

El taller como estrategia para fortalecer la comprensión lectora de los niveles literal e inferencial en estudiantes del grado sexto de la institución Liceo Nueva Generación en el municipio de Barrancabermeja.

Tesis para obtener el grado de:

Maestría en Educación

Presenta:

Martha Liliana Rodríguez Bersinger

Director:

Julián Mauricio Pérez Gutiérrez

Magíster en Literatura

Universidad Autónoma de Bucaramanga

Facultad de Ciencias sociales, humanidades y artes

Bucaramanga, noviembre 2019

Agradecimientos

Agradezco principalmente a Dios por darme la posibilidad de iniciar y culminar este proyecto.

A la Universidad Autónoma de Bucaramanga, en especial por el programa Maestría en Educación por motivar la investigación a través de programas que facilitan la formación en el ámbito educativo.

Al docente Julián Mauricio Pérez Gutiérrez, por la oportuna orientación para que este proyecto se hiciera una realidad.

A mi familia porque a pesar de la ausencia y la falta de tiempo para ellos siempre me recibían con una sonrisa y los brazos abiertos. ¡Los amo infinitamente!

El taller como estrategia para fortalecer la comprensión lectora de los niveles literal e inferencial en estudiantes del grado sexto de la institución Liceo Nueva Generación en el municipio de Barrancabermeja.

Resumen

Este trabajo investigativo buscó fortalecer la comprensión lectora de los niveles literal e inferencial los estudiantes de grado sexto de la institución educativa Liceo Nueva generación de Barrancabermeja, a partir de la implementación del taller como estrategia pedagógica. Para el desarrollo se tuvo en cuenta referentes teóricos en el plano de la comprensión lectora como Solé, De Zubiría Samper, Calsamiglia, Vygotsky, Piaget, Ausubel, Van Dijk, entre otros; y en el plano de diseño de los talleres pedagógicos se tuvo en cuenta los aportes de Ander Egg y Mercedes Sosa. Este trabajo fue desarrollado bajo el enfoque cualitativo desde la perspectiva investigación acción, el cual tuvo en cuenta información de los resultados de las pruebas Saber, la aplicación de las estrategias, una prueba diagnóstica inicial y una final. Los resultados evidenciaron que la ejercitación constante de las habilidades de los niveles iniciales de lectura estimula los niveles más elevados y en consecuencia tengan avances significativos en la lectura, la percepción de los textos y aumente la capacidad de análisis.

Palabras clave

Comprensión lectora, niveles de lectura, nivel literal, nivel inferencial, taller pedagógico.

El taller como estrategia para fortalecer la comprensión lectora de los niveles literal e inferencial en estudiantes del grado sexto de la institución Liceo Nueva Generación en el municipio de Barrancabermeja.

Abstract

This research work sought to strengthen reading comprehension at both literal and inferential levels in sixth graders at Liceo Nueva Generación school in Barrancabermeja; starting with a didactic workshop as a pedagogical strategy. For the development of this research, different theoretical referents related to reading comprehension such as Solé, De Zubiría Samper, Calsamiglia, Vygotsky, Piaget, Ausubel and Van Dijk, among others, were considered. And contributions from Ander Egg and Mercedes Sosa were taken into account for the design of the pedagogical workshops. This research was developed under a qualitative approach from an action research perspective, which also included information taken from Pruebas Saber 11 (general mandatory proficiency tests taken by senior high school students), the implementation of some strategies, a diagnostic test and an achievement test. Results showed that the constant exercise of skills related to the initial reading levels stimulates higher levels and consequently significant progress related to the perception of texts, the ability to analyze and the processes of understanding is obtained.

Keywords

Reading comprehension, Levels of Reading, Literal reading comprehension, Inferential reading comprehension, pedagogical worksheets.

