “interpretación” son utilizados como si apuntaran a un solo concepto. Sin embargo, desde la perspectiva asumida en este escrito, se considera que hay diferencias importantes entre los dos términos que vale la pena exponer, sin decir con ello que no se relacionan entre sí, sino que por el contrario, se complementan.

Centrándonos en el área específica que nos interesa, de acuerdo con los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, la comprensión es un “proceso

---

<sup>32</sup> ZULETA, Estanislao. Conferencia sobre la lectura. En: JURADO VALENCIA, Fabio. Los procesos de la lectura. p. 17.

interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto"<sup>33</sup>. En otras palabras, no se puede hablar de comprensión lectora cuando el lector sólo logra descifrar el código escrito de un texto, puesto que ello tan sólo constituye una parte muy elemental del proceso de comprensión.

Se puede hablar de comprensión cuando quien lee logra explicar el texto en un nivel literal, es decir, tal como lo muestra el texto, y en un nivel inferencial, es decir, cuando es capaz de identificar lo que el texto insinúa, pero que no aparece escrito como tal. Los niveles crítico e intertextual, constituyen lo que sería la interpretación.

Todo lo anterior, es llamado por Schokel, exégesis literaria, definida por él como el "ejercicio de comprensión e interpretación de un texto"<sup>34</sup>. Este ejercicio, desde la perspectiva de Schokel puede llevarse a cabo a través del método exegético, es decir, un "modo de proceder sistemáticamente sobre un texto para comprenderlo"<sup>35</sup> que consta de cinco componentes en general:

- **Leer o decodificar:** Consiste en establecer un primer acercamiento al texto de tipo desprevenido a través del cual el lector comienza a familiarizarse con éste, poniendo en práctica sus conocimientos básicos del código escrito. Implica el reconocimiento de palabras y frases completas con su significado de "diccionario".
- **Entender:** En este paso el lector debe dar cuenta, aunque sea erróneamente o de manera superficial, de lo que trata el texto. Implica unir

---

<sup>33</sup> Ibíd. P. 72

<sup>34</sup> SCHOKEL, Luis Alonso. Apuntes de Hermenéutica. Madrid: Trotta, 1994. p. 13

<sup>35</sup> Ibíd. P. 13

las frases y párrafos reconocidos en el paso anterior para sugerir una idea global sobre el texto. En algunos casos se requiere de la relectura para tratar de responder a la pregunta ¿qué entendió?, pues son textos con una estructura poco convencional o que contienen un gran número de palabras desconocidas.

En esta parte se puede hacer uso de los mecanismos propuestos por De Zubiría en la Teoría de las seis lecturas, relacionados con el reconocimiento primario y secundario.

Reconocimiento primario:

Consiste en identificar el significado de todas las palabras que tiene el texto. Muchas veces, el sentido o la comprensión de los textos se ve gravemente afectado porque se pasan por alto los términos que no nos son familiares.

Los mecanismos propuestos por De Zubiría para identificar el significado de las palabras desconocidas en un texto, son:

- Por asociación con sus sinónimos (sinonimia)
- Por los afijos que contiene: Prefijos, sufijos y raíces (Radicación)
- Por asociación con las demás palabras que se encuentran a su alrededor (Contextualización)
- En última instancia, buscar en el diccionario (Léxico).

Reconocimiento secundario:

Consiste en Identificar las ideas contenidas en las frases que conforman los párrafos. Para ello, De Zubiría recomienda los siguientes mecanismos:

- Puntuación: No se debe tomar el uso de los signos de puntuación como una simple exigencia de la sintaxis de nuestra lengua. La puntuación está íntimamente ligada con el sentido de los textos tanto escritos como orales; su razón de ser es dar pautas al lector sobre lo que quiere expresar el texto.
  - Identificar las palabras que reemplazan a otras, para evitar la redundancia dentro de las oraciones (Pronominalización)
  - Identificar las expresiones que cambian el matiz de la frase, como por ejemplo, los “quizá”, los “tal vez”, los “en alguna medida”, etc. que reflejan cambios en la forma de expresar los enunciados (Cromatización)
  - Identificar la frase y suprimir los elementos accesorios para quedar sólo con la sustancia de la idea expresada (Inferencia proposicional)
- 
- **Analizar:** Se trata de volver de nuevo al texto más detenidamente e ir identificando elementos puntuales, las mínimas unidades en las cuales se puede descomponer el texto, que permiten ampliar la visión del lector hacia este en cuanto a su superestructura, tiempo y espacio, personajes y demás, que cobran todo su sentido cuando se pasa de un reconocimiento literal,

explícito y denotativo de todos ellos, a un nivel inferencial, implícito o connotativo de todo lo que lo conforma. Se trata de encontrar el código propio que produce el texto a través de las relaciones que establece entre sus signos.

El conjunto de todos estos componentes es lo que se llamaría comprensión lectora, condición fundamental para llegar al siguiente, la interpretación.

“Una vez comprendidos los signos, estos pueden ser interpretados: es entonces cuando se produce la música, cuando cobra vida la obra significada en la partitura”<sup>36</sup>.

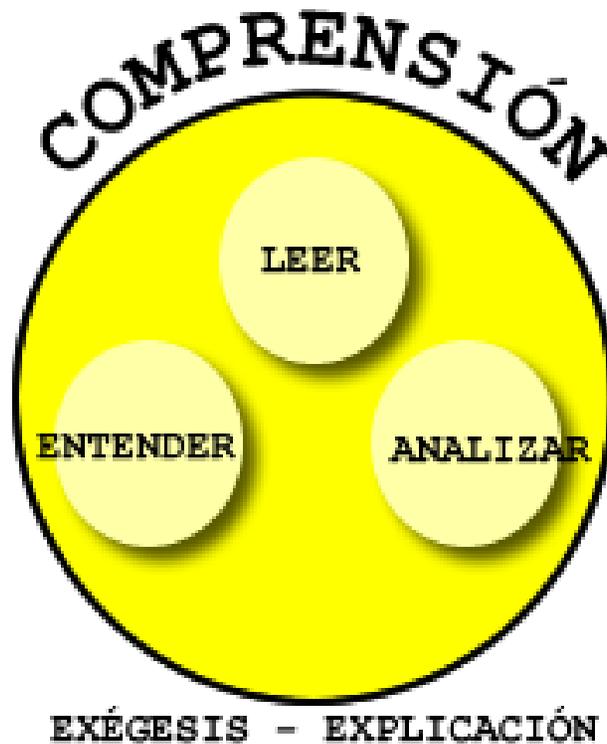
Leer, entender y analizar no son acciones secuenciales ni inclusivas, puesto que como se explicaba en el apartado anterior, el proceso lector es abordado desde el modelo interactivo el cual concibe la comprensión como “un proceso flexible que se adapta a los propósitos de la lectura en cada momento”<sup>37</sup>.

## **Figura 2. Componentes de la Comprensión**

---

<sup>36</sup> Alonso Schökel, Luis. Apuntes de hermenéutica. p. 18

<sup>37</sup> ALONSO, Jesús y MATEOS, María del Mar. Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. En: Infancia y aprendizaje. No 31-32, p. 7



El verbo *interpretar*, en la etimología latina, viene de la preposición “Inter” que significa entre, en medio de, durante; y “-pars”, que significa parte, porción, pedazo, punto del espacio, región, lugar, paraje, parcela.

Ya desde su etimología, se sugiere el carácter complejo de la interpretación, está en medio de todas las acciones humanas y es esta la que nos permite conocer el mundo que nos rodea.

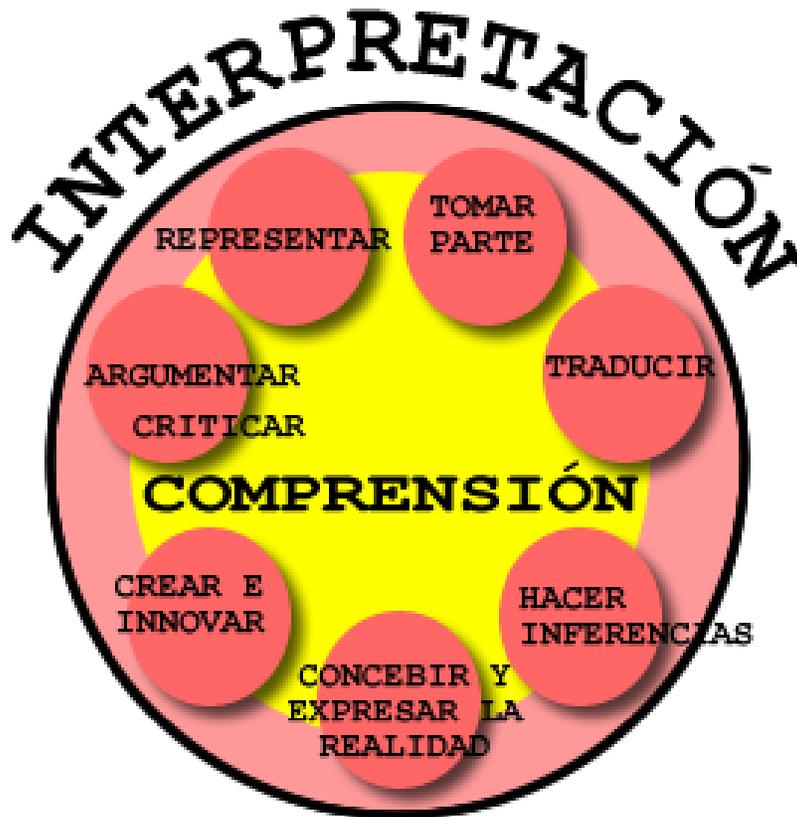
Rogelio Tobón<sup>38</sup>, afirma que el verbo interpretar es multívoco y por ello abarca varias dimensiones tales como: describir, explicar, **hacer inferencias**, analizar,

---

<sup>38</sup> TOBÓN FRANCO, Rogelio. ¿Qué es interpretar?

comentar, argumentar, criticar, traducir, representar, tomar parte, concebir y expresar la realidad de un modo personal, crear e innovar.

Figura 3. Dimensiones de la Interpretación



Para los fines propuestos aquí, interesa enfatizar en la dimensión de la interpretación como capacidad para hacer inferencias, pues es en esta donde se encuentra el punto de articulación directa con la abducción.

### 2.6.3. LA ABDUCCIÓN EN LA INTERPRETACIÓN TEXTUAL

Según Peirce, sólo hay tres formas de razonamiento inferencial a través del cual el ser humano puede construir el conocimiento: la deducción, la inducción y la abducción. Esta última es la que se refiere a la elaboración de hipótesis, la que invita a arriesgarse a conjeturar sobre cosas probables y verosímiles, la única de las tres que ofrece la oportunidad de crear ideas nuevas.

No debe confundirse la abducción con la simple intuición o los mecanismos de azar, puesto que ella surge de los indicios que el texto (en el caso de la lectura) ofrece desde el código propio interno que posee y que no deja ver a simple vista. De lo contrario, se terminan elaborando hipótesis que nada tienen que ver con lo dicho en el texto y de entrada tendrían un carácter erróneo o falso, cuando la abducción lo que permite es plantear hipótesis probables que enriquecen el sentido del texto.

De ahí el papel fundamental que desempeña la comprensión previa del material de lectura, pues es ella la que va a posibilitar la formulación de hipótesis que si bien no tienen que ser verdaderas, si deben ser probables y verosímiles. Tal como lo afirma Wirth, “la abducción es la base del proceso de interpretación de códigos y de generación inventiva de códigos en un determinado contexto de comprensión”<sup>39</sup>.

Umberto Eco, ha establecido cuatro tipos de abducción<sup>40</sup>: hipercodificadas, hipocodificadas, creativas y meta-abducciones.

---

<sup>39</sup> WIRTH, Uwe. El razonamiento abductivo en la interpretación según Peirce y Davidson. En: Analogía filosófica. Revista de Filosofía. Vol. 12 No. 1. p. 113

<sup>40</sup> ECO, Umberto. Cuernos, cascos y zapatos: algunas hipótesis sobre tipos de abducción.

Las abducciones hipercodificadas implican realizar inferencias sencillas a partir de las claves que brinda el texto. Este tipo de abducciones son evidentes en el texto, aunque no aparecen transcritas en él. Se trata del reconocimiento de un fenómeno dado, generalmente automático si hay familiaridad con el contexto expresivo y el co-texto discursivo.

Las abducciones hipocodificadas implican realizar inferencias más profundas, de acuerdo con las múltiples posibilidades que brinda el texto acerca de una idea. Este tipo de abducción está íntimamente relacionada con los diferentes sentidos que un texto ofrece y que cada lector va descubriendo de acuerdo con sus intereses, su habilidad lectora y su conocimiento enciclopédico.

“Reconocer una serie como secuencia textual significa encontrar un tópic textual, o ese “acerca de“ del texto que establece una relación coherente entre diferentes datos textuales aún inconexos. La identificación de un tópic textual es un caso de esfuerzo abductivo hipocodificado”<sup>41</sup>

La identificación del tópic además de ser un esfuerzo abductivo, como lo llama Eco, es uno de los movimientos cooperativos que el lector realiza para actualizar el contenido del mismo. El otro movimiento cooperativo es el establecimiento de isotopías, que también son consideradas abducciones hipocodificadas.

Eco utiliza el término *tópic*, en lugar de *tema*, para nombrar los sentidos inmersos en el texto que a simple vista no se logran identificar, sino que requieren del lector un trabajo de inferencia para encontrarlo. En palabras del autor, un tópic es

---

<sup>41</sup> Ibid, p. 284.

“un tema entendido como algo “unido al texto” no como un signo de igualdad, sino por una flecha de inferencia (...) No sólo sirve para disciplinar la semiosis y reducirla: también sirve para orientar la dirección de las actualizaciones”<sup>42</sup>.

Las isotopías son un “conjunto de categorías semánticas redundantes que permiten la lectura uniforme de una historia”<sup>43</sup> y siempre van unidas a un tópic.

Las abducciones creativas están relacionadas con la creación, la invención de ideas, sustentada en las abducciones hiper e hipocodificadas. En este tipo de abducciones se corre el riesgo de abusar de la semiosis y caer en la sobreinterpretación, apelando al carácter ilimitado de la misma.

“La noción de semiosis ilimitada no conduce a la conclusión de que la interpretación carece de criterios (...) Las palabras aportadas por el autor constituyen un embarazoso puñado de pruebas materiales que el lector no puede dejar pasar por alto en silencio, o en ruido”<sup>44</sup>.

Las meta-abducciones son las más complejas. “Para pasar de la abducción creativa a la meta-abducción (...) es necesario estar muy convencido de que la validez de un concepto complejo consiste en la posibilidad de analizarlo en sus partes más simples, cada una de las cuales debe aparecer racionalmente posible; una configuración de conceptos que Leibniz denominó intuición”<sup>45</sup>

---

<sup>42</sup> Eco, Umberto. Lector in fábula. p. 126

<sup>43</sup> Greimas, citado por Eco en Lector in fábula, p. 131.

<sup>44</sup> ECO, Umberto. Interpretación y sobreinterpretación. p. 26

<sup>45</sup> ECO, Op.cit., p. 290.

Finalmente, Jurado Valencia establece una relación entre estos tipos de abducciones y los movimientos interpretativos o niveles de lectura, demostrando con ella que la abducción atraviesa todo el proceso lector:

- Hipercodificadas → Literal modo de paráfrasis
- Hipocodificadas → Inferencial
- Creativas → Crítico-intertextual
- Meta-abducciones

Como puede observarse, las hipótesis hipercodificadas se relacionan con el nivel literal a modo de paráfrasis y no a modo de transcripción, ya que este último no permite realizar ningún tipo de inferencia, solo requiere la atención y percepción del código en el texto.

## **2.7. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA**

Como se ha venido sugiriendo en páginas anteriores, la propuesta de intervención didáctica está enfocada hacia la lectura, sin querer decir con ello que las demás habilidades comunicativas, escribir, hablar y escuchar, se hayan excluido de esta. Por el contrario, han estado presentes y han sido complemento al trabajo con la lectura, pues aunque se trata de procesos complejos diferentes, no pueden estar aislados unos de otros dentro del campo de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua.

La presente propuesta de intervención incluye la contextualización de los grupos en los cuales se pretende llevar a cabo, para tener una mirada panorámica de la población beneficiaria, una prueba diagnóstica, una estrategia con la cual se considera alcanzar los objetivos propuestos en el proyecto de intervención, en este caso la abducción.

### **Contextualización de los grupos en los que se realizó la intervención**

#### **Grupo 6º C (2006)**

El grupo está conformado por 35 estudiantes, de los cuales 23 son hombres y 12 mujeres. Las edades oscilan entre los 11 y los 15 años, predominando los de 12 y 13 años.

El grupo se encuentra entre los estratos 1, 2 y 3, principalmente en estos dos últimos. La situación económica predominante es regular, puesto que los padres de la mayoría son trabajadores independientes, empleados en oficios varios o como obreros. Las madres en su gran mayoría son amas de casa y muchas, cabeza de hogar.

La mayoría de las familias están conformadas por los padres y hermanos, muy pocas por la madre o el padre y otros familiares.

### **Grupo 6º A (2007)**

Es un grupo muy numeroso, tiene 48 estudiantes de los que 26 son hombres y 22 mujeres. El rango de edad está entre 11 y 17 años, predominando los de 11 y 12.

La mayoría vive en estrato 3, algunos en estrato 2 y muy pocos en estrato 1 y 4. El núcleo familiar predominante está conformado por mamá, papá y otro familiar (hermanos, abuelos, tíos, primos); en segundo lugar se encuentran familias conformadas por mamá y otros familiares; y muy pocas están constituidas por papá y otros familiares, y sin ninguno de los padres, pero con otros familiares.

El oficio de la mayoría de las madres es amas de casa y el de los padres es muy variado (transportador, vigilante, comerciante, constructor, empleado EEPP, asesor de ventas, empleado de la fiscalía, panadero, zapatero, taxista, artesano), aunque la mayoría pueden ser agrupados dentro de la categoría de oficios de bajo perfil.

Por último, se puede decir que los dos grupos tienen en común que han sido catalogados por los docentes y directivas de la institución entre los más disciplinados y con mayor facilidad para trabajar.

### **2.7.1. PRUEBA DIAGNÓSTICA**

La prueba de lectura para elaborar el diagnóstico (anexo A), está diseñada con base en los referentes teóricos desde los cuales se orienta la propuesta de intervención en el aula. Con ella se busca obtener información sobre el estado actual de los estudiantes en cuanto a su capacidad para identificar y formular hipótesis hiper e hipocodificadas y creativas.

El texto base de la prueba es el minicuento de Augusto Monterroso “La rana que quería ser una rana auténtica”, seleccionado por su carácter literario y su corta extensión.

### **2.7.2. ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN**

La estrategia de intervención es el conjunto de acciones conscientes y organizadas que se desarrollan durante la intervención en el aula para obtener el objetivo general planteado.