Tabla de contenido

Agradecimientos	
Introducción	1
Capítulo 1. Contextualización de la Investigación	6
1.1. Planteamiento y Descripción del Problema	6
1.2 Objetivos de investigación	11
1.2.1 Objetivo general	12
1.2.2 Objetivos específicos:	12
1.3 Supuestos Cualitativos	12
1.4 Justificación	13
1.5 Limitaciones y Delimitaciones	15
1.6 Contextualización de la Institución	17
1.7 Definición de Términos	18
Capítulo 2. Marco Referencial	22
2.1 Antecedentes de la Investigación	22
2.2 Marco Teórico	38
2.2.1 Desarrollo cognitivo	38
2.2.2 Aprendizaje significativo	43
2.2.3 Pedagogía conceptual	45
2.2.4 Comprensión lectora	47
2.2.5 Leer y niveles de lectura.	49
2.2.6 Texto y tipologías textuales, diferencia de texto y discurso.	56
2.2.7 Taller	59
2.3 Marco Legal	63
Capítulo 3. Diseño Metodológico	66
3.1 Método de investigación	66
3.1.1 Proceso de la Investigación.	68
3.2 Población, participantes y selección de la muestra	71
3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información	74
3.3.1 La prueba diagnóstica	74

3.3.2 El diario pedagógico	77
3.3.3 Talleres	79
3.3.4 Prueba diagnóstica final	81
3.4 Validación	81
3.5 Procesamiento y Análisis de la Información	82
3.4 Aspectos éticos	84
Capítulo 4. Resultados	86
4.1 Propuesta de intervención	86
4.1.1 Talleres: “Anímate con la lectura”	86
4.2 Resultados a las categorías de análisis	95
4.2.1 Categoría Comprensión lectora	97
4.2.2 Categoría Estrategias de comprensión	100
4.2.3 Categoría emergente Clima psicológico	103
4.3 Análisis de datos	105
4.3.1 Análisis prueba diagnóstica niveles de lectura.	105
4.3.2 Análisis Taller 1 “El perfil de un personaje”	117
4.3.3 Análisis Taller 2 “Las imágenes también hablan”	126
4.3.4 Análisis Taller 3 “Las emociones no siempre son fugaces”	138
4.3.4 Análisis Taller 4 “La casa productora”	151
4.3.1 Análisis de contraste niveles de lectura	162
4.4 Confiabilidad y Validez	168
4.4.1. Comprensión lectora	168
4.4.2 Estrategias de comprensión	171
4.4.3 Clima Psicológico	175
Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones	180
5.1 Conclusiones	180
Recomendaciones	185
Referencias	188

Lista de Tablas

Tabla 1. Población Estudiantes grado sexto.....	72
Tabla 2. Género grado sexto B.....	73
Tabla 3. Cantidad de estudiantes y edades.....	73
Tabla 4. Diseño estructural de prueba diagnóstica.....	75
Tabla 5. Diseño estructural del diario pedagógico.....	78
Tabla 6. Categorías y subcategorías de análisis.....	83
Tabla 7. Conceptualización de categorías y subcategorías de análisis.....	95
Tabla 8. Categoría comprensión lectora.....	98
Tabla 9. Categoría Estrategias de comprensión.....	101

Lista de Figuras

Figura 1. Componente progreso grado Tercero ISCE.	9
Figura 2. Datos etnográficos pruebas diagnósticas.	106
Figura 3. Resultados pruebas diagnóstica Nivel literal.....	108
Figura 4. Resultados pruebas diagnóstica Nivel inferencial.....	110
Figura 5. Resultados pruebas diagnóstica Nivel crítico.	113
Figura 6. Resultados generales taller 1.....	118
Figura 7. Resultados generales taller 1 texto 1.....	119
Figura 8. Resultados generales taller 1 texto 2.	120
Figura 9. Resultados generales taller 1 texto 3.	121
Figura 9. Resultados generales taller 1 texto 4.	123
Figura 11. Resultados generales taller 1 texto 5.....	124
Figura 12. Resultados generales taller 2.	127
Figura 13. Resultados generales taller 2 texto 1.....	129
Figura 14. Resultados generales taller 2 texto 2.	131
Figura 15. Resultados generales taller 2 texto 3.....	134
Figura 16. Resultados generales taller 3.....	139
Figura 17. Resultados generales taller 3 texto 1.	141
Figura 18. Resultados generales taller 3 texto 2.	144
Figura 19. Resultados generales taller 3 texto 3.	147
Figura 20. Resultados generales taller 4.	152
Figura 21. Resultados generales taller 4 texto 1.	153
Figura 22. Resultados generales taller 4 texto 2.	157
Figura 23. Resultados generales taller 4 texto 3.	160
Figura 24. Resultados contrastados pruebas diagnósticas nivel literal.....	163
Figura 25. Resultados contrastados pruebas diagnósticas nivel inferencial.....	165