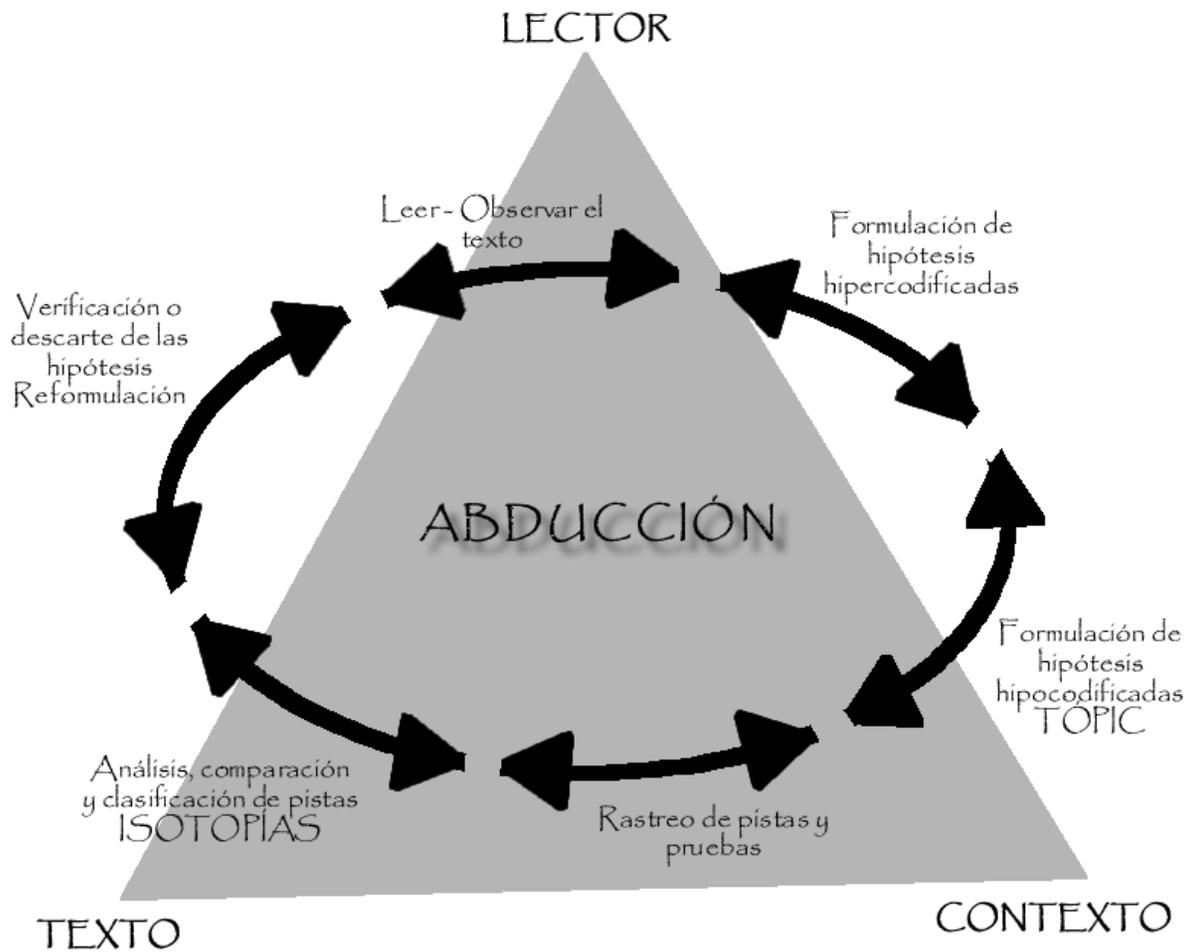
En este sentido, recordando que lo que se pretende es desarrollar la competencia interpretativa en textos escritos narrativos, la estrategia que se propone para lograrlo es la lectura abductiva.

Dicha estrategia está compuesta por las siguientes acciones:

- Leer y entender el texto, para tener una idea global de éste en cuanto a su significado superficial.
- Formular hipótesis hipercodificadas. Analizar el texto.
- Formular hipótesis hipocodificadas. Identificar el TÓPIC.
- Recolectar elementos significativos (pistas, pruebas), tales como palabras o frases clave relacionadas con el tópic o con la competencia enciclopédica (conocimientos históricos, del mundo, etc.) que posee el lector y que le sirven para establecer luego, las isotopías.
- Analizar, comparar y clasificar las pistas – Determinar las ISOTOPÍAS
- Verificar o descartar las hipótesis – Reformular hipótesis si es necesario.

Esta estrategia, dentro del proceso de lectura, en medio de la interacción entre el lector, el texto y el contexto, funciona de forma aleatoria, de acuerdo con los propósitos y necesidades que el mismo proceso lector establezca. En otras palabras, como la lectura abductiva siempre es una apuesta, no está determinado en ella que primero se tenga que hacer tal o cual acción para poder realizar otra, a la manera de una secuencia o de un proceso cíclico.

**Figura 4. Funcionamiento de la abducción como estrategia**



Para realizar cada una de las acciones mencionadas, se propone la realización de diferentes actividades durante toda la Práctica Profesional, las cuales se describen a continuación.

**Actividades para leer (en el sentido de la decodificación) y entender.**

- **Lectura en voz alta**

La lectura en voz alta tiene efectos en dos direcciones, tanto cuando uno es el oyente, como cuando es uno mismo el que la realiza, o el que se hace escuchar.

Durante la intervención se realizará en ambas direcciones, ya que, como afirma López:

“Es la voz alta la que nos permite señalar los defectos de la forma de leer, y la que nos conduce, mediante el sonido de las palabras, al disfrute no sólo del oyente, sino también del propio lector, y la que propicia un aprendizaje por el oído, ya que la palabra surge en esencia como sonoridad”<sup>46</sup>.

De acuerdo con Castro, la lectura en voz alta demanda básicamente una lectura previa y que el lector se entregue completamente a la sonorización de las palabras tal como el texto la sugiere. Ello implica que se ocupe de enterarse cuál es el estado de ánimo de los personajes en cada situación planteada en las historias.

“Avocarse a la sonorización adecuada del texto, buscando en las palabras el sonido particular que el marco contextual les otorga (...) permite que el lector descubra cómo se siente el personaje en cada momento específico del cuento, y estará a las puertas de la comprensión o seguramente ya haya cruzado ese umbral”<sup>47</sup>.

---

<sup>46</sup> LÓPEZ, Aura. La lectura en voz alta como elemento importante en la formación de lectores. En: Nuevas Hojas de Lectura. No. 5 (2004) p. 22

<sup>47</sup> CASTRO, Rodolfo. Habitar el sonido. En: Nuevas Hojas de Lectura. No. 5 (2004) p. 16

Con base en lo anterior, se propone dos formas de trabajo con la lectura en voz alta: una al estilo “Factor X” y la otra como un fonocuento o más conocido como audiolibro<sup>48</sup>.

### **Lectura en voz alta al estilo “Factor X”**

Este tipo de lectura consiste en que para cada clase, se selecciona a tres o cuatro estudiantes a los que les corresponde preparar la lectura de uno o dos párrafos de un texto narrativo.

En el momento de la clase, se escogen al azar tres jurados y el resto de estudiantes, exceptuando a los participantes, cumplen el papel de público, el cual debe realizar una coevaluación (anexo C) de sus compañeros participantes de acuerdo con tres aspectos:

- a) Entonación y utilización de los signos de puntuación
- b) Manejo del público
- c) Manejo del cuerpo

Las “reglas de juego” para realizar la actividad son:

- a) La coevaluación está supervisada por la profesora.
- b) Los puntajes dados por el público y los jurados sólo son modificados en caso de notar que falta objetividad en ellos. En ese caso, los responsables deberán justificar su puntaje ante la profesora y llegar a un acuerdo.
- c) Sólo pueden ser jurados los que ya hayan participado como lectores.

---

<sup>48</sup> En este caso sería incorrecto nombrarlo audiolibro puesto que se hace el ejercicio con un solo cuento.

- d) Quien sea responsable de leer en la sesión y no asista sin presentar la excusa, pierde su oportunidad de ser participante o jurado.

### **Lectura en voz alta como fonocuento.**

El fonocuento consiste en la grabación de la lectura en voz alta de otro texto narrativo que incluya diálogos entre los personajes. Una opción de lectura para esta actividad es el cuento “El ruiseñor y la rosa” de Oscar Wilde. Para ello, se organiza un grupo de diez estudiantes –los que no hayan realizado la actividad anterior- y a cada uno se le asigna un personaje del cual se debe apropiarse en el momento de la grabación. Al igual que en el anterior, quienes no estén en la grabación del fonocuento, realizan la coevaluación (anexo C ) de sus compañeros.

Como complemento a estas dos actividades para la práctica de la lectura en voz alta se realizará una actividad de muestreo en la que por menos de tres segundos, se le muestra a todo el grupo, diferentes carteles que contienen listas de palabras asociadas entre sí por un eje temático. La idea es que cada uno escriba el mayor número de palabras que logre identificar y retener en el tiempo dado.

Las listas de palabras están clasificadas en sonorizadas, incorrectas (mala ortografía), de alta y baja frecuencia. En la tabla 2, se presenta la lista de cada categoría.

**Tabla 2. Palabras para el ejercicio de muestreo.**

Sonorizadas	Incorrectas	De alta frecuencia			De baja frecuencia
		Perro	Estudiar	Nevera	Planeta
¡Oh!	Fhamylia	Perro	Estudiar	Nevera	Planeta
¡Si!!!!!!!	Ermáno	Cucaracha	Libros	Estufa	Universo
¡Bah!	Mhamá	Caballo	Biblioteca	Televisor	Estrellas
¡Crash!	Paphá	Ratón	Profesor	Olla	Galaxia
¡socorro!	Kasa	Paloma	Estudiante	Comedor	Tierra
¡Ah!	Habuelo	conejo	Salón	Muebles	Sol
¡Ayyy!	pryma	Dientes	Colegio	Cabeza	Luna
¡Ajá!	Havion	Labios	Cuaderno	Manos	Constelación
¡Cien pesos!	Thren	Dedo	Amar	Piernas	
¡Noooo!	Buzeta	Uña	Besos	Ojo	
¿Eh?	Tasi	Lengua	Abrazos	Boca	
¿Cuánto tienes?	Varco	Orejas	Cariño	Nariz	
¿Qué día es hoy?	Karro	Novio	Amistad	Amante	

Para el desarrollo de la lectura en voz alta en el otro sentido, es decir, que sean los estudiantes quienes escuchan, la maestra en formación realizará la lectura de los siguientes textos, durante las sesiones de clase: un fragmento de “Crímenes de la Calle Morgue” de Edgar Allan Poe, “Los Tres Electroguerreros” de Stanislaw Lem y “El Besacalles” de Andrés Caicedo.

Para cada una de estas lecturas, los estudiantes deben tener su propio material, de manera que a medida que la profesora va leyendo, ellos puedan seguir la lectura en su texto.

Dentro de las actividades a realizar para entender los textos están: formular preguntas antes, durante y después de la lectura que indaguen acerca de lo que en apariencia trata el texto, tales como, ¿quién es el personaje? ¿Quién cuenta la historia? ¿Quién cometió los crímenes? ¿En dónde estaba?, entre otras.; y la utilización de algunos mecanismos propuestos por De Zubiría, en cuanto a la decodificación primaria y secundaria, incluidos en los talleres dentro de la categoría de hipótesis hipercodificadas, ya que están íntimamente relacionados y no se puede hacer una separación tajante entre entender y generar hipótesis de este tipo.

- **Actividades para formular hipótesis hipercodificadas, hipocodificadas y creativas; recolectar elementos significativos, analizar, comparar y clasificar las pistas y verificar o descartar las hipótesis.**

Estas acciones se trabajarán paralelamente a través del desarrollo de diferentes talleres propuestos para cada uno de los materiales de lectura, en los cuales se trabajen los personajes y sus secuencias narrativas, y demás elementos que permitan realizar inferencias.

## **Capítulo 3: ¿Y QUÉ PASÓ?**

El proyecto de intervención didáctica *La Abducción: un camino a la interpretación textual*, antes llamado *La Abducción en la comprensión lectora: una experiencia lúdica*, sufrió varias modificaciones importantes en el momento de transición de la Práctica I a la Práctica II, modificaciones sugeridas ya desde sus títulos.

El cambio más significativo por ser el generador de los demás, fue el interés centrado en la interpretación textual, más que en la comprensión lectora. Dicho cambio se dió a raíz de que las diferentes lecturas abordadas una vez se finalizó la Práctica I, explicaban cómo la abducción, un tanto sombría al principio, pertenecía más al campo de la interpretación por su misma naturaleza de razonamiento inferencial generador de nuevas ideas.

En este sentido es importante aclarar que la Práctica Profesional no se pudo realizar durante todo un año lectivo como sería el ideal ni con un mismo grupo, sino que se tuvo que fragmentar debido a los calendarios académicos de la Facultad de Educación. La Práctica Profesional I, se realizó en el segundo semestre del año 2006 y la Práctica Profesional II en el primer semestre del año 2007. Esto explica por qué la propuesta de intervención fue desarrollada con dos grupos diferentes y por qué se seleccionaron dos estudios de caso.

Durante la práctica I, aunque se tenía claridad frente al concepto de abducción y hacia lo que ésta apuntaba, no se profundizó en la lectura abductiva como tal, mientras que sí se dedicó mucho tiempo a la conceptualización de la comprensión lectora. Debido a esto, la estrategia de intervención utilizada en esta primera parte de la práctica estuvo constituida por un conjunto de mecanismos y actividades orientadas al desarrollo de la comprensión lectora, dejando de lado en gran medida la abducción, con la pretensión de que en la segunda parte de la práctica, ésta sería el fuerte a trabajar; y no hubo mucha equivocación en esta idea, aunque sí en la parte estructural y conceptual del proyecto.

En la práctica II, la abducción se tomó como estrategia para desarrollar la interpretación de textos escritos narrativos y por ello, dicha estrategia estuvo constituida por los elementos que permiten realizar una lectura abductiva.

Cabe aclarar que no por haber sufrido cambios tan importantes, el trabajo realizado y los resultados obtenidos con la aplicación de la propuesta inicial fueron descartados en este escrito; por el contrario, son incluidos en esta sumatoria de experiencias puesto que, aunque la comprensión no sea el foco de atención, si constituye la base para lograr la interpretación.

Además, luego de una búsqueda detenida de textos propicios para la lectura abductiva y la edad de la población beneficiaria, durante la práctica I fueron trabajados los siguientes: “El ruiseñor y la rosa” de Oscar Wilde y “El diablo y el posadero” de Robert Louis Stevenson.

“La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y su abuela desalmada” de Gabriel García Márquez no estaba pensada ser trabajada, pero fue incluida, ya que era un material que tenían los estudiantes y no se había podido trabajar.

Durante la práctica II se trabajó: “Los crímenes de la calle Morgue” de Edgar Allan Poe con el fin de introducir a los estudiantes en el oficio de los detectives, “Los tres electroguerreros” de Stanislaw Lem y “El besacalles” de Andrés Caicedo. Estos últimos para explorar la lectura abductiva en textos de otro tipo, diferentes a los policíacos.

Otros textos como “Un drama en un corral” de Victor Eduardo Caro” y “La idea que da vueltas” de Gabriel García Márquez, también fueron trabajados dentro de la intervención no como material de lectura para la abducción, sino como apoyo a los

contenidos curriculares que estaba desarrollando la profesora cooperadora y que a mí me correspondía concluir.

A continuación se presenta los logros y dificultades que se tuvo a lo largo del desarrollo de la Práctica Profesional completa, tomando como referencia los estudios de caso.

## **ESTUDIOS DE CASO**

### **Estudio de caso 1.**

Es una estudiante del grado 6º C, cuyo nombre propio es Karen Milena Echavarría, pero de aquí en adelante será nombrada por su seudónimo “Dulcinea”.

Tiene 12 años de edad. Se puede decir que esta niña es privilegiada, puesto que su familia dispone de una buena situación económica, ya que su madre es docente y su padre electricista.

El motivo por el cual fue escogida como estudio de caso, radica en que presenta dificultades para expresarse con su propia voz, es decir, para arriesgarse a dar su opinión cuando no es compartida por todos, aunque tenga la razón.

Desde el punto de vista de la Pedagogía de la Vigilancia, es una estudiante perfecta, pues rara vez habla con sus compañeros durante las clases, a pesar de tener una buena relación con ellos, nunca se para del puesto sin permiso del

profesor, siempre cumple con sus tareas y posee una alta capacidad para memorizar información. El propósito al escogerla como estudio de caso es observar avances en cuanto a su desempeño en la formulación de hipótesis, esperando que con ello logre ser un poco más activa y crítica dentro de la clase.

## **Resultados**

Antes de exponer los resultados obtenidos en el diagnóstico, es necesario precisar que la prueba diagnóstica fue realizada en cada uno de los grupos de intervención, pero para su aplicación en el segundo grupo, hubo que hacerle algunas modificaciones y por ello se presentan dos pruebas (prueba 1 y prueba 2), pero en esencia se trata de una sola para ambos grupos.

A continuación se explica cada uno de los cambios realizados en la prueba diagnóstica inicial (prueba 1) aplicada en el año 2006, con el fin de facilitar la comprensión posterior de los resultados obtenidos en los estudios de caso.

- El orden de las preguntas de la prueba 1, fue modificado en la prueba 2, estableciendo una secuencia en las preguntas. Se inicia entonces, con preguntas hipercodificadas (1,2 y 3), luego hipocodificadas (4,5 y 6) y por último, un asomo a las creativas (7 y 8).
- La opción de respuesta b, “los hombres”, de la pregunta 7 en la prueba 1 (Anexo A), cambia en la prueba 2 (Anexo B) por “la gente”, ya que en el momento de la corrección después de aplicarla en el primer grupo, los estudiantes expresaron que esta opción se prestaba a confusión, pues así como podían ser hombres podían ser mujeres; el texto no lo diferenciaba. Entonces, según ellos, la respuesta más adecuada era la c, “otros

animales”. Incluso al volver al texto y releer la parte en la que se encontraba el pronombre relativo “otros”, llegaban a la conclusión de que hacía referencia a la gente, sin embargo no aceptaban la palabra *hombres* como relativo al género humano, sino como sexo masculino y afirmaban que en ese caso la gente de la que se hablaba en el cuento podía ser la gente rana.

- En la pregunta 9 de la prueba 1, se indaga por otro título posible para el cuento y se presentan cuatro opciones de respuesta. En la prueba 2, esta pregunta pasa a ser la 7 y se deja abierta para dar la posibilidad de que formulen hipótesis. Además, para motivar más la respuesta a esta pregunta, se suprimió el título verdadero del cuento.

De igual manera sucede en la pregunta 5 de la prueba 1, pregunta 8 de la prueba 2. en lugar de dar opciones de respuesta, la pregunta acerca de los posibles temas del cuento se deja abierta.

Estos cambios se deben en gran parte a que en el año 2006, era política de la institución que los exámenes finales del periodo<sup>49</sup> realizados a los estudiantes tenían que ser de selección múltiple única respuesta y para todos los grupos; mientras que en el año 2007 ya no aplicaba esta exigencia y cada profesor tenía libertad para diseñar los exámenes de acuerdo con las necesidades de cada grupo.

- La pregunta 8 de la prueba 1, fue descartada en la prueba 2, ya que la opción de respuesta acertada implicaba atención visual y por eso se ocasionó confusión en los estudiantes.

En el cuento aparecía “sentía que todos la aplaudían”, lo cual indica que era solo una impresión de la rana que podía no ser real. Mientras que en la

---

<sup>49</sup> La prueba 1 fue aplicada como tal, por solicitud de la profesora cooperadora.

opción de respuesta se presentaba como “todos aplaudían a la rana...” como una afirmación verdadera y como una posibilidad generada en el pensamiento de la rana.

En esta prueba diagnóstica (anexo D), el resultado obtenido por Dulcinea no es muy favorable pues de ocho preguntas sólo acertó en tres y de las respuestas seleccionadas se puede concluir lo siguiente:

- Se deja llevar por la información que aparece en el texto de forma literal y por ello, no logró entender el juego de sentido presentado por el autor al final del cuento.
- No establece la relación entre el objetivo, las acciones y el resultado, como una secuencia del personaje dentro de la historia.
- No alcanza todavía lo que De Zubiría llama decodificación primaria.
- Le cuesta generalizar ideas.

De otro lado, de su desempeño en la lectura en voz alta, se puede decir que:

- La niña se desempeñó muy bien en el fonocuento. La puntuación, el tono, los matices utilizados por ella, demuestran que preparó con anterioridad la lectura.
- En términos generales, en la actividad de muestreo (Anexo E) todo el grupo:
  - Confundió el plural con el singular: Dientes / Diente
  - Escribió palabras asociadas con las verdaderas: Buseta / Bus
  - Realizó una mala transcripción: Galaxia / Glaxia
  - Unió dos palabras en una: Avión y buseta / Avioneta
  - Hubo cambios de las palabras por asociación con el sonido: Constelación / Colesterol;

Planeta / Panela

- Escribió palabras desconocidas en lugar de las que eran: mueble / bueble

En cuanto la parte de entender los textos, se retoma el examen elaborado por la cooperadora (anexo F) para mostrar algunos resultados obtenidos:

1. Contextualización: La pregunta 6 de la prueba diagnóstica obedece a este aspecto en el cual Dulcinea no acertó en su respuesta.

En el examen de comprensión lectora del 4º periodo (anexo F) la pregunta 4 es del mismo orden y en este caso si logró acertar en su respuesta.

En el último taller (anexo I) presentado como refuerzo, las preguntas 7 y 8, apuntaban hacia lo mismo y la niña se dejó engañar por el distractor, puesto a propósito por su relación sonora entre la palabra *posadero* y *pozos*.

Todo lo anterior indica que hay un pequeño avance, pero todavía necesita reforzarlo, para que evite dejarse engañar por las asociaciones entre los significados de las palabras con las semejanzas entre sus sonidos.

2. Pronominalización: Este aspecto fue más trabajado de forma oral a través de actividades durante la clase, en las cuales Dulcinea demostró muchas habilidades, caso diferente a la respuesta dada por ella en la pregunta 7 de la prueba diagnóstica, en la que no logró saber a qué o a quién hacía referencia la palabra “otros”. De todas formas, este fue un error común en todo el grupo lo que indica que las opciones de respuesta probablemente no eran claras y adecuadas.

En la pregunta 6 del examen del 4º periodo (anexo F) se hace referencia a este mismo elemento y la niña respondió acertadamente.

Todo esto, indica que es un elemento fuerte en esta estudiante y probablemente es lo que le facilita identificar las secuencias de cada personaje en el nivel del análisis.

En cuanto a la realización de análisis en los textos, las respuestas dadas por la estudiante en el taller sobre la Cándida Erendira (anexo H), son herméticas en tanto que no logra expresar algo más allá de lo que es obvio en el texto. Responder que otro título para el cuento sería “la ingenua Eréndira y su abuela cruel porque Eréndira era demasiado ingenua y su abuela demasiado cruel” no aporta ideas nuevas sobre el texto ni sugiere una actitud de riesgo de parte de la lectora frente a lo afirmado, pues quién puede contradecirle dicha afirmación. De igual forma, decir que los adjetivos del título se relacionan “muy bien” con la historia del cuento, no se pone en duda, menos teniendo en cuenta que se trata de un escritor ejemplar como lo es García Márquez. Ambas respuestas demuestran que Dulcinea teme arriesgar hipótesis y explicarlas, no se atreve a nada más que repetir lo que los demás dicen, opacando su propia voz.

En el análisis de personajes en “El ruiseñor y la rosa” (anexo G), su desempeño mejora notablemente, debido quizá a que implica reconstruir el texto a partir de elementos puntuales que permiten incluir información textual, pero de forma secuencial e interrelacionada. Logra establecer relaciones coherentes entre los resultados señalados con los objetivos y las acciones. Un avance significativo con respecto a su desempeño en la prueba diagnóstica, en la cual prefirió dejar en blanco la respuesta a la pregunta sobre el resultado obtenido por la Rana.

En la prueba de análisis del cuento de la cándida Erendira y de “El diablo y el posadero” (Anexo I), los resultados obtenidos evidencian un gran avance en la

niña en cuanto a la identificación de las secuencia en cada uno de los personajes. Pero en el análisis del título continúa presentando dificultades a pesar de que en el trabajo escrito lo hizo bien, al menos en cuanto al significado de los adjetivos. Repite las explicaciones dadas sobre la relación entre el título y la historia y el otro título sugerido por ella.

Puede afirmarse, entonces, que su nivel literal a modo paráfrasis ha mejorado notablemente. Incluso algunas preguntas de tipo inferencial sencillas las responde correctamente. Todavía le falta mucho para lograr aplicar la abducción a su proceso de comprensión lectora, sin embargo, con un poco de esfuerzo y más tiempo, lo hubiera logrado.

## **Estudio de caso 2.**

Se trata de una estudiante del grado 6º A, cuyo nombre es Yesenia María Mazo Gallego y como seudónimo se le ha asignado el anagrama Ainesey.

Tiene 12 años de edad, lleva 4 años en el colegio, vive en un sector de estrato 3, con su madre, padre y abuelo.

Su madre trabaja en una escuela, haciendo los almuerzos para los estudiantes, del padre no se obtuvo ninguna información acerca de su oficio.

Fue seleccionada como estudio de caso, ya que es una niña constante en la asistencia a clases y comparando sus trabajos con los del resto del grupo, presenta características que bien podrían generalizarse a los trabajos de sus compañeros.

## **Resultados**

En la prueba diagnóstica (anexo J), el resultado obtenido demuestra lo siguiente:

- No logra establecer relaciones de semejanzas y diferencias entre las opciones de respuesta.
  
- No hace uso de las claves contextuales que se dan en el texto. En la pregunta 2 se dejó llevar por la opción literal, “según lo que dijera la gente”, que en el texto aparece “opinión de la gente”.
  
- Logra establecer la secuencia narrativa del personaje (deseo, acciones, resultado), aunque se le dificulta un poco por las opciones de tipo literal que se presentan.
  
- No logra establecer generalizaciones entre las opciones presentadas.
  
- En la pregunta 7, se pretendía que se realizara una abducción creativa inventando un título para la historia. Lo que hizo la niña fue cambiar la palabra auténtica por original, lo que demuestra su dependencia al texto. No se atreve a salir de lo que dice textualmente. Hay un asomo de paráfrasis.
  
- En la pregunta 8, igualmente se pretendía una respuesta creativa, más aún teniendo en cuenta que la pregunta más común en las pruebas y talleres de comprensión lectora es acerca del tema del texto. La respuesta de la niña demuestra que no tiene claro qué es un tema y lo que hace es una especie de resumen.

Con lo anterior, puede decirse que esta niña es una lectora muy literal, no busca opciones, no aventura hipótesis, aunque este resultado puede estar determinado por la falta de costumbre a responder este tipo de preguntas. Los exámenes realizados por la docente a cargo del grupo están contruidos con preguntas como: organiza en el orden en el que aparecen en el texto, los siguientes párrafos, organiza los personajes de acuerdo con el orden en el que aparecen en el texto; las cuales requieren prestar mucha atención a la estructura del texto.

### **Acertijos y adivinanzas (anexo K)**

La pretensión con esta actividad era que aunque las respuestas a las adivinanzas y a los acertijos las encontraban en internet, ellos hicieran el trabajo de pensar cómo se llegaba a esa respuesta, qué palabras eran claves y que al unir las daban a entender cuál era la faltante, el eslabón perdido.

Sin embargo, la mayoría de los estudiantes se limitaron a responder tal como lo encontraron o se los dijeron, sin dar la explicación. La niña intentó hacer el ejercicio en algunos, pero se dejó llevar por lo obvio, por ejemplo en la adivinanza de cuáles meses tienen 28 días.

### **Actividades # 2 – Crímenes de la Calle Morgue (anexo L)**

Con esta actividad se pretendía realizar un trabajo de anticipación o predicción, a partir de un trozo de texto que despierta mucho interés e intriga de saber quién pudo ser capaz de cometer semejantes crímenes.

De esta actividad se desprendieron muchas ideas interesantes. La lectura del texto captó la atención de todos y estuvieron muy animados a responder. Dentro

de los posibles asesinos estaban “locos degenerados”, “ladrones”, “fantasmas”, la misma señora Espanaye, entre otros.

La niña establece relaciones entre el asesino, las causas y las pistas que lo comprueban, mientras que hay otros estudiantes que pusieron pistas que nada tenían que ver con la hipótesis formulada. Sin embargo, la respuesta dada por esta estudiante estaba descartada puesto que dentro de la descripción del lugar y el estado de los cuerpos, había una prueba que descartaba la idea del robo: los cuatro mil francos encontrados en el suelo que pertenecían a la bolsa que llevaban, junto con los demás objetos intactos.

### **Guía # 1: Hipótesis y pistas (anexo N)**

En este taller todo el grupo tuvo dificultades para responderlo adecuadamente. La mayoría subrayó los párrafos en los que aparecían las hipótesis formuladas por Dupin, pero no las pistas que eran las que se estaban solicitando.

Sin embargo, en el punto 4, a esta niña le fue muy bien en comparación con el resto del grupo, fue una de las pocas que logró realizarlo equivocándose solo en tres de las pistas. Este punto implicaba clasificar, inferir isotopías de acuerdo con las pistas seleccionadas textualmente de la novela. En este sentido, se puede decir que hay un pequeño avance en cuanto a la atención, pues todo estaba dado, sólo tenían que acomodar en el lugar correspondiente.

### **Taller extraclase – Crímenes de la Calle Morgue (anexo M)**

Con el taller se buscaba comprobar la lectura completa del texto y establecer la diferencia entre hipótesis y pistas; y los métodos de investigación de la policía y

del detective Dupin, este último como modelo de lector. Hubo quienes lo respondieron sin leerlo completamente y quienes lo hicieron con toda conciencia.

Esta niña en su primera entrega lo hizo bien, respondió en términos generales a lo que se le pedía, excepto en la pregunta b, que se indagaba por las hipótesis realizadas por el detective Dupin y responde con una pista. De nuevo hay coherencia entre la hipótesis formulada al inicio y las pistas que presenta para comprobarla.

### **Los Tres Electroguerreros (anexo O)**

Con este taller hubo varias complicaciones, una de ellas fue la extensión del mismo, aunque estaba pensado para realizar en tres sesiones, realizando un trabajo compartido y discutido durante la clase, pero no fue posible porque hubo discontinuidad en los encuentros. Entonces, la lectura del texto se había enfriado demasiado cuando volvíamos a reencontrarnos.

Sin embargo, la niña fue una de las pocas estudiantes que obtuvo un aceptable. A la gran mayoría del grupo le fue mal y tuve que dejar esta nota pendiente, para no perjudicarlos, al igual que la de los talleres de los Crímenes de la Calle Morgue. Su trabajo demuestra interés, atención y dedicación, a pesar de que sigue muy pegada del texto, su lectura sigue siendo literal.

Cabe resaltar que hubo tres estudiantes que dieron respuestas sorprendentes y muy satisfactorias, por ejemplo en la pregunta sobre el posible planeta en el que habitaban los Crionidas, sobre el significado de los nombres de los personajes y los lugares.

### **El Besacalles** (anexo P)

Todas las preguntas son literales, excepto la primera, pero esta ya había sido comentada en la clase. Todos los grupos, excepto uno, realizaron preguntas del mismo tipo, hasta tal punto que se aprendieron exactamente dónde estaban las respuestas.

### **Examen final** (anexo Q)

En este examen a la mayoría del grupo le fue muy bien. En él se reunió lo más importante de cada texto en cuanto a su tema, hipótesis y pistas que ayudan a comprobar.

A esta niña le fue bien, aunque a la mayoría de sus compañeros les fue mucho mejor. Todo parece indicar que el tiempo no le alcanzó para responder todas las preguntas, puesto que dejó las últimas en blanco. Las respuestas dadas, junto con las de los talleres anteriores demuestran que hay avance en cuanto a la distinción entre hipótesis y pistas.

## **LOGROS Y DIFICULTADES**

- **LOGROS**

Aunque el foco de atención es la abducción, durante la práctica I no se logró trabajar mucho sobre ella; todo el tiempo se trabajó alrededor de la lectura en voz alta, el entender y analizar en un nivel literal, los textos que los estudiantes leían.

Esto en lugar de ser un inconveniente, sirvió mucho para comprobar las afirmaciones realizadas en el marco teórico sobre la comprensión lectora y ayudó a fortalecer la propuesta de intervención pensada para desarrollar en la Práctica II.

En la práctica II, los estudiantes lograron identificar hipótesis hiper e hipocodificadas sobre los textos, con sus respectivas pistas, aunque el objetivo propuesto involucraba la formulación de estas y en este aspecto hay todavía dificultades. Formular hace parte de la producción e implica mayor esfuerzo al de comprender.

Además, lograron establecer relaciones entre las hipótesis y las pistas, pues al principio no había coherencia entre unas y otras en los trabajos que presentaban.

Como valor agregado, se logró fomentar la escucha a partir de la lectura en voz alta de los cuentos, lo cual indica que la selección de los textos fue acertada y generó en los estudiantes expectativa, motivación y atención.

- **DIFICULTADES**

Una de las mayores dificultades fue el tiempo, ya que las múltiples reuniones y celebraciones que realiza la institución, ocasionaron que las clases fueran muy irregulares y distanciadas unas de otras. Este aspecto, no permitió entre otras cosas, explorar textos informativos, descriptivos o expositivos, impresos o

audiovisuales, sobre los temas tratados en los cuentos, para actualizar la enciclopedia.

Otra fue la obligación de cumplir con un currículo escolar y un proyecto de práctica a la vez, lo cual genera desmotivación y angustia en los maestros en formación cuando no se cuenta con suficiente disponibilidad de tiempo.

También la falta de comunicación entre la cooperadora y la maestra en formación, que se hacía evidente en el aula de clase en el momento de solicitarle a los estudiantes tareas o realizar ciertas actividades con ella, dificultó el reconocimiento de la maestra en formación como la nueva profesora del área de lenguaje para estos grupos.

Finalmente, el exceso de talleres propuestos para abordar las lecturas, ocasionó al final cierta desmotivación en los estudiantes. Faltó buscar otro tipo de actividades más lúdicas que apuntaran al mismo objetivo.

Todo lo anterior me lleva a reflexionar sobre lo que fue la intervención en el aula en cuanto a la abducción como proceso inferencial que ayuda a la interpretación de textos escritos y a la Práctica Profesional en general.

En cuanto a la abducción, pienso que puede ser aplicada en el aula como estrategia para desarrollar la interpretación textual, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Se trata de un proceso complejo y por tal motivo, requiere suficiente tiempo para ser desarrollada. No se trata de un tema de clase, debe convertirse en una constante de trabajo con la lectura.

- No se debe limitar a la lectura de textos policíacos. Estos sirven como antesala a la formulación de hipótesis y búsqueda de pistas; sus personajes, los detectives, son modelos seguir para el lector, es este el que tiene que convertirse en detective y enfrentarse a otros “crímenes” lectores que le exijan poner en juego su enciclopedia y su sentido común. Para ello debe arriesgarse a aplicar el método de la lectura abductiva en otro tipo de textos narrativos como de ciencia ficción, realistas, etc.
- Las lecturas de los textos narrativos deben ser complementadas con otras de tipo expositivo, informativo que permitan ampliar los conocimientos previos y actualizar el contenido central, con el fin de llegar a formular abducciones creativas y reforzar las de tipo hiper e hipocodificadas.
- Implementar la lúdica como estrategia pedagógica para la formulación de hipótesis y búsqueda de pistas que las comprueben o descarten. Esta estrategia puede evitar que este método de lectura se convierta en una actividad pesada y abrumadora.

En cuanto a lo que fue la Práctica Profesional Pedagógica, pienso que hablar de ella implica hablar de escuela, maestro, estudiante, enseñanza, aprendizaje; conceptos que nos han acompañado durante toda la carrera desde diferentes ópticas teóricas, pero que sólo en ella se pueden poner en escena. Sin embargo, hay uno que en la academia se olvida y en la escuela es el que más vivo permanece: la disciplina.

Durante la práctica, el maestro en formación, especialmente si es muy joven, se hace presa de este temido monstruo escolar y llega a un punto en el que cree no

poder continuar...ni las teorías por tanto tiempo estudiadas en la facultad pueden convertirse en arma de defensa, ni las muchas horas de desvelo pensando en la técnica para atacar...

Puede bastar con ser conscientes de lo que significa ser niño o joven en nuestra sociedad, de sus necesidades de aprendizaje -que generalmente no coinciden con las necesidades de enseñanza que se trazan las instituciones-, de sus intereses compartidos, para menguar en gran parte ese temor tan difundido hoy en las escuelas colombianas, temor que ocupa la mayor parte del tiempo y atención de la comunidad educativa en general.

Puede bastar con compartir nuestra experiencia con los pares y entre todos encontrar la mejor forma de remediarlo, pero no se trata de criticar y atacar juntos a los estudiantes que se rebelan, que cambian la planeación de las clases, que se roban la atención... sino de encontrar juntos la forma de ayudar a convertir la labor del maestro en algo ameno, gratificante y vivificador.

En suma, la práctica profesional pedagógica posibilita el encuentro del maestro en formación con el mundo real de la escuela. En él pone a prueba sus saberes, conoce sus límites, experimenta alegrías y tristezas; encuentra amigos, enemigos, estilos de vida diferentes, formas de pensar contrarias a las propias... Logra construir una experiencia, positiva o no tan positiva a partir de la cual configurará su propio perfil de docente, de estudiante, de enseñanza y de aprendizaje; los resultados obtenidos, sean satisfactorios o no, son el impulso más valioso para convertirse en un verdadero maestro o dejar de serlo para siempre.

**Capítulo 4: EN BUSCA DEL  
CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD  
ESCOLAR Y EL PAPEL DE LA  
ABDUCCIÓN**

## EN BUSCA DEL CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD ESCOLAR Y EL PAPEL DE LA ABDUCCIÓN.

*El razonamiento, al que Peirce llama también “indagación” o “investigación”, es pues el arte de sacar inferencias, es decir, la fuente de donde procede nuestro conocimiento de la realidad.*

*Juan Martín Ruiz Werner  
Prólogo a  
“Deducción, inducción e hipótesis”.  
Charles Sanders Peirce*

La abducción tiene un carácter investigativo y por ello, el sustento de esta se apoya en el método empleado por el detective, quien se detiene minuciosamente en el objeto de estudio, para examinarlo y analizarlo con la pretensión de crear un conocimiento sobre él que aún no estaba dado.

En esta medida, este tipo de razonamiento inferencial puede ser utilizado en trabajos de corte investigativo, acompañado de la inducción y la deducción, con los cuales se logra establecer “creencias estables” acerca del mundo que nos rodea. “Conocemos el mundo en la medida en que tenemos creencias estables sobre él, la meta a la que aspira el razonamiento es, en suma, la búsqueda de creencias estables”<sup>50</sup>.

En los capítulos anteriores se explicó dónde, cuándo, con quiénes y cómo se aplicó el método abductivo a la lectura, orientado al desarrollo de la competencia interpretativa textual en los estudiantes. En este capítulo, se trata de realizar un

---

<sup>50</sup> RUIZ WERNER, Juan Martín. Prólogo a “Deducción, inducción e hipótesis”. Charles Sanders Peirce. p. 13

ejercicio igualmente abductivo, pero esta vez dirigido a la interpretación de mi experiencia vivida en calidad de maestra en formación durante el tiempo que puse en escena la propuesta de intervención; con el fin de construir un conocimiento de la realidad escolar circundante, entendiendo la realidad como los “peculiares efectos sensibles que las cosas que participan de ella producen. El único efecto que tienen las cosas reales es el ocasionar una creencia, porque las sensaciones que todas ellas excitan aparecen en la conciencia bajo la forma de creencias”<sup>51</sup>.

Para el conocimiento de esa realidad escolar, se retoman las reflexiones consignadas en el diario de campo, la información proporcionada por el Proyecto Educativo Institucional y los recuerdos que dejó la actuación en ese contexto, con relación a las concepciones de estudiante, maestro, enseñanza y aprendizaje, proceso lector y evaluación; concepciones que determinan las prácticas educativas en general.

---

<sup>51</sup> *Ibíd.*, p. 15

## 4.1. SUS ACTORES...

### EL ESTUDIANTE

*Unos, muy pegados de sus planas, estiran el pico ladean la cara a medida que escriben; hay una rauda pendolista que, a cada palotada, levanta la cabeza y da un hipido imitando el movimiento de las gallinas cuando beben: hay una de las judiotas que quiere Doña Sola de Samper pintándose lunares en los brazos; uno que lleva los calzones amarrados con el guaral del trompo, ha establecido la chumbimba sobre la pizarra, y tiene el corozo a tiro de apuntar a la cabeza del Maestro que ha tomado por mocha: un gorgojo hembra, con la cara de ángel toda sucia y el pelo rubio hecho un virutero, se ha quedado como reza la maestra de Carmela, pero con la boca bien abierta; en tanto que los hijos del alcalde, vestidos de paño verde que fue de un billar, sacan de los guarnieles los manises, los carestos y los amolaos, para despertar envidias.*

*Aunque de todas las clases sociales, nivelan aquella escuela los remiendos, los desgarrones, la mugre y el olor. Orejas hay que parecen untadas de asiento de chocolate; pies tomaditos de carrumia y faltos de uñas, si no es que el bicho aquel se los tenga purulentos y manantiales. No hay cabeza que de indicios de peine, ni corpiño de muchacha que tenga broche con broche, ni posadera de varón que carezca de ventana. Hay faldas rajadas hasta el borde, y que no tremolan porque un nudo hecho con sus puntas las detienen; calzones que, a fuerza de rodilleras, más parecen mangas. De los sombreros no se diga: todos los llevan a la espalda colgados de barboquejo. Calzado no se ve de ninguna clase; pero sí varios guarnieles, cuáles de vaqueta, cuáles de pañete, esotros que fueron bordados en anejo por la mano cariñosa de una madre. Pañolón de trapo gastan algunas, montonera, una que otra; ni pañolón ni montera, las restantes; y tales atavíos mujeriles están colgados en un lazo que hay en un rincón, a manera de percha.*

Tomás Carrasquilla  
Dimitas Arias

Gracias a la evolución de las prácticas pedagógicas, hoy a diferencia de las épocas pasadas, el estudiante es el centro de los procesos educativos y por tanto todos los objetivos a alcanzar están determinados por las necesidades particulares que estos tienen y por las cuales acceden al sistema educativo.

En este sentido, el estudiante necesita ser formado en las diferentes dimensiones del desarrollo humano: intelectual, espiritual, física, psíquica, social, afectiva, ética, cívica, entre otras; las cuales posibilitan la inserción del individuo en la cultura que lo rodea.

La Institución Educativa Ana de Castrillón del Municipio de Medellín, se acoge con su PEI a la tendencia educativa actual. En su misión, visión, fines, objetivos y filosofía, aparece el estudiante como centro de su labor educativa, con la pretensión de formarlo como un ser integral capaz de desempeñarse en su medio, utilizando su saber en beneficio propio y de la sociedad en la que está inmerso.

Para lograrlo, se apoya en el desarrollo del modelo pedagógico holístico e intenta unificar esfuerzos, incluyendo dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje a toda la comunidad educativa, especialmente a los padres de familia, de los cuales se espera que asuman su rol participando activamente de las actividades institucionales, siendo ejemplos de vida para sus hijos y utilizando el diálogo y la concertación para solucionar los conflictos que en el camino de la formación se vayan presentando.

Sin embargo, dadas las características sociales, culturales y económicas en las que se encuentra inmersa la institución, la consecución de sus objetivos y metas se dificulta, y cumplir su labor educativa trazada representa un reto.

Los estudiantes en este contexto específico que no es ajeno al contexto nacional, tienen intereses de aprendizaje diferentes a los que presupone el sistema educativo y por ello, la escuela se ha convertido para ellos en un lugar “muerto”, en tanto no les ofrece herramientas realmente útiles para enfrentarse a la sobrecarga de información que a diario reciben a través de los diversos medios de comunicación masiva, y a la manipulación de las nuevas tecnologías que han invadido la vida cotidiana del ser humano.

Frente a esta situación, la institución se queda corta para atender a los intereses particulares de los estudiantes porque no cuenta con los suficientes recursos físicos y materiales, para propiciar aprendizajes compatibles con su realidad.

Además, como se presenta en la dimensión diagnóstica del PEI, las condiciones económicas de las familias que hacen parte de la comunidad educativa, no garantizan el apoyo de éstas en el cubrimiento de dichas necesidades. Más aún, dado que se trata en su mayoría de familias en las que los y las jefes de hogar deben permanecer por fuera de la casa y alejados de sus hijos gran parte del día, tampoco aporta a la pretensión de la institución de contar con el apoyo de los padres de familia en el acompañamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se imparten en ella.

Así, el estudiante está “abandonado” en un mundo vasto y complejo, provisto de una aparente “libertad” de acción, con la cual ingresa al sistema educativo y una vez allí debe de enfrentarse a la dualidad norma-libertad, que en la mayoría de las veces se disuelve, desencadenando conductas contrarias a las permitidas dentro de la institución, afectando la disciplina y el comportamiento, en otras palabras, rompiendo la “armonía” deseada al interior del aula.

En muchas ocasiones, dicha conductas no pasan de varios incumplimientos con las tareas propuestas y con los materiales de estudio solicitados, pararse del puesto repetidas veces, comer chicle u otro tipo de alimentos dentro del aula, realizar tareas de otras materias, entre otras, llamadas dentro del Manual de Convivencia “faltas leves”. Cuando se vuelven una constante en las clases y se generalizan entre los estudiantes, estas faltas aunque leves, se convierten en una problemática más que debe ser afrontada por la comunidad educativa.

No obstante, el panorama presentado sobre el actor principal de la realidad escolar, lejos de querer resaltar la oposición que en la actualidad parece existir entre éste y el sistema educativo vigente, pretende suscitar la reflexión en torno a las posibilidades abiertas que tiene la escuela, pese a las dificultades y limitaciones que la rodea, para lograr la formación de seres autónomos, críticos e integrales, dado que todos aquellos responsables de la educación de las nuevas generaciones no pueden quedarse con las manos cruzadas, en una actitud pasiva frente a las problemáticas que la aquejan.

El estudiante es ante todo un ser humano y no una máquina de almacenamiento de información, el cual así como requiere preparación académica para desempeñarse luego en el campo laboral, necesita aprender a valorar su cuerpo y el de los demás, a fortalecer su espíritu ocioso, a compartir sus sentimientos con los otros, a convivir en sociedad y todo lo demás que le posibilite ser ante todo una persona, no un objeto más de consumo para esta sociedad.

## EL MAESTRO

*El sumo sacerdote de este templo de Minerva yacía en su camilla de ruedas. Sobre ser Maestro de escuela, estaba tullido desde tiempo inmemorial. Para los alumnos fue siempre una terrible y misteriosa adivinanza, cómo aquella cabeza de hombre pudiese estar encabada en “una cosa tan chiquita que ni cuerpo de cristiano parecía”; pues el bulto que presentaba bajo las delgadas mantas esta pobre humanidad de “El Tullido” por antonomasia, no era mayor que el de un rapazuelo de ocho años. Tan contraído y deformado estaba que parecía faltarle el espinazo. Con dificultad podía menear el pie derecho; sólo en la nuca y en los brazos tenía movimiento, y este un poco forzado en el izquierdo. La siniestra mano la veían los granujas en sus pesadillas: eran cinco garfios apartados y nudosos de pieza entera, que nunca se cerraban que agarraban rígidos, sin apretar: algo así como la mano de palo que apaga las luces del tenebrario. Con la derecha a más de persignarse muy bien y de esgrimir el arreador y el chuzo consabidos, escribía claro y pronto, si no muy correctamente; y para lo último le servía de pupitre una caja pequeña que tenía siempre entre el marco de la carreta, caja que parecía estar clavada allí, y en la cual guardaba el recado de escribir; lápices de pizarra, algún pliego de papel, que no dineros, como pretendían los discípulos. La cabeza, en forma de calabazo, podría representar la de un sacerdote poseído de neurosis ascética; ere aplanada de cráneo, de cabello recio y entrecano, cortado siempre al rape como un cepillo, ni pelo de barba en aquella cara amarillenta y marchita; y no por que fuese lampiño el santo varón, sino porque su compadre Feliciano, alma caritativa como pocas, lo afeitaba jueves y domingo y le cortaba el pelo cada quince días, merced a lo cual se le formaba, por toda la rapadura una sombra cenicienta que lo aclarigaba más y mas. Los ojos pardos resultaban muy tristes y abismados entre el paréntesis de la hirsuta ceja y de la oreja negra, tan negra que se dijera de corcho quemado, tan honda que semejaba cicatriz. Solo dos raigones amarillos asomaban bajo los hendidos labios; la nariz tosca, de fosas muy abiertas. Esa cara tan fea tenía una expresión de tristeza resignada y beatífica que atraía.*

*No fue Maestro atrabiliario ni de viarazas: si chuzaba y daba azotes a la indómita chusma, obedecía a la consigna del superior, a la ley de su tiempo, en que era un axioma aquello de “la letra con sangre entra y la labor con dolor”.*

Tomás Carrasquilla  
Dimitas Arias

El personal docente es la mayor fortaleza que poseen las instituciones, para llevar a cabo su labor educativa, ya que representa el conjunto de saberes y experiencias que determinan la enseñanza a impartir en ellas.

En este sentido, el maestro es una de las posibilidades abiertas que tiene la escuela para enfrentar las problemáticas que la rodean y por ello, cumple un papel fundamental en el proceso formativo. Dada su importancia, cabe preguntarse, entonces, ¿Qué es un maestro? ¿Qué implica ser maestro hoy y en esta sociedad?

La tendencia educativa actual concibe al maestro como un guía, un orientador de los procesos de aprendizaje, un mediador de las relaciones que se establecen entre estudiante- maestro-conocimiento, estudiante-estudiante y estudiante-mundo real.

La Institución Educativa Ana de Castrillón, se acoge a esta concepción, caracterizándolo en el PEI, como una persona con autoestima, capaz de interactuar con toda la comunidad educativa, con buena presentación y actitud positiva frente a la vida y a su quehacer docente, comprometido consigo mismo y con los demás, con actitud investigativa y sentido de pertenencia, creativo, activo, dinámico, dispuesto a asumir los cambios y nuevas reformas políticas educativas.

En otras palabras, es como un “semidiós” que posee ciertos poderes que le permiten ser y hacer todo lo que la institución requiere. En este caso, siendo el estudiante una máquina de almacenamiento, el maestro sería la máquina que proporciona la información a almacenar en él.

Las instituciones y el sistema educativo en general no pueden dejar de lado la naturaleza humana que constituye al maestro. En su interior, además de albergar gran cantidad de conocimientos, también están sus sentimientos, miedos,

angustias, preocupaciones, odios, rencores, alegrías y tristezas; que inevitablemente permean su quehacer docente.

Fuera de la institución, el maestro seguramente lleva una vida familiar, amorosa, académica y social que no puede y no debe descuidar, pues es lo que lo constituye como persona y al mismo tiempo, su experiencia en estas otras dimensiones, son las que le facilitan el acercamiento significativo a sus estudiantes, porque conoce y vive su mismo entorno, aunque no sea de la misma manera.

El maestro que se deja absorber por el sistema educativo, convirtiéndose en parte estructural y operativa del mismo, a la manera de una silla, un escritorio, un tablero o una tiza, en lugar de ser una fortaleza o posibilidad abierta para hacerle frente a las problemáticas escolares, las aumenta y entorpece la función educativa de la institución.

Desafortunadamente, el contexto social, cultural y económico también toca al docente y es este último el que en muchos casos lo obliga a ser un instrumento al servicio del sistema educativo. La necesidad de dinero para garantizar una supervivencia cada vez más difícil debido a los escasos recursos, lo convierte en esclavo y no en un profesional satisfecho con su labor. Ello genera desmotivación, apatía y resentimiento especialmente frente a las directivas, reflejándose en su actuación dentro del aula de clase.

El maestro deber ser concebido, como una persona y como tal, tiene derecho a recibir capacitación para la actualización de sus conocimientos, a disfrutar del tiempo libre, a la recreación y el deporte, al respeto de su personalidad y todo ello, al tiempo que cumple su deber fundamental: formar personas; pues no es posible separar al maestro de su ser.

## 4.2. LAS ACCIONES DE LOS ACTORES...

### PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA

*Compitiendo en aplicación, en apuros y en afanes, pronto se cansaban los dos bandos. Era entonces el rascarse la cabeza, el bostezar tedioso, el estregarse unos contra otros aquellos cuerpecitos. Venía un aleteo rumoroso de cartillas, catones y citolegias; ya no había Constantinos ni Magencios, ni los bueyes mugían, ni tiraban de los carros, ni araban la tierra; caíanse al suelo los punteros, y había que irlos a buscar; una muchacha pellizcaba a su compañera; un rapazuelo metía las manos en los bolsillos, las sacaba y hacía fieros; el otro le arrebatava los corozos. Llega el momento de las quejas: “que este me está empujando”, “que Carmela me jurgó”, “que Toto me rompió la ruana”; a la vez que de banca a banca se sacan las lenguas, se hacen gestos, y aquel murmullo se define en alboroto de veras.*

*\_ ¡Siga la leyenda! \_grita el Maestro.*

*Ni por ésas. Muchos se atropellan y quieren ir a dar la lección, todos a una. Como pocos la saben, el Maestro, sofocado, esgrime el puntiagudo chuzo de macana con que apunta, y aquí pincha una mano, allá un molledo, acullá tumba un catón. Se oyen chillidos lastimeros, tanto más lastimeros cuanto mas fingidos, y todos se apartan. Pasa entonces una cosa horripilante: de la camilla-carreta donde yace el Maestro, se alza , largo y delgado un palo que tiene en la punta un rejo mas largo todavía; agitase en el aire, ondula y silba como culebra voladora, y, sea en la banca de las hembras, sea en la de los machos, no se oye sino ¡güipi, juipi! En vano se frunce, se compacta, se achiquita la rapacería; en vano protesta a voz en cuello, porque la culebra sigue a destajo, y, caiga donde cayere, cada cual lleva su parte, pagando a veces justos por pecadores. No siempre va a la montonera; que en ocasiones se ceba en determinados delincuentes, ¡y cuidado si es certera!*

Tomás Carrasquilla

Dimitas Arias

Una vez en medio de una conversación informal, alguien me decía: “a la hora de enseñar se tiene que enseñar solo lo que es indispensable para el estudiante y dentro de eso, solo lo que el estudiante puede aprender”.

He aquí lo que debería regir las prácticas de enseñanza y aprendizaje en las instituciones, más aún en el marco de la propuesta curricular que se ha establecido a nivel nacional, orientada hacia procesos y competencias.

En la dimensión pedagógica del PEI, la institución Ana de Castrillón incluye el trabajo por procesos, teniendo en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje, y los tipos de inteligencia que pueden ser desarrollados en los estudiantes. Con base en eso, podría pensarse que al interior de las aulas reina la diversidad, que tanto docentes como los mismos discípulos aceptan las diferencias y particularidades cognitivas entre ellos, que ninguno ha de sentirse excluido ni en un nivel inferior de aprendizaje, sino que han de tener conciencia de que se trata de diferencias completamente normales, que obedecen al criterio de pluralidad.

Sin embargo, esto no se hace visible en las aulas, tal como podría pensarse. Curiosamente dentro de las aulas aquellos estudiantes que no obtienen los logros esperados según los estándares de calidad para cada grado, son diagnosticados con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Además, tener en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje implica más trabajo para el docente, en tanto le exige asesorar el trabajo individual, conocer en profundidad a cada niño o joven en cuanto a su núcleo familiar, situación socioeconómica, tipo de relaciones que establece con los que lo rodean, estado psicológico, enfermedades padecidas y demás informaciones que le den elementos para implementar estrategias de enseñanza más pertinente y efectivas.

Pero pocas veces los maestros están preparados y dispuestos a asumir este trabajo, lo cual genera una situación problemática más al interior del aula, que afecta las relaciones entre docente y estudiante.

Cuando el maestro llega al aula con su clase preparada y a medida que va avanzando en su desarrollo, observa que algunos o muchos estudiantes están distraídos, no tienen interés en lo que él está diciendo o en lo que ha propuesto hacer, se ve en la obligación de aplicar un “plan B”. Si no lo tiene, le toca recurrir a los diferentes métodos que conozca para manejar la situación. A veces se le ocurren actividades interesantes que arrojan buenos resultados, pero en otras ocasiones no cuenta con la misma suerte, ya no le funcionan las actividades y entonces ¿qué hacer?

Durante la práctica pedagógica, me vi en esta situación de apuesta repetidas veces, cuando llegaba al cuestionamiento final, lo único que se me ocurría era evocar métodos, actividades y demás cosas que había escuchado o había visto hacer a otros colegas y, tristemente, de ellas la más oprimida era recurrir a las viejas prácticas del dictado y la transcripción del tablero.

Ambas prácticas son la herencia con la que hemos quedado todos los que fuimos educados bajo el modelo conductista, con las cuales más que generar aprendizajes, se busca controlar la disciplina. Paradójicamente la actitud asumida por los estudiantes frente a ellas era la esperada desde el inicio respecto a las otras actividades, aunque en la dirección contraria. En el salón reinó la atención, el interés y la preocupación, no sobre el tema tratado, sino por escuchar bien para no quedarse atrasados y copiar rápido antes de que se borrara el tablero.

Por supuesto, estas prácticas fueron descartadas luego, ya que aunque me valí de ellas al principio para salir de situaciones de difícil manejo, no estoy de acuerdo

con basar los procesos de enseñanza y aprendizaje en ellas; soy consciente de que no aportan a la formación de seres activos, dinámicos, creativos, participativos y críticos; por el contrario, buscan sujetos atados a normas que a veces pasan los límites de la objetividad, entes sin autonomía, completamente moldeables.

Es posible atender a los ritmos y estilos de aprendizaje, sin necesidad incluso de llenar los escritorios de los maestros de trabajos que tal vez ni sean revisados con detenimiento. El problema radica en que las creencias que hemos heredado acerca de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, encarnadas en Dimitas Arias, con el lema “la letra con sangre entra y la labor con dolor”, no se han transformado realmente; hay conciencia frente a la necesidad de cambiar estas creencias, pero al ponernos en escena todavía parece que “confiáramos” en ellas.

No obstante, hay otros docentes que en lugar de conservar estas creencias, han optado por crear otras igualmente inadecuadas, según ellos, relacionadas con el enfoque constructivista. En su práctica docente, planean todas las actividades necesarias para el desarrollo de los temas obligatorios, las llevan al aula y dan por hecho que con esto por sí solo, como por “arte de magia”, los estudiantes “construyen el conocimiento”. Para los que no desarrollan correctamente los talleres propuestos, en lugar de buscar otra manera de que lo entiendan, se repiten las instrucciones a seguir con un tono más alto de voz y con la mirada fija en la del otro; se le presenta otro taller igual para que realice nuevamente, con la esperanza de que le vaya mejor.

En este sentido, sucedió que por decisión de la profesora cooperadora en todos los grados sextos, se debía desarrollar el taller sobre el poema “Ayer por la tarde” de Jairo Aníbal Niño, tomado de “Lecturas Re-creativas”. En este taller se pedía realizar un análisis exhaustivo del poema desde diferentes aspectos. La mayoría

del grupo lo hizo mal, especialmente en cuanto a la exploración de otros títulos y del tema tratado en el poema.

En vista de la situación, yo me detuve un poco en el trabajo de estos aspectos, ya que no me parecía procedente dejar pasar por alto los errores cometidos y continuar como si nada, tal como lo recomendó la cooperadora, en su afán de hacer muchas cosas con los estudiantes.

Las observaciones realizadas por ella frente a los resultados del taller se orientaban a poner como culpables a los profesores anteriores y no dejaba de expresar su inconformidad frente a esta situación, diciendo que cómo era posible que estudiantes de sexto no fueran capaces de identificar un tema y poner un título. Sin embargo, no apoyó mi iniciativa de trabajar con ellos estos dos aspectos, pues ellos por sí solos tenían que aprender a hacerlo.

De lo anterior se puede observar que, en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, en los casos en los cuales no se acude a la pedagogía conductista atendiendo al común acuerdo para desplazarla, se asumen los nuevos enfoques didácticos, pero muchas veces se hace de manera inadecuada, demostrando que aún su esencia no se ha comprendido, pues se toman aspectos que los acompañan adaptándolos a cada situación, según el criterio individual.

En suma, las prácticas de enseñanza y aprendizaje deben estar orientadas a preparar a los niños y jóvenes no para el futuro, sino para la vida a la cual se enfrentan día a día; no se sabe qué les espera a cada uno, pero sí se conocen las condiciones que los rodean y la exigencia que el Hoy les hace.

El fin último de dichas prácticas debe ser el aprendizaje significativo, en lugar del moldeamiento de la conducta y el control del cuerpo tal como lo pide la “pedagogía de la vigilancia”.

Para manejar la disciplina dentro del aula, se hace necesario realizar actividades que articulen conocimiento con intereses infantiles y juveniles. El énfasis en las normas y su cumplimiento para conservar el orden y la disciplina, ponen en un segundo plano, todos los motivos que tienen los estudiantes para ir a la escuela: aprender cosas nuevas y disfrutar de ellas, compartir con los otros, conocer otros puntos de vista, otras formas de ser, en otras palabras, salir de la monotonía en la que nos encierra la ignorancia y el aislamiento.

## **CONCEPCIONES SOBRE EL PROCESO LECTOR**

*La sección acababa de reunirse.*

*\_ ¡Una leyenda, muchachos! \_dijo el Maestro con tono de cariñoso estímulo... y aquello principió.*

*De una banca donde se arracimaban hasta dos docenas y media de mocosas, se levantaban, creciendo, atiplándose en terrible sonsonete, todos los horrores de el delecteo; ere-a-ra, ere-i-ri, se oía por un lado; be-a ba, por otro; aquí, ase-a ele, sal-gu-e-ve, salve; por allá una trabazón de silabas imposible de desenredar. Total: un Babel chiquito (...).*

*(...) Una vez en sus puestos, saca Toto la menuda arena del cajón, riégala en toda la tabla, y, pasándole con mucha petulancia la plancha de madera que emparejaba aquello, grita con ese tonillo peculiar que a nada se asemeja:*

*\_ ¡Manos abajo! ¡Atención! Toma su chuzo, se agacha, traza algo y torna a gritar, en tres tiempos:*

*\_Vean la letra A. Véanla bien antes de hacerla. Háganla*

*No ha terminado el berrido, cuando todas aquellas manitas, torpes, apresuradas, describen, haciendo crujir la arena, escarbamientos de gallina, colas enroscadas de animales desconocidos, jeroglíficos de monumento indígena, Si ha cesado la chillería del deletreo, es para empeorar: la voz de todo, atascada por el desarrollo de las glándulas carótidas, se destaca bronca y cerril sobre ese fondo de ruidillos a cual más fastidioso (...).*

*Tomás Carrasquilla  
Dimitas Arias*

Tal como se presenta en el PEI, el proceso lector en la actualidad debe ser asumido desde el enfoque interactivo, ya que permite convertirlo en un juego, en una acción llena de vida.

Sin embargo, se puede notar que en esta parte, el PEI presenta inconsistencias puesto que al inicio habla del modelo interactivo de la lectura como un proceso cíclico ascendente, luego se afirma que dicha perspectiva integra los modelos ascendentes y descendentes, así como se explicó en el marco teórico, y finalmente se menciona que también se asume el modelo conceptual desde la Teoría de las Seis Lecturas de Miguel de Zubiría, teoría que se inscribe en los modelos ascendentes del procesamiento de la información.

Esta incoherencia sumada a otros problemas estructurales del texto, tales como la repetición de párrafos, copia textual de ideas sin referencias bibliográficas,

constituyen la primera pista sobre la concepción de la lectura: no hay claridad frente a su definición.

Ya en la actuación dentro del aula, se evidencia que la enseñanza y el aprendizaje de esta habilidad está determinada por este último modelo, la tabla 1. Criterios de evaluación para la lectura, así lo demuestra.

Entonces, las actividades desarrolladas para la lectura en los grados sextos, raras veces pasa de la decodificación secundaria (anexo F), incurriendo en el error que el mismo autor de la teoría advierte y es que se limita el trabajo de la lectura en sus diferentes niveles a ciertos grados de escolaridad, por ejemplo, la lectura fonética se restringe a primero y segundo de primaria, como si en los demás no se necesitara.

En este sentido, sucedió en varias ocasiones que se subestimó la capacidad lectora de los estudiantes, pensando que ante ciertos textos, no serían capaces de realizar una lectura crítica o de decodificación terciaria. Por fortuna, se pudo tener el espacio para demostrar que no era así, sino al contrario. Ellos necesitan enfrentarse a lecturas que los desestabilice, que les suscite preguntas, dudas, contradicciones; solo en esa medida tendrán algo que decir, algo para opinar. De lo contrario, sólo habrá silencio y aceptación cuando a lo que nos invitan los textos es a cuestionarnos, a reflexionar, a PENSAR.

Los mecanismos de decodificación que presenta De Zubiría son supremamente útiles para desarrollar la comprensión lectora, pero el trabajo en el aula con la lectura no puede limitarse a ellos, porque opacan el goce que con ella se puede experimentar.

Igualmente, los estudiantes ven el acto de leer como una actividad de letras simplemente y no como un puente a cualquier tipo de conocimiento, como forma de viajar a otros lugares y conocerlos, como el espacio para el encuentro consigo mismos, en suma, no son concientes de que es una actividad que permea la vida humana.

Con respecto a esto, cuando estábamos trabajando el cuento “Los Tres Electroguerreros”, antes de la lectura, comenzamos un diálogo sobre el sistema solar. De inmediato los jóvenes hicieron el comentario de que no estábamos en clase de ciencias sociales. De igual manera sucedió cuando abordamos las adivinanzas y los acertijos, decían que eso era de matemáticas.

Puede verse el concepto de lectura tan limitado que manejan los estudiantes, producto de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las que han sido partícipes. No se puede leer más que en la clase de español y los únicos materiales de lectura son los libros. ¿Qué son, entonces, las imágenes, qué es el cine, qué es el teatro, qué es la pintura, qué son las personas y el mundo entero, sino pretextos para leer y más allá de leer, para conocer, disfrutar e interpretar?

La lectura, entonces, es un proceso interactivo, en el cual se descifran todo tipo de signos, no únicamente los lingüísticos. El lector debe tener las herramientas suficientes para interpretarlos, poniendo en juego sus conocimientos sobre el mundo, la cultura a la que pertenece y de la lengua misma. La tarea del maestro es entonces, abrir espacios para actualizar y ampliar la enciclopedia de cada estudiante y dotarlo de todos los demás elementos que le permitan acceder al mundo semiósico que lo rodea.

## LA EVALUACIÓN

Uno de los componentes importantes de la Revolución Educativa que se está llevando a cabo en el país, es el de la evaluación. Los procesos de enseñanza y aprendizaje giran en torno a ella, siempre se está pensando en indicadores, en medir los procesos y sus resultados, para conocer cuál es el impacto que se genera con ellos, qué tan pertinentes son y en qué nivel nos ubican con respecto a otros países.

Aunque en el diseño del proyecto no se hizo explícito el tipo de evaluación a utilizar, con base en lo planteado en el punto 2.8. Propuesta de intervención didáctica, se puede decir que en ella estuvieron presentes diferentes formas de evaluación, de acuerdo con la clasificación realizada por Casanova<sup>52</sup>.

De un lado, según el criterio de temporalidad, se realizaron evaluaciones iniciales (o diagnósticas), procesuales (talleres) y finales, con las cuales se logró conocer los avances y dificultades de los estudiantes con respecto a la interpretación textual.

De acuerdo con los agentes que participaron en todo el proceso, se empleó la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación, lo cual permitió reflexionar sobre la propia actuación, intercambiar criterios y escuchar al otro.

Fue muy interesante observar la actitud de los estudiantes frente a cada una de estas evaluaciones.

---

<sup>52</sup> CASANOVA, M.A. Manual de Evaluación educativa. p. 57

Cuando se les propuso autoevaluarse, unos sentían pena y evitaron hacerlo, otros se aprovecharon de la situación e intentaron engañar y el resto lo hicieron con mucha seriedad y objetividad.

Cuando era yo, como maestra, la que evaluaba sus trabajos y su comportamiento, la mayoría guardaba silencio y unos pocos pedían explicación, pero solo en caso de haber recibido una valoración por debajo de lo esperado.

Cuando fueron ellos los que evaluaron mi trabajo y desempeño como docente, hubo temores, dudas, no se explicaban para qué tenían que hacerlo; luego aprovecharon para expresar sus sentimientos, por supuesto no todos positivos, sobre la labor que había hecho con cada uno de ellos. Esto me permitió conocer la mirada que cada uno tiene sobre las prácticas docentes en cuanto al manejo de la disciplina, la forma de enseñar los contenidos y el tipo de relación maestro-alumno. Los que siempre eran juiciosos reclamaron por mi falta de carácter estricto con los que imponían el desorden, los más indisciplinados se quejaron de mi constante vigilancia y a los que no les interesaba si era estricta o no, me agradecieron por haber establecido con ellos una relación de respeto, tolerancia y ayuda, por lo que les había enseñado y por los momentos agradables que compartí con ellos.

En el momento de evaluar a sus compañeros, sucedió que lo hicieron con mucha seriedad y argumentos válidos. Sin embargo, no faltaron los que se incomodaban y hasta se sentían agredidos –aunque no fuera así- con las observaciones realizadas por sus pares. Cabe aclarar que para la coevaluación, así como para las demás, se establecieron criterios claros de valoración desde el principio, con el fin de controlar las subjetividades.

Finalmente, según la funcionalidad, se trató de orientar hacia la función formativa, en la cual más que el interés por una nota, se pretendía resaltar la importancia de

los aprendizajes evaluados. En este sentido, luego de la realización de cada taller y demás actividades, separé un espacio para la corrección y la reflexión sobre los errores cometidos, convirtiéndolos en fortalezas para los próximos ejercicios.

En suma, con respecto a la evaluación educativa se puede decir que inevitablemente ha de funcionar como una forma de poder, puesto que constituye el argumento más válido para determinar la calidad de las prácticas pedagógicas. Por ello, es de entender que la evaluación no es para uso exclusivo del docente; él como agente educativo, debe ser evaluado también, por sí mismo y por sus estudiantes, de manera que se haga consciente de sus fortalezas y debilidades en el desempeño de su labor y así, tener elementos sobre los cuales establecer estrategias de automejoramiento.

El problema que surge de concebir la evaluación como forma de poder es crear la certeza en los agentes educativos de que con ella se puede manipular y dominar a quienes son objeto de valoración. En ese caso, todo el poder estaría en manos de los docentes y los estudiantes se hacen víctimas de continuas “amenazas” y “sobornos”.

Sobre esta base se constituye el principio de autoridad en la mayoría de las instituciones, pero cuando a los niños y jóvenes no les interesa ser promovidos, cuando van a la escuela obligados por sus familiares, cuando su único interés es salir lo más pronto de esa “cárcel”, ¿cuál es, entonces, el sentido de la evaluación? ¿Cuál es su función?

La evaluación debe ser entendida como un proceso constante, cuya función es formativa y su último componente es la calificación. Así, tanto maestros como estudiantes, tienen la posibilidad de asumir el error como una forma de aprendizaje en ambos casos y no como la oportunidad para condenar al otro. Los

criterios para la valoración de los procesos de enseñanza y aprendizaje deben estar planteados desde el principio en concordancia con los objetivos; ser claros, conocidos y comprendidos por todos los que estén implicados en ella.

No queda nada más que decir por ahora, sólo que a estas alturas del trabajo, los lectores de todo este escrito ya son otros Sherlock Holmes y a ellos corresponde verificar la validez de estas hipótesis.

# **BIBLIOGRAFÍA**

## BIBLIOGRAFÍA

AUSUBEL, David. Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. España: Paidós. 2002. p. 84

BERISTÁIN, Helena. Análisis estructural del relato literario. México: Limusa, 2004

CABRERA, Flor y otros. El proceso lector y su evaluación. Barcelona: LAERTES, 1994.

CASTAÑARES, Weneslao. De la interpretación a la lectura. España: Iberediciones, 1994.

CASTRO, Rodolfo. Habitar el sonido. En: Nuevas Hojas de Lectura. No. 5 (2004) p. 14-18

COLOMBIA. Ley General de Educación. Santafé de Bogotá: El Pensador, 1999.

CHAVES SALAS, Ana Lupita. Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. En: Educación. Universidad de Costa Rica. Vol. 25. No. 2 (2001) p. 59-65

DEBROCK, Guy. El ingenioso enigma de la abducción. En: Analogía filosófica. Revista de filosofía. Vol. 12. No. 1 (1998) p. 21-40

DE ZUBIRÍA SAMPER, Miguel. Teoría de las seis lecturas. Mecanismos del aprendizaje semántico. Tomo I. Preescolar y primaria. Santafé de Bogotá: FAMDI, 1995. 251 p.

ECO, Umberto. Lector in fabula. España: Lumen, 1993.

\_\_\_\_\_. Interpretación y sobreinterpretación. Gran Bretaña: Cambridge University Press, 1995

\_\_\_\_\_. El signo de los tres. Dupin, Holmes, Peirce. España: Lumen, 1989.

HARROWITZ, Nancy. El modelo policiaco: Charles S. Peirce y Edgar Allan Poe. En: ECO, Humberto. El signo de los tres. Dupin, Colmes, Peirce. Lumen, 1989. p. 241-264

JURADO VALENCIA, Fabio. Juguemos a interpretar. Santafé de Bogotá: Plaza y Janes, 1998.

\_\_\_\_\_. Los procesos de la lectura. Santafé de Bogotá: Magisterio, 1995. 147 p.

\_\_\_\_\_. La literatura como provocación de la escritura. En: Cuadernos pedagógicos. No. 9 (1999). Universidad de Antioquia. p. 207-228.

LÓPEZ, Aura. La lectura en voz alta como elemento importante en la formación de lectores. En: Nuevas Hojas de Lectura. No. 5 (2004) p. 19-29

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lengua Castellana. Lineamientos curriculares. Santafé de Bogotá: Magisterio, 1998. 140 p.

\_\_\_\_\_. Estándares Básicos de competencias del lenguaje. Colombia: MEN, 2006

PEIRCE, Charles S. Deducción, inducción e hipótesis. Argentina: Aguilar, 1970.

POZO, Juan Ignacio. Teorías cognitivas del aprendizaje. España: Morata, 1994. 286 p.

SANTAELLA, Lucía. La evolución de los tres tipos de argumento: abducción, inducción y deducción. En: Analogía filosófica. Revista de filosofía. Vol. 12. No. 1 (1998) p.9-20

SASTRÍAS, Martha. Camino a la lectura. Lectura en voz alta. México: Pax, 2001. p. 75-79 [en línea] Disponible en versión HTML en:  
[http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/act\\_permanentes/lengua\\_comunicacion/cosas\\_pasan/cosas4/art1.htm](http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/act_permanentes/lengua_comunicacion/cosas_pasan/cosas4/art1.htm)

SCHOKEL, Luis Alonso. Apuntes de Hermenéutica. Madrid: Trotta, 1994.

TOBON FRANCO, Rogelio. ¿Qué es interpretar? En: Revista Universidad de San Buenaventura. No. 25 (2006). Medellín. P. 297-

WIRTH, Uwe. El razonamiento abductivo en la interpretación según Peirce y Davidson. En: Analogía filosófica. Revista de filosofía. Vol. 12. No. 1 (1998) p. 113-123

ZULETA, Estanislao. Conferencia sobre la lectura. En: JURADO VALENCIA, Fabio. Los procesos de la lectura. P. 11-38

# **ANEXOS**

## ANEXO A

### TALLER DE COMPRENSIÓN LECTORA TEXTO NARRATIVO

NOMBRE Y APELLIDOS \_\_\_\_\_

GRADO: \_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_ INST. EDUCATIVA \_\_\_\_\_

Lee el siguiente texto y responde las preguntas.

La rana que quería ser una rana auténtica  
Augusto Monterroso

1. Había una vez una rana que quería ser una Rana auténtica, y todos los
2. días se esforzaba en ello.
3. Al principio se compró un espejo en el que se miraba largamente
4. buscando su ansiada autenticidad. Unas veces parecía encontrarla y
5. otras no, según el humor de ese día o de la hora, hasta que se cansó de
6. esto y guardó el espejo en un baúl.
7. Por fin pensó que la única forma de conocer su propio valor estaba en la
8. opinión de la gente, y comenzó a peinarse y a vestirse y a desvestirse
9. (cuando no le quedaba otro recurso) para saber si los demás la
10. aprobaban y reconocían que era una Rana auténtica.
11. Un día observó que lo que más admiraban de ella era su cuerpo,
12. especialmente sus piernas, de manera que se dedicó a hacer sentadillas
13. y a saltar para tener unas ancas cada vez mejores, y sentía que todos la
14. aplaudían.
15. Y así seguía haciendo esfuerzos hasta que, dispuesta a cualquier cosa
16. para lograr que la consideraran una Rana auténtica, se dejaba arrancar
17. las ancas, y los otros se las comían, y ella todavía alcanzaba a oír con
18. amargura cuando decían que qué buena rana, que parecía pollo.

1. ¿Qué quería la Rana?

- a) Ser aprobada y reconocida por los demás como una Rana auténtica
- b) Mirarse todos los días en el espejo
- c) Ser una Rana auténtica de acuerdo con su propio criterio
- d) Ser tan buena como un pollo

2. ¿Qué hizo la Rana para lograr su objetivo?

- a) Compró un espejo en el que se miraba largamente buscando su ansiada autenticidad
- b) Comenzó a hacer ejercicio para embellecer las partes de su cuerpo que más llamaban la atención de la gente
- c) Comenzó a hacer diferentes esfuerzos, dispuesta a cualquier cosa

d) Permitió que le arrancaran las ancas para que otros se las comieran.

3. ¿Cuál fue el resultado que obtuvo la Rana?

- a) Logró ser aprobada y reconocida por los demás como una Rana auténtica
- b) Se cansó y guardó el espejo en un baúl.
- c) No logró ser aprobada y reconocida por los otros como una Rana auténtica

4. El sinónimo de la palabra “AUTÉNTICA” es:

- a) Legítima
- b) Verdadera
- c) Original
- d) Todos los anteriores

5. ¿Cuál es el tema central del cuento?

- a) La identidad
- b) La vanidad
- c) El orgullo
- d) La belleza

6. La expresión “*según el humor de ese día...*” dentro del texto, puede ser reemplazada por:

- a) Según el estado de ánimo
- b) Según la cantidad de chistes que dijera
- c) Según las veces que se mirara en el espejo
- d) Según lo que le dijera la gente

7. En la línea 17, la palabra “otros” hace referencia a:

- a) Los amigos de la rana
- b) Los hombres
- c) Otros animales
- d) Los pollos

8. Otro título apropiado para el cuento sería:

- a) Una rana que busca su identidad
- b) Una rana que sabía a pollo
- c) Una rana rechazada por sí misma y por los demás
- d) La auténtica rana

## ANEXO B

### INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANA DE CASTRILLON AREA DE LENGUA CASTELLANA

NOMBRE Y APELLIDOS \_\_\_\_\_

GRUPO: \_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

Lee el siguiente texto y responde las preguntas.

Título: \_\_\_\_\_  
Augusto Monterroso

19. Había una vez una rana que quería ser una Rana auténtica, y todos los
20. días se esforzaba en ello.
21. Al principio se compró un espejo en el que se miraba largamente
22. buscando su ansiada autenticidad. Unas veces parecía encontrarla y
23. otras no, según el humor de ese día o de la hora, hasta que se cansó de
24. esto y guardó el espejo en un baúl.
25. Por fin pensó que la única forma de conocer su propio valor estaba en la
26. opinión de la gente, y comenzó a peinarse y a vestirse y a desvestirse
27. (cuando no le quedaba otro recurso) para saber si los demás la
28. aprobaban y reconocían que era una Rana auténtica.
29. Un día observó que lo que más admiraban de ella era su cuerpo,
30. especialmente sus piernas, de manera que se dedicó a hacer sentadillas
31. y a saltar para tener unas ancas cada vez mejores, y sentía que todos la
32. aplaudían.
33. Y así seguía haciendo esfuerzos hasta que, dispuesta a cualquier cosa
34. para lograr que la consideraran una Rana auténtica, se dejaba arrancar
35. las ancas, y los otros se las comían, y ella todavía alcanzaba a oír con
36. amargura cuando decían que qué buena rana, que parecía pollo.

1. El sinónimo de la palabra "AUTÉNTICA" es:

- a) Legítima
- b) Verdadera
- c) Original
- d) Todos los anteriores

2. La expresión "*según el humor de ese día...*" en la línea 5, puede ser reemplazada por:

- a) Según el estado de ánimo
- b) Según la cantidad de chistes que dijera

- c) Según las veces que se mirara en el espejo
- d) Según lo que le dijera la gente

3. En la línea 17, la palabra "otros" hace referencia a:

- a) Los amigos de la rana
- b) La gente
- c) Otros animales
- d) Los pollos

4. ¿Qué quería la Rana?

- a) Ser aprobada y reconocida por los demás como una Rana auténtica
- b) Mirarse todos los días en el espejo
- c) Ser una Rana auténtica de acuerdo con su propio criterio
- d) Ser tan buena como un pollo

5. ¿Qué hizo la Rana para lograr su objetivo?

- a) Compró un espejo en el que se miraba largamente buscando su ansiada autenticidad
- b) Comenzó a hacer ejercicio para embellecer las partes de su cuerpo que más llamaban la atención de la gente
- c) Comenzó a hacer diferentes esfuerzos, dispuesta a cualquier cosa
- d) Permitió que le arrancaran las ancas para que otros se las comieran.

6. ¿Cuál fue el resultado que obtuvo la Rana?

- a) Logró ser aprobada y reconocida por los demás como una Rana auténtica
- b) Se cansó y guardó el espejo en un baúl.
- c) No logró ser aprobada y reconocida por los otros como una Rana auténtica

7. ¿Qué título le pondrías al cuento y por qué?

---

---

---

---

---

8. Menciona dos temas que sean tratados en el cuento

---

Selecciona uno de los dos temas y explica cómo se presenta en el cuento

---

---

## ANEXO C

### Coevaluación Factor X

Aspectos	#1	#2	#3	#4	#5	#6	#7
Entonación y puntuación.	3	3	3	3	4	3	4
Manejo del público.	3	3	3	4	4	3	4
Manejo del cuerpo.	3	3	3	4	5	3	5

- #1: Jennifer Torres.
- #2: Leidy Valencia.
- #3: Jennifer Valencia.
- #4: Angela Cano.
- #5: María Alejandra.
- #6: Andres Londono.
- #7: Jordan Gil.

Karen Echavarría 6<sup>o</sup>-c.

### LECTURA EN VOZ ALTA.

ASPECTOS.	#1	#2	#3	#4	#5	#6	#7
Entonación y puntuación	5	2	5	3	4	3	4
Manejo del público.	4	3	5	4	4	3	4
Manejo del cuerpo.	5	3	5	4	4	3	4

- #1 Mairac.
- #2 Joanc.
- #3 Diego M.
- #4 Santiago A.
- #5 Santiago O.
- #6 Anderson C.
- #7 Andres E.

Karen Echavarría 6<sup>o</sup>-c #15.

Coevaluación fonocuento

Santiago: esa piedrahita

69C

FORMATO DE EVALUACIÓN – FONOCUENTO 1

ASPECTOS	PERSONAJES									
	Narr. 1	Estudiante	Ruiseñor	Lagarto/Rosal Blanco	Mariposa/Rosal Amarillo/Encina	Margarita/Rosal Rojo	Narr. 2	Narr. 3	Hija del Profesor	Narr. 4
Entonación y signos de puntuación	4	4	3	2	3	3	3	3	4	4
Apropiación del personaje	4	3	3	3	3	2	3	3	3	3

Leid: valentina valencia franco

69C

FORMATO DE EVALUACIÓN – FONOCUENTO 1

ASPECTOS	PERSONAJES									
	Narr. 1	Estudiante	Ruiseñor	Lagarto/Rosal Blanco	Mariposa/Rosal Amarillo/Encina	Margarita/Rosal Rojo	Narr. 2	Narr. 3	Hija del Profesor	Narr. 4
Entonación y signos de puntuación	6	4	3	2	2	4	5	5	5	3
Apropiación del personaje	4	4	2	3	2	3	4	4	5	3

Michael: stive romirez Montoya

69C

FORMATO DE EVALUACIÓN – FONOCUENTO 1

ASPECTOS	PERSONAJES									
	Narr. 1	Estudiante	Ruiseñor	Lagarto/Rosal Blanco	Mariposa/Rosal Amarillo/Encina	Margarita/Rosal Rojo	Narr. 2	Narr. 3	Hija del Profesor	Narr. 4
Entonación y signos de puntuación	4	4	4	4	5	5	3	4	2	5
Apropiación del personaje	5	2	4	5	3	2	3	5	4	5

Diego Alexander Madrid H

FORMATO DE EVALUACIÓN – FONOCUENTO 1

ASPECTOS	PERSONAJES									
	Narr. 1	Estudiante	Ruiseñor	Lagarto/Rosal Blanco	Mariposa/Rosal Amarillo/Encina	Margarita/Rosal Rojo	Narr. 2	Narr. 3	Hija del Profesor	Narr. 4
Entonación y signos de puntuación	4	3	4	3	3	4	4	3	4	4
Apropiación del personaje	5	4	3	3	4	3	4	4	5	4

## ANEXO D

Karen Milena Echavarría. Sept. 13/06.

①

✓ 1. R/= a.

2.

- ✓  a) Compró un espejo en el que se miraba largamente buscando su ansiada autenticidad  
b) Comenzó a hacer ejercicio para embellecer las partes de su cuerpo que más llamaban la atención de la gente  
c)  Comenzó a hacer diferentes esfuerzos, dispuesta a cualquier cosa  
d) Permitted que le arrancaran las ancas para que otros se las comieran.

3. ¿Cuál fue el resultado que obtuvo la Rana?

- ✓  a) Logró ser aprobada y reconocida por los demás como una Rana auténtica  
b) Se cansó y guardó el espejo en un baúl.  
c)  No logró ser aprobada y reconocida por los otros como una Rana auténtica

4. El sinónimo de la palabra "AUTÉNTICA" es:

- ✓  a) Legítima  
b) Verdadera  
c) Original  
d)  Todos los anteriores

5. ¿Cuál es el tema central del cuento?

- ✓  a) La identidad  
b)  La vanidad  
c) El orgullo  
d) La belleza

6. La expresión "según el humor de ese día..." dentro del texto, puede ser reemplazada por:

- ✓  a) Según el estado de ánimo  
b) Según la cantidad de chistes que dijera  
c) Según las veces que se mirara en el espejo  
d)  Según lo que le dijera la gente

7. En la línea 17, la palabra "otros" hace referencia a:

- ✓  a) Los amigos de la rana  
b)  Los hombres  
c)  Otros animales  
d) Los pollos

8. ¿Cuál de las siguientes ideas es FALSA?

- ✓  a) La rana compró un espejo para encontrar su autenticidad  
b) La rana hizo muchos esfuerzos para ser aprobada y reconocida por los demás como una rana auténtica  
c)  A pesar de sus esfuerzos, la rana nunca fue reconocida y aprobada por los demás como una verdadera rana  
d)  Todos aplaudían a la rana porque admiraban su cuerpo, especialmente sus ancas que cada vez eran mejores.

9. Otro título apropiado para el cuento sería:

- ✓  a) Una rana que busca su identidad  
b) Una rana que sabía a pollo  
c) Una rana rechazada por sí misma y por los demás  
d) La auténtica rana

ANEXO E

Octubre 79 106

30/60 (2)

Karen Echavarría. 6<sup>o</sup>C # 15

Planeta -

Familia -

universo -

hermano -

estrellas -

galaxias (S)

+

Estudiar -

carino -

Libros -

abrazos

Biblioteca -

besos -

Profesor -

amistad -

novio -

Nevera -

Dientes -

Estufa -

labios -

comedor -

uña -

olla -

dedo -

televisor -

orejas

Avion -

carro -

Karen Milena

tren -                      perro -  
bus    buseta              cecaracha -

cabeza -  
piernas  
brazos - Abrazos  
boca -  
nariz -  
pies (no estaba)

A.F = 22  
B.F = 3  
M.O = 5

Inventadas = 1  
Confundidas = 6  
M.O = 0

37.

Hoja 1. ④  
2 = ②  
3 = ③  
4 = 3  
5 = ④  
6 = ⑤  
7 = ③  
8 = ④  
9 = 2  

---

30 ✓

## ANEXO F

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANA DE CASTRILLÓN  
LEMA "SER CADA DÍA MEJOR"  
COMPRENSIÓN LECTORA  
GRADO 6°  
EVALUACIÓN DEL CUARTO PERÍODO  
ESPAÑOL  
FECHA Noviembre 16 10a. GRUPO 6°c #15  
NOMBRE Y APELLIDOS Echavarría Osorio Karen Milena.  
PROFESORA: FABIOLA MAZORRA

5 18/20 7  
OK  
5

OBJETIVO: Identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de 6°

A. Lee el siguiente texto y responde las preguntas. Estas preguntas son de selección múltiple con única respuesta (utiliza una X para marcar la letra que indica la respuesta correcta)

"Eréndira fue hasta la hornilla donde había otra olla grande con hojas aromáticas hervidas. Se envolvió las manos en un trapo, y comprobó que podía levantar la olla sin ayuda del indio.

-Vete- le dijo. Yo echo el agua.

Esperó hasta que el indio saliera de la cocina. Entonces quitó del fuego la olla hirviendo, la levantó con mucho trabajo hasta la altura del canal, y ya iba a echar el agua mortífera cuando la abuela gritó en el interior de la carpa:

-¡Eréndira!

Fue como si la hubiera visto. La nieta, asustada por el grito, se arrepintió en el instante final.

-Ya voy abuela - dijo-. Estoy enfriando el agua.

Aquella noche estuvo cavilando hasta muy tarde, mientras la abuela cantaba dormida con el chaleco de oro"

Sacado de "LA INCREÍBLE Y TRISTE HISTORIA DE LA CÁNDIDA ERÉNDIRA Y SU ABUELA DESALMADA"

1. Para levantar sola, la olla grande, Eréndira
  - a. Le pidió ayuda al indio
  - b. Se envolvió las manos en un trapo
  - c. La bajó de la hornilla
  - d. Esperó que se redujera el contenido
  
2. En la lectura los personajes aparecen en el siguiente orden:
  - a. Eréndira, indio, abuela.
  - b. Abuela, indio, Eréndira.
  - c. Indio, Eréndira, abuela.
  - d. Eréndira, abuela, indio.
  
3. De acuerdo al texto la expresión "agua mortífera", significa:
  - a. El agua mata
  - b. El agua hirviendo al contacto con el cuerpo de la abuela le produciría la muerte por quemaduras.
  - c. El agua ahogaría a la abuela

d. Ninguna de las anteriores

4. La intención de Eréndira era:

- a. Enfriar el agua
- b. Preparar personalmente el agua para el baño de la abuela
- c. Utilizar el agua hirviendo para matar a la abuela
- d. Demostrarle a la abuela todo su amor.

5. En la oración: "Esperó hasta que el indio saliera de la cocina" el sujeto es:

- a. La abuela
- b. El indio
- c. Eréndira
- d. Ulises

6. La palabra la que aparece subrayada en el sexto renglón, reemplaza a:

- a. Eréndira
- b. Olla hirviendo
- c. Abuela
- d. Agua

7. El signo de puntuación que indica el final de una oración y el comienzo de otra es:

- a. La coma.
- b. Los dos puntos.
- c. El punto seguido.
- d. El punto y coma.

8. En la expresión "estoy enfriando el agua" , el predicado es:

- a. Eréndira
- b. El agua
- c. Estoy enfriando el agua
- d. Estoy

9. La abuela le gritó a Eréndira, desde el interior de la carpa, porque:

- a. Eréndira se estaba demorando para llevarle el agua y terminar de bañarla
- b. Descubrió que Eréndira quería matarla.
- c. La abuela quería mucho a Eréndira y no soportaba apartarse de ella.
- d. Eréndira era sorda.

10. La palabra canal, que aparece subrayada en el sexto renglón, se refiere a:

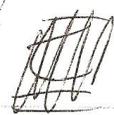
- a. Canal de Panamá
- b. Sistema por donde llegaba el agua para el baño de la abuela
- c. Palabra derivada de canalización
- d. Tubería de acero inoxidable que había en la carpa.

ANEXO G

— ¿A quien hizo el trabajo: Santiago Ossa o usted?

Ambos trabajos son iguales

Analiza el título del cuento, a partir de



las siguientes preguntas:

3

a) ¿qué significado tiene cada uno de los adjetivos que aparecen en el título y como se relacionan con la historia que narra el cuento?

b) ¿qué otro título sugieres para el cuento? ¿por que?

¿cómo?  
SUGERION

A

a) Se relacionan muy bien, y el primer significado es el de: Candida: Ingenua. y el segundo es el de: Desalmada: Cruel.

b) El de la ingenua Eréndira y su abuela cruel. Por que Eréndira era demasiado ingenua y su abuela era muy cruel.

KAREN

ECHAVARRA

6=C

El trabajo era individual y no en grupo.

¡Pilas

para la

próxima vez!  
No le califico a ninguno de los dos.

1 Identificar en el cuento el ruiseñor y la rosa, el personaje del estudiante cuál era su objetivo y las acciones que hizo para conseguirlo y cuál fue el resultado.

2 Cuál es el objetivo del ruiseñor y que acciones hizo para conseguirlo y cuál fue el resultado.

3 Consulte un escrito sobre las partes de la oración.

### SOLUCION

E

1 El personaje del estudiante era de un enamorado, su objetivo era bailar con la hija del profesor y tuvo que conseguir una rosa roja, pero no obtuvo su objetivo su resultado fue una humillación de la hija del profesor.

2 El objetivo del ruiseñor era que el estudiante siguiera enamorado y poder conseguir una rosa roja, y para poder conseguirla tuvo que hacerla con notas de la música de él, al estero de la luna y tenerla con la sangre de su corazón, y si la obtuvo, y el resultado fue nada más una

parte, por que falta que el estudiante  
y la hija del profesor se enamorarán.

### 3 LA ORACION

La oración esta formada por un conjunto de palabras ordenadas que expresan una idea con sentido completo. En toda oración por lo menos debe haber un verbo conjugado.

La oración hablada se reconoce por un cambio de entonación en la voz, seguido de una pausa.

La oración escrita se reconoce porque se inicia con mayúscula y termina en un punto.

Sus partes son: Sujeto, Predicado y verbo o también complementario circunstancial de cantidad.

ANEXO H

o fotosop  
¡Bien!  
10/11  
④

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANA DE CASTRILLÓN  
LEMA "SER CADA DÍA MEJOR"

ANÁLISIS DEL CUENTO:

"LA INCREÍBLE Y TRISTE HISTORIA DE LA CÁNDIDA ERENDIRA Y SU ABUELA  
DESALMADA" DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

GRADO 6° C  
ESPAÑOL

PROFESORA: PAULA ANDREA VALENCIA P.

5  
=

FECHA Noviembre 2 106

NOMBRE Y APELLIDOS Karen Milena Echavarría Osorio. 6° C

A. Analiza el personaje ERÉNDIRA a partir de las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál era el objetivo de Eréndira?  
a. Volverse rica  
b. Casarse con Ulises  
c. Liberarse del poder de su abuela  
d. Ser monja
2. ¿Qué acciones realizó Eréndira para conseguir su objetivo?  
a. Se prostituyó  
b. Se quedó en el convento para siempre  
c. Asesinó a su abuela  
d. Convenció a Ulises para que asesinara a su abuela
3. ¿Eréndira logró su objetivo?  
a. Sí, porque se casó con Ulises  
b. Sí, porque logró liberarse del poder de su abuela y abandonó a Ulises  
c. No, porque Eréndira murió asesinada por Ulises  
d. No, porque se convirtió en monja

B. Analiza el personaje ABUELA a partir de las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál era el objetivo de la abuela?  
a. Educar y criar adecuadamente a su nieta.  
b. Sostenerse económicamente, pero no a través de su propio trabajo, sino por medio del trabajo de su nieta.  
c. Volver a ver a los Amadises.  
d. Crear un circo.
2. ¿Qué acciones realizó la abuela para obtener su objetivo?  
a. Esclavizó a su nieta, obligándola a realizar todos los oficios domésticos y el oficio de la prostitución.  
b. Contrató un fotógrafo.  
c. Vendió naranjas de contrabando para llevar al otro lado de la frontera.  
d. Obligó a Eréndira a ingresar al convento.
3. ¿La abuela logró su objetivo?  
a. Sí, porque hasta su muerte consiguió mucho dinero gracias al trabajo de Eréndira.  
b. No, porque no logró sacar a Eréndira del convento para casarla con Ulises.  
c. Sí, porque pidió perdón a su nieta por todo lo malo que le había hecho.  
d. No, porque asesinó a Ulises.

C. Analiza el personaje ULISES a partir de las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál era el objetivo de Ulises?
- a. Enamorar a Eréndira y llevársela a vivir con él.
  - b. Llevar las naranjas de contrabando que sembraba su padre, al otro lado de la frontera.
  - c. Obedecer a su padre y a su madre.
  - d. Ser rico.
2. ¿Qué acciones realizó Ulises para obtener su objetivo?
- a. Mandó a asesinar a Eréndira y a su abuela.
  - b. Huyó de su casa y se fue al otro lado de la frontera.
  - c. Se casó con Eréndira.
  - d. Asesinó a la abuela de Eréndira.
3. ¿Ulises logró su objetivo?
- a. No, porque quedó sólo, con miedo y abandonado por Eréndira.
  - b. Sí, porque logró llevar al otro lado de la frontera las naranjas de contrabando.
  - c. Sí, porque asesinó a la abuela y se casó con Eréndira.
  - d. No, porque murió cuando huyó de su casa.

D. Analiza el TÍTULO del cuento a partir de las siguientes preguntas:

1. ¿Qué significa el adjetivo cándida?
- a. Ser cálida
  - b. Ser ingenua
  - c. Ser amigable
  - d. Ser cariñosa
2. ¿Qué significa el adjetivo desalmada?
- a. Estar triste
  - b. Ser alegre
  - c. Ser ambiciosa
  - d. Ser cruel
3. En pocas palabras explica ¿Qué relación tiene el título con el cuento?

Que quiere decir que la ingenua Eréndira y su abuela ambiciosa por que Eréndira era demasiado ingenua y su abuela demasiado ambiciosa.

4. ¿Qué otro título sugieres para el cuento? ¿Por qué?

La pobre Eréndira y su abuela ambiciosa por que Eréndira sufría mucho por lo que la abuela la mandaba a hacer y por que la abe- la vivía a castillas de la nieta.

## ANEXO I

### INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANA DE CASTRILLON ESPAÑOL

Nombre Karen Milena Echavarría Osorio  
Grupo 6<sup>o</sup>C # 15 Fecha Noviembre 17 de 2016

Lee atentamente el siguiente texto y responde las preguntas.

#### EL DIABLO Y EL POSADERO

Robert Louis Stevenson

- 1 En cierta ocasión el diablo se detuvo en una posada donde nadie lo
- 2 conocía, pues se trataba de gente de escasa educación. Abrigaba
- 3 malas intenciones y todos le prestaron atención durante mucho tiempo.
- 4 El posadero, sin embargo le hizo vigilar y le sorprendió con las manos
- 5 en la masa.
  
- 6 Entonces cogió una soga y le dijo:
- 7 -Voy a azotarte.
- 8 -No tienes derecho a enfadarte –dijo el diablo-. Yo soy el diablo, y en
- 9 mi naturaleza está el obrar mal.
- 10 -¿Es cierto eso? –preguntó el posadero.
- 11 -Te lo aseguro –respondió el diablo.
- 12 -¿No puedes dejar de obrar mal? –preguntó el posadero.
- 13 - Me es completamente imposible –dijo el diablo-. Además de no
- 14 servir para nada, sería cruel azotar a una cosa tan pobre como yo.
- 15 - Es verdad –dijo el posadero.
- 16 Hizo un nudo y lo ahorcó.
- 17 -Ya está –dijo el posadero.

✓ 1. **¿Cuál era el objetivo del diablo?**

- a. Convertirse en un hombre bueno
- ✓  b. Hacer algo malo y evitar ser castigado.
- c. Robar comida
- d. Ir a dormir en la posada

✓ 2. **¿Qué acciones realizó el diablo para lograr su objetivo?**

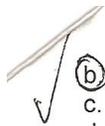
- a. Ahorcó al posadero
- ✓  b. Sorprendió al posadero con las manos en la masa
- c. Huyó de la posada
- ✓  d. Entró a una posada en la que había gente de poca educación y al ser descubierto en sus malas acciones, trató de convencer al posadero de que era normal que él obrara mal.

✓ 3. **¿El diablo logró su objetivo?**

- a. Sí, porque le hizo comprender al posadero su naturaleza de diablo.
- ✓  b. No, porque el posadero no se dejó convencer por el diablo y lo castigó ahorcándolo.
- c. Sí, porque el diablo asesinó al posadero
- d. No, porque el posadero le quitó los poderes al diablo.

4. **¿Cuál era el objetivo del posadero?**

- a. Ayudar al diablo con sus malas acciones



- b. Evitar que en su posada sucedieran cosas malas.
- c. Ser amigo del diablo
- d. Buscar al diablo.

5. ¿Qué acciones realizó el posadero para conseguir su objetivo?

- a. Le prestó una soga al diablo
- b. Se dejó azotar por el diablo
- c. Vigiló al diablo y se dio cuenta de sus malas intenciones
- d. Rogó a Dios que lo librara del diablo

6. ¿El posadero logró su objetivo?

- a. Sí, porque el diablo se arrepintió y decidió no volver a obrar mal
- b. Sí, porque no se dejó convencer por lo que le dijo el diablo y lo castigó ahorcándolo
- c. No, porque el diablo huyó de la posada
- d. No porque le permitió al diablo obrar mal en su posada.

7. En las líneas 4 y 5, la expresión “...le sorprendió con las manos en la masa...” significa que:

- a. El diablo se iba a robar la masa de la posada
- b. El posadero vio al diablo, justo cuando estaba obrando mal
- c. El diablo estaba en la cocina ayudando a hacer la comida
- d. Al diablo le gusta mucho la masa

8. Según el texto un *posadero* es:

- a. Un hombre que tiene muchos pozos
- b. Una persona de poca educación que ofrece posada a los viajeros
- c. Un hombre feo
- d. Un caminante

## ANEXO J

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANA DE CASTRILLON  
AREA DE LENGUA CASTELLANA

NOMBRE Y APELLIDOS Yesenia Maria Mazo gallego  
GRUPO: 6A FECHA: Marzo 13 / 07

Lee el siguiente texto y responde las preguntas.

Título: \_\_\_\_\_

Augusto Monterroso

1. Había una vez una rana que quería ser una Rana auténtica, y todos los
2. días se esforzaba en ello.
3. Al principio se compró un espejo en el que se miraba largamente
4. buscando su ansiada autenticidad. Unas veces parecía encontrarla y
5. otras no, según el humor de ese día o de la hora, hasta que se cansó de
6. esto y guardó el espejo en un baúl.
7. Por fin pensó que la única forma de conocer su propio valor estaba en la
8. opinión de la gente, y comenzó a peinarse y a vestirse y a desvestirse
9. (cuando no le quedaba otro recurso) para saber si los demás la
10. aprobaban y reconocían que era una Rana auténtica.
11. Un día observó que lo que más admiraban de ella era su cuerpo,
12. especialmente sus piernas, de manera que se dedicó a hacer sentadillas
13. y a saltar para tener unas ancas cada vez mejores, y sentía que todos la
14. aplaudían.
15. Y así seguía haciendo esfuerzos hasta que, dispuesta a cualquier cosa
16. para lograr que la consideraran una Rana auténtica, se dejaba arrancar
17. las ancas, y los otros se las comían, y ella todavía alcanzaba a oír con
18. amargura cuando decían que qué buena rana, que parecía pollo.

1. El sinónimo de la palabra "AUTÉNTICA" es:

- a) Legítima
- b) Verdadera
- c) Original
- d) Todos los anteriores

2. La expresión "*según el humor de ese día...*" en la línea 5, puede ser reemplazada por:

- a) Según el estado de ánimo
- b) Según la cantidad de chistes que dijera
- c) Según las veces que se mirara en el espejo
- d) Según lo que le dijera la gente

3. En la línea 17, la palabra "otros" hace referencia a:

- a) Los amigos de la rana
- b) La gente
- c) Otros animales
- d) Los pollos

4. ¿Qué quería la Rana?

- a) Ser aprobada y reconocida por los demás como una Rana auténtica
- b) Mirarse todos los días en el espejo
- c) Ser una Rana auténtica de acuerdo con su propio criterio
- d) Ser tan buena como un pollo

5. ¿Qué hizo la Rana para lograr su objetivo?

- a) Compró un espejo en el que se miraba largamente buscando su ansiada autenticidad
- b) Comenzó a hacer ejercicio para embellecer las partes de su cuerpo que más llamaban la atención de la gente
- c) Comenzó a hacer diferentes esfuerzos, dispuesta a cualquier cosa
- d) Permitted que le arrancaran las ancas para que otros se las comieran.

6. ¿Cuál fue el resultado que obtuvo la Rana?

- a) Logró ser aprobada y reconocida por los demás como una Rana auténtica
- b) Se cansó y guardó el espejo en un baúl.
- c) No logró ser aprobada y reconocida por los otros como una Rana auténtica

7. ¿Qué título le pondrías al cuento y por qué?

La rana que quería ser original por que me llamo más la atención y que se trataba de un animal

8. Menciona dos temas que sean tratados en el cuento

Que la rana se esfuerza por ser una rana autentica

Que ella queria que la admiraran

Selecciona uno de los dos temas y explica cómo se presenta en el cuento

Que la rana queria que la admiraran explicación

La rana se esforzó haciendo esfuerzos a que se diera esta a cualquier cosa

↳ Eso no es un tema. Los temas se escriben máximo con dos palabras. Por ejemplo, la autenticidad y la vanidad son dos temas del cuento a leer.

## ANEXO K

### ADIVINAZAS Y ACERTIJOS

4. Yendo yo para Villavieja me crucé con siete viejas cada vieja lleva siete sacos cada saco siete ovejas ¿Cuántas viejas y ovejas iban para Villavieja?

7 viejas y 343 ovejas ¿por qué 343 ovejas? por qué si yo multiplico  $49 \times 7$  me da 343 miran es 49

$$\begin{array}{r} \times 7 \\ 343 \end{array}$$

7. Algunos meses tienen 31 días, otros solo 30. ¿Cuántos tienen 28 días?

Un mes que es el mes de febrero por qué solo tiene 28 días.

8. ¿Cómo es posible pinchar un globo sin permitir que se escape aire y sin que el globo haga ruido?

Sin inflarlo.

1. Aunque al dormir me consultan, nunca suelo contestar.

La almohada

# ANEXO L

¡Bien!

## ACTIVIDADES # 2 SEGUNDO PERÍODO

### LOS CRÍMENES DE LA CALLE MORGUE de Edgar Allan Poe

NOMBRE Y APELLIDOS: Yasena Maria Mazo Gallego  
Fecha: Mayo 10 2017

1. Escribe las palabras que no entendiste.
- |                     |                  |       |
|---------------------|------------------|-------|
| <u>zanza</u>        | <u>cedido</u>    | _____ |
| <u>cosmopolitas</u> | <u>recaer</u>    | _____ |
| <u>machetazos</u>   | <u>bailes</u>    | _____ |
| <u>genchines</u>    | <u>abogonado</u> | _____ |
| <u>pacetiqu...</u>  |                  | _____ |

2. De acuerdo con la descripción realizada por el autor del texto, sobre los crímenes de la Calle Morgue, responde:
- ¿Quién cometió los crímenes?  
Podría ser un ladrón por que de pronto la señora Españole y a la señora arrojaron las llaves a quien y ellas no se dejaron y por eso las robaron.
- ¿Por qué se cometieron dichos crímenes?  
Porque no se dejaron robar a las tener bronca por que uno cuando tiene una robar que re hacer y deceer de esa persona.

3. Escribe, tal como aparecen en el texto, todas las pistas o pruebas que te ayudan a comprobar las respuestas anteriores.
- los muebles estaban destrozados y esparcidos en todo la direccion, colchones arrojados en el pavimento sobre una silla habia una navaja de afetar ensangrentada, tres largos y abundantes huellas de caballo gris que, al parecer, habian sido arrastrados de raiz voluntariamente.
- RECUERDA QUE...**

*Cada lector es como un detective que tiene como misión encontrar todas las pistas, huellas y pruebas necesarias para encontrar lo que el texto tiene escondido, lo que aparentemente no se ve...*

## ANEXO M

a) ¿Quién es el asesino?

fue un orangután ✓ por qué medio la idea que era el orangután porque en la última hoja dice y sin preocuparse, ni su tener, de la suerte del orangután.

b) ¿Cuáles son las hipótesis formuladas por Dupin acerca de los crímenes?

Vais - prosigue a un amigo, desplegando el papel sobre la mesa, que este dibujo da la idea de un puño vigoroso y fornido.

La descripción de los dedos de este animal coincide perfectamente con lo que vemos en el dibujo, comprendo que ningún otro ser, a excepción de un orangután.

esto es una pista.

c) ¿Cuáles son las pistas huellas o pruebas que le sirven a Dupin para solucionar el caso?

Dejar las huellas del orangután que dejó en el papel que despliega Dupin y su compañero. ✓

El puño vigoroso y fornido. ✓

Cada uno de los dedos ha permanecido, tal vez hasta la muerte de las víctimas. ✓

D) Que según investigara mejor y que todo lo que  
veía como le hacía un examen más minucioso y lenta-  
mente, en cambio la policía se hacía estos exam-  
nes a objetos antes que le hicieran exámenes a los  
dos víctimas.

## ANEXO N

Todas las pistas de la lista dan a entender de inmediato que hubo un asesinato y no hay lugar de pensar que fue un accidente o un suicidio, pues las pistas en cada caso serían las siguientes:

**TEMA:** Accidente de tránsito

**PISTAS:** Automóvil, cadáver, moto caída y destrozada, alta velocidad

**TEMA:** Suicidio por ahorcamiento

**PISTAS:** Cuerda colgada de una viga, cuerpo colgado, silla caída debajo de la cuerda.

### ACTIVIDADES

1. Subraya con color azul en la novela "Los crímenes de la Calle Morgue", UNA (1) pista que descarte la primera hipótesis, escrita en el ejemplo de hipótesis de esta guía.
2. Subraya con color rojo, UNA (1) pista que descarte la segunda hipótesis, escrita en el ejemplo de hipótesis de esta guía.
3. Subraya con color amarillo, tres pistas que verifiquen la tercera hipótesis, escrita en el ejemplo de hipótesis de esta guía.
4. Escriba sobre las líneas que hay en frente de cada tema, los números de las pistas que le corresponden, de acuerdo con la novela "Los Crímenes de la Calle Morgue".

#### TEMAS

- a. Medios de evasión empleados por los asesinos
- b. Voces que disputaban
- c. Hombre marino
- d. Orangután

PISTAS			
2	5	7	8
1	4		
11	10		
3	6	9	

#### PISTAS

1. Las voces que disputaban, las voces oídas por los que subían la escalera, no eran las de aquellas desdichadas mujeres, p. 72
2. Nadie ha podido escapar por las ventanas de la habitación de delante, sin ser visto por la muchedumbre que había en la calle, p. 74
3. En el hogar han sido hallados mechones muy abundantes de cabellos grises, arrancados de raíz. Ya sabéis la fuerza que se necesita para arrancar de la cabeza solamente veinte o treinta cabellos a la vez, p. 80

## Actividad 1

»Sólo menciono ese caso por rendir tributo al método; porque las fuerzas de la señora Espanaye habrían sido totalmente insuficientes para introducir en la chimenea el cadáver de su hija, tal como se le encontró; y la naturaleza de las heridas halladas sobre su misma persona excluyen en absoluto la idea de un suicidio. Los asesinos han sido

## Actividad 2.

### Párrafo 1

... como gris que, al parecer, habían sido arrancados de raíz violentamente. Sobre el suelo yacían cuatro napoleones, un pendiente con un topacio, tres cucharas grandes de plata, tres más pequeñas de metal blanco, y dos sacos conteniendo unos cuatro mil francos en oro. En un ángulo había una cómoda con los cajones abiertos habiendo sido

### Párrafo 2

... torzándole en forma tal que ha sido necesario el esfuerzo de varios hombres para poder extraerlo.

»Fijémonos ahora en otros indicios de este maravilloso vigor. En el hogar han sido hallados mechones muy abundantes de cabellos grises, arrancados de raíz. Ya sabéis la fuerza que se necesita para arrancar de la cabeza solamente veinte o treinta cabellos a la vez. Habéis visto los mechones tan bien como yo. A sus raíces grumosas — ¡espectáculo terrible! — se ven Unidos pedazos de cuero cabelludo, prueba evidente del esfuerzo prodigioso.

### Actividad 3.

#### Párrafo 1

gran distancia. Sus ojos se hallaban fijos en la pared, con una expresión vaga.

—Las voces que disputaban —siguió diciendo—, las voces oídas por los que subían la escalera no eran las de aquellas desdichadas mujeres, esto está fuera de duda. Esto excluye la suposición, por lo tanto, de que la anciana hubiese asesinado a su hija, suicidándose después.

#### Párrafo 2

...mujera, estando todos seguros de que no pertenecía a ningún compatriota de ellos.

»Cada uno de ellos la compara, no con la voz de un individuo cuya lengua le fuese familiar, sino todo lo contrario. Así, pues, era esta voz tan insólita y extraña que no coincidía con la de ninguno de aquellos individuos que representaban los idiomas más extendidos en Europa. Me diréis que tal vez fuese la voz de un africano o de un asiático. Los africanos y asiáticos no abundan en París, pero, sin negar la posibilidad

#### Párrafo 3

»Comprobada la imposibilidad de la salida, por las vías examinadas al menos, quedan sólo las ventanas. Nadie ha podido escapar por las de la habitación de delante, sin ser visto por la muchedumbre que había en la calle. Ha sido, pues, preciso que los asesinos se escapasen por las de la habitación de detrás.

»Ahora bien: después de llegar a esta conclusión

#### Párrafo 4

rente no existe en realidad.

»Hay dos ventanas en el cuarto. Una de ellas no se halla obstruida por los muebles, y queda por completo visible. La parte inferior de la otra está oculta por el respaldo de la cama, que es macizo y se halla adosado contra ella. Se ha comprobado que la primera estaba sólidamente sujeta por dentro habiendo resistido a

#### Párrafo 5

marco.

»Coloqué nuevamente el clavo en su sitio y lo examiné atentamente. Una persona al pasar por la ventana podía haberla cerrado de nuevo y el resorte habría cumplido su misión; pero el clavo no era posible que hubiese sido colocado en su lugar. Esta conclusión era irrefutable y reducía más aún el campo de mis investigaciones. Era preciso que los asesinos se hubie-

#### Párrafo 6

cabello de un loco en nada se parece al que tengo aquí, en mi mano. He arrancado este pequeño mechón de entre los crispados dedos de la señora Espanaye. Decidme vuestra opinión.

—¡Dupin! —exclamé desconcertado—, ¡esos no son cabellos humanos!»

—No he afirmado yo que fuesen tales —replicó—: pero, antes de decidir sobre...

**Párrafo 7**

de aquel asesinato.

—La descripción de los dedos de este animal —dije cuando hube terminado la lectura— coincide perfectamente con lo que vemos en el dibujo. Comprendo que ningún otro ser, a excepción de un orangután de esta especie, hubiera podido dejar las huellas que habéis dibujado. Ese mechón de pelos de color leo-

## ANEXO O

*Radio*

*A*

### ACTIVIDADES # 3 SEGUNDO PERÍODO

#### LOS TRES ELECTROGUERREROS de Stanislaw Lem

NOMBRE Y APELLIDOS: Yasenia Maria Marzo gallego  
 GRADO: 6<sup>º</sup>A FECHA: Mayo 31 1er

**RECUERDA** que cada respuesta que das, es una hipótesis que debe estar acompañada de sus correspondientes pistas.

1. ¿Cuál es el TEMA central del cuento? Escribe las pistas que te ayudan a responder.

TEMA: los enormes criónidas  
 PISTAS: los criónas no tardaron en edificar ciudades palacios de hielo, pero el más mínimo calor representaba su perdición, Electroguerreros

2. Cada personaje de los que se mencionan a continuación: el inventor, los electroguerreros y los Criónidas; tenían un deseo u objetivo por cumplir. Une con una línea el que corresponde a cada uno.

Personaje	Deseo u objetivo
a. Electroguerreros	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Crear con el agua unos seres realmente hermosos e inteligentes</li> <li>❖ Cuidar el tesoro de Crionia</li> <li>❖ Evitar pensar frenéticamente.</li> <li>❖ Robar el tesoro de Crionia</li> <li>❖ Vender sus preciosas joyas</li> <li>❖ Conocer otro planeta.</li> <li>❖ Construir extraordinarios aparatos</li> </ul>
b. Inventor	
c. Criónidas	

3. Une con una flecha, lo que cada uno de los siguientes personajes hizo para alcanzar su objetivo:

Personaje	Acciones
a. Inventor	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Inventó una máquina pequeñísima que cantaba maravillosamente y a-la que dio el nombre de Pajarolezna</li> <li>❖ Buscó un planeta muy alejado de todos los soles, de cuyo helado océano extrajo unos enormes bloques de hielo.</li> <li>❖ Llegaron volando hasta el planeta y trataron de vencer todos los obstáculos que se les iban presentando.</li> <li>❖ Enfrentaron a los visitantes, obstruyéndole el paso hacia sus joyas.</li> <li>❖ Edificaron ciudades y palacios de hielo.</li> </ul>
b. Electroguerreros	
c. Criónidas	

4. Cuáles fueron los resultados que obtuvieron los personajes. Une con una flecha al que corresponde.

Personaje	Resultado
✓ a. Cupricio (Primer electroguerrero)	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Cayó como una piedra, hundiéndose en las profundidades.</li> <li>❖ La grasa de sus articulaciones se endureció y no pudo enderezarse. La nieve lo convirtió en un monte blanco del que sólo asoma la aguda punta de su yelmo.</li> <li>❖ Conservaron su tesoro</li> <li>❖ Quedó convertido en un montón de hielo negro del que el agua manaba como lágrimas.</li> <li>❖ Se desmoronó estrepitosamente y quedó tendido bajo la luz de las auroras boreales.</li> <li>❖ Cayó al océano glacial y las olas se lo tragaron</li> </ul>
✓ b. Fericio (Segundo electroguerrero)	
X c. Cuarciano (Tercer electroguerrero)	
✓ d. Criónidas	

5. ¿El inventor logró su objetivo? Si  No  ¿Por qué?  
 porque él quería construir unos seres racionales apartir del agua, pero nada de espartanos cuerpos blandos y húmedos.

6. Selecciona el significado que mejor se acomoda a las siguientes expresiones, según el cuento.

✓ Reluciente como una flecha al rojo (Pág. 8)	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Temperatura totalmente baja o fría.</li> <li>❖ Demasiado caliente o a temperatura alta</li> <li>❖ Arma con la que Asteroide le disparó a Cuarciano y lo debilitó</li> <li>❖ Rápido – A gran velocidad</li> <li>❖ Lento y brillante</li> <li>❖ No pensar en nada</li> </ul>
Cero absoluto (Pág. 13)	

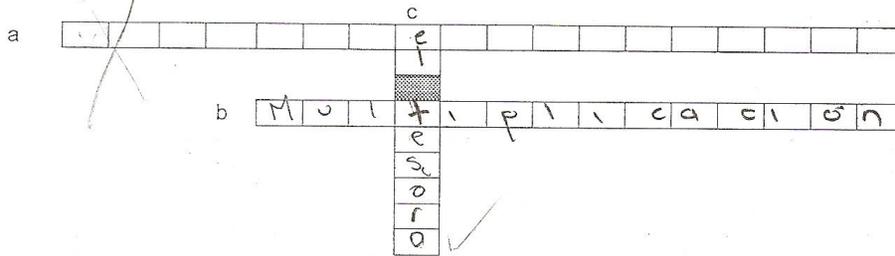
7. ¿Cuál fue el "arma" que utilizó Hielodio para derrotar a Cuarciano? Marca con una X la respuesta correcta y escribe las pistas que te ayudan a responder.

Rayos láser	<del>Lenguaje no verbal</del>	Yelmo	Espada
-------------	-------------------------------	-------	--------

PISTAS: Cuarciano se llenito a dar un paso de lado y sin inmóvil no hizo nada más que un signo con dos dedos levantados hacia el enemigo.

8. Soluciona el siguiente crucigrama.

- Dos acciones que Cuarciano debía evitar para que todo estuviera bien
- Operación matemática que utilizó Cuarciano para calentarse el cerebro y poder derribar las murallas de hielo de Frigidia
- Lo que Cuarciano quería robar en Crionia



9. De acuerdo con las pistas que hay en el texto, explica qué es:

Un electroguerrero: \_\_\_\_\_

Una aurora boreal: \_\_\_\_\_

10. ¿Qué crees que significan cada uno de los nombres de los personajes del cuento? Apóyate en las pistas que da el texto.

Criónidas: \_\_\_\_\_

Cupricio: \_\_\_\_\_

Férrico: Compuesto de hierro cuya valencia es 3.

Cuarciario: \_\_\_\_\_

Barión - Hierro: Metal blanco amarillento, símbolo Ba, peso atómico

11. ¿Qué crees que significan los nombres de las ciudades? Apóyate en las pistas que da el texto.

Crionia: \_\_\_\_\_

Frigidia: frio

12. Busca en el diccionario el significado de las siguientes palabras y explica con cuáles personajes y lugares del cuento se relacionan y por qué.

Cuarzo: Mineral de sílice, de brillo vítreo, muy duro.

Férrico: Compuesto de hierro cuya valencia es 3.

Cúprico: \_\_\_\_\_

Bario: Metal blanco amarillento, símbolo Ba, peso atómico.

Frigorífico: Que produce enfriamiento, se dice de los lugares donde

Frigorizar: \_\_\_\_\_

se conserva productos

No crees según el texto  
 diccionario, sino de acuerdo  
 con lo que te piden

13. De acuerdo con el texto, explica con tus propias palabras cómo consiguió el inventor "asociar en una sola cosa la muerte y la vida".

✓ q' al inventor se le ocurrió una idea de hacer unos  
suros racionales apartir del agua q' si se calentaban se  
mueren.

14. Selecciona del cuento las palabras y frases que pertenecen a las siguientes categorías: Frio, Caliente, Inteligencia, Ignorancia, Generosidad y Avaricia. Escríbelas en el cuadro correspondiente.

Frio


Caliente


Inteligencia


Ignorancia


Generosidad


Avaricia


15. ¿Qué habría sucedido si Cuarciano hubiera logrado robar el tesoro de los Criónidas?

se hubiera vuelto rico


16. ¿Cuál crees que sería el planeta en el que habitaban los Criónidas? Escribe las pistas que te ayudan a responder.



En un planeta lejano que hay frío

PISTAS: Busco un planeta muy alejado de todos los soles de cuyo helado oceano entran unos bloques de hielo

17. ¿Cuál fue el error que cometieron los electroguerreros de este cuento? Escribe las pistas que te ayudan a responder.

No pensar

PISTAS: Gorgonio hizo un signo con dos dedos levantados, hacia el enemigo. Y helado

18. ¿Cuál es, entonces, el TEMA central del cuento? Si sigues pensando que es el mismo que pusiste en la pregunta 1, vuelve a escribirlo. Si crees que ha cambiado, explícalo y escribe las pistas que te ayudan a responder.

el tema es q' el inventor hizo unos seres racionales solo de agua y los criónidas

Pistas:

19. ¿Con qué otro cuento, historia, programa de TV, canción, etc. puedes relacionar el cuento *Los tres electroguerreros*? ¿Por qué?

20. ¿Qué opinas sobre lo que dice el cuento?

ANEXO P

Equipo 7

Manolo Torres Salazar hoja de

Alejandra María Cañas Preguntas

Hernando Fernando Ramirez

Yoliana Alvarez Villa

Yezenia Maria Mazo Gallego

1. ¿Que era el personaje?

R/: Travesti.

2. ¿Que hacia?

R/: se prostitua

3. ¿Quien la descubrio?

R/: Muchacho preso

4. ¿Cual es su estrategia?

5. ¿Como los espera a los hombres?

le pasa a

6. ¿Que es el preso

Equipo 7

Manuel Torres Salazar hoja de  
Alejandra María Cañas Respuestas  
Hernando Fernández Ramírez  
Yoliana Álvarez Villa  
Pereira María Mico Gallego

R/0 1: travesti

R/0 2: de prostitución

R/0 3: El Muchacho pecoso

R/0 4: lo mira de reojo, hace q<sup>a</sup> la sigan y  
lo lleva hasta el no.

R/0 5: apoya un pie en la verga se pone  
una mano en la entrepierna y con la otra se  
energiza la carretera.

R/0 6: se quedó paralizado

## ANEXO Q

sta firma  
S  
OK

A

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANA DE CASTRILLÓN  
ESPAÑOL  
SEGUNDO PERÍODO  
A

NOMBRE COMPLETO: Yessenia María Mazo Gallego  
GRUPO: GA FECHA: Junio 12/16

1. ¿Cuál de los textos leídos en clase te gustó más?  
 a. "Un drama en un corral". Autor: Víctor Eduardo Caro  
 b. "La idea que da vueltas". Autor: Gabriel García Márquez.  
 c. "Los crímenes de la Calle Morgue". Autor: Edgar Allan Poe  
 d. "Los Tres Electroguerreros". Autor: Stanislaw Lem  
 e. "El Besacalles". Autor: Andrés Caicedo

Explica tu elección: por qué hicieron un teatro y el cuento  
era muy bochoso.

2. De los textos "Un drama en un corral" de Víctor Eduardo Caro y "La idea que da vueltas" de Gabriel García Márquez, podemos decir que:  
 a. Su tema central puede ser la falta de medios de comunicación avanzados  
 b. Su tema central puede ser la Gallina Blanca  
 c. Su tema central puede ser los autores  
 d. Su tema central puede ser la mala comunicación entre los personajes.
3. Del texto "Los Tres Electroguerreros" de Stanislaw Lem, podemos decir que:  
 a. Hay un inventor que se hizo millonario por crear unos seres maravillosos hechos de agua.  
 b. Es una representación de la avaricia de algunos hombres de nuestra sociedad, que quieren tenerlo todo aunque sea ajeno y sin pensar en las consecuencias que ello puede traer.  
 c. Los electroguerreros viven en Crionia  
 d. Venden un aparato que se llama Pajarolezna y que sirve para viajar al planeta Crionia.
4. Del texto "El Besacalles" de Andrés Caicedo, podemos decir que:  
 a. Su tema central puede ser la discriminación social de los homosexuales en Colombia.  
 b. Su tema central puede ser las técnicas de conquista utilizadas por una prostituta.  
 c. Su tema central puede ser la problemática de la bandas de delincuentes en Colombia.  
 d. Su tema central puede ser las ventajas de vivir en Cali.
5. La siguiente es una hipótesis sobre el texto "Los Tres electroguerreros": *El planeta en el que vivían los Criónidas podría ser Plutón* (RECUERDA que Plutón es uno de los planetas de nuestro sistema solar y tiene la característica de ser el más alejado del Sol. Sin embargo, las últimas investigaciones lo han eliminado de la lista de planetas que conforman nuestro sistema solar). Las pistas que nos ayudan a confirmar la hipótesis son:  
 a. Hizo un signo con dos dedos levantados – hizo otra señal con un solo dedo levantado – le mostraba un círculo formado con los dedos.  
 b. Pensó cuánto eran dos por dos – con tal de no pensar, todo saldrá bien  
 c. Un planeta alejado de todos los soles – podían existir en el frío más espantoso y en el vacío sin sol.  
 d. Crear unos seres racionales a partir del agua – hermosos e inteligentes – racionales

6. La siguiente es una hipótesis sobre "El Besacalles": *El narrador de la historia del Besacalles es un travestí*. Las pistas que ayudan a comprobar la hipótesis son:

- a. Me arrancó la blusa y sacó los papeles y los algodones – dándome patadas en los testículos
- b. Marta era de ojos verdes y muy bonita – toda pelada que quiere estar en la gallada tiene que ser bien chévere – pero es que con tantos me duele.
- c. Estudia en el Conservatorio – comencé a acariciarle el estómago – el muchacho pecoso

7. ¿Qué opinas sobre lo que se narra en el cuento "El Besacalles"? ¿Conoces una historia similar? ¿Con qué otro texto o situación de la vida real lo puedes comparar?

Yo puedo comparar este cuento de Besacalles una historia que conozco mucho. Yo sé que una señora se encontró a una mujer muy bonita y ella se sorprendió por qué ella no había visto a una mujer tan bonita como ella cuando ella fue a su papa y dijo que era esa mujer tan bonita y como en Colombia hay tantas cosas como esto me pasó a buscarla y la encontré y se puso a seguirla cuando ella llegó a una parte como por ejemplo un parque y cuando la señora vio y comprobó que era un travestí como esta historia se dio cuenta porque el travestí se quitó la ropa y la señora se dio cuenta que era un travestí.

8. Escribe entre los paréntesis FALSO (F) o VERDADERO (V), según corresponda:

- a. El error cometido por los tres electroguerreros fue querer robar el tesoro de los criónidas, sin tener en cuenta que al salir de aquel planeta se derretiría con el sol. (V)
- b. Un electroguerrero es un robot guerrero que funciona con energía o electricidad. ( )
- c. El asesino que cometió los crímenes de la Calle Morgue fue Dupin. (F)
- d. El narrador del cuento "El Besacalles" es una mujer prostituta. (F)
- e. Formular una hipótesis es suponer una posible respuesta para una pregunta que está por resolver. ( )
- f. Las pistas son todos los detalles (vestuario, colores, objetos, actitudes, lugares, tiempos, nombres, etc.) que parecen ser insignificantes, pero que están en el texto con el fin de ayudarle al lector a formular las hipótesis para dar respuesta a una pregunta que se hizo. ( )

9. Los textos "Un drama en un corral", "La idea que da vueltas", "Los crímenes de la Calle Morgue", "Los tres electroguerreros" y "El Besacalles", son:

- a. Expositivos
- b. Argumentativos
- c. Narrativos
- d. Informativos

10. Son funciones del lenguaje

- a. Referencial, narrativa, apelativa, argumentativa, fática, expositiva
- b. Expositiva, descriptiva, narrativa, argumentativa
- c. Referencial, metalingüística, apelativa, poética, fática, emotiva
- d. Metalingüística, descriptiva, poética, informativa, emotiva.

¿Qué pasó?