Lista de Anexos

Anexo 1. Prueba diagnóstica	191
Anexo 2. Taller 1 “El perfil de un personaje”	194
Anexo 3. Taller 2 “Las imágenes también hablan”	197
Anexo 4. Taller 3 “Las emociones no siempre son fugaces”	200
Anexo 5. Taller 4 “La casa productora”	205
Anexo 6. Taller 4 “La casa productora”: Posters.....	209
Anexo 7. Registro Diario Pedagógico.....	211
Anexo 8. Consentimiento informado a las directivas de la Institución	215
Anexo 9. Consentimiento informado a padres	216
Anexo 10. Evidencia fotográfica.....	217

Introducción

En la última década se ha hecho indispensable reforzar la competencia comunicativa, la cual debe entenderse como “los conocimientos, aparte de la gramática que permiten hacer uso del lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se presentan” (Cassany , Luna, & Sanz, 2003, p.85); pues cada vez se hace más necesaria la formación de individuos competentes que se ajusten a los desafíos su entorno, que entiendan, interpreten y respondan adecuadamente a los interrogantes que surjan en el desarrollo de sus actividades diarias. Para esto, es necesario fortalecer cada una de sus habilidades comunicativas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir, pues a partir de ellas el individuo se desenvuelve en la cultura y en la sociedad. Además, a través de estas destrezas se forma paulatinamente el pensamiento crítico, ya que el individuo tiene la posibilidad de recrear y comprender mejor la realidad. Y, sin duda, la lectura es una manera de intervenir favorablemente estas habilidades e intereses.

Para Daniel Cassany (2003, p.44) leer hace referencia a la capacidad de recuperar información de cualquier texto para construir un significado y darle un sentido, con el propósito de ser capaz de desenvolverse con autonomía. Al ser un acto subjetivo, se puede decir que leer es fundamental para el desarrollo del ser humano y para lograr que este asuma una postura frente a los hechos de su realidad social y cultural; esto, en la medida que desde el nacimiento el individuo se encuentra en un mundo lleno de textos.

Estanislao Zuleta (1982) en su ensayo “Sobre la lectura”, destaca que leer es trabajar, es decir, la lectura se ve como un código que exige a todos los individuos hacer una preparación que permita darle un sentido más profundo a los mensajes que se transmiten y

permita realizar la interpretación del mundo. Desde esta perspectiva, leer es un acto que favorece la comprensión del mundo y lleva a la autonomía de los procesos que hace el hombre de forma individual, pues, como afirma Cassany: al leer no basta solo con comprender (2003, p.46), sino que concierne a la observación, unión de símbolos e interpretación de cada uno de los textos a los que estamos expuestos.

Sin embargo, cuando nos preguntamos por la lectura y sus procesos en Colombia, debemos decir que los resultados son lamentables y muy preocupantes. Nuestro país, según los resultados de las pruebas Pisa, está en los últimos lugares con uno de los puntajes más bajos de Hispanoamérica (*El espectador*, diciembre de 2018). Es así, que podemos evidenciar que este es un problema que debe tenernos a alertas.

En el caso del Liceo Nueva Generación, institución donde se desarrolló el proyecto, fue posible observar que en el desempeño de los estudiantes de tercer grado del año 2016 hubo un retroceso en los niveles de lectura en al menos un 7%, donde se vio el aumento del nivel insuficiente y disminución del 55% al 49% del nivel avanzado. Lo anterior evidencia que hay una problemática latente en el proceso lector que implica la dificultad en la comprensión de algunos textos.

A partir de este panorama surge el interrogante ¿Cómo mejorar los procesos de comprensión lectora en nivel literal e inferencial en los estudiantes de sexto grado del Liceo Nueva Generación?, en este caso se tuvieron en cuenta los estudiantes de sexto grado, ya que, desde los resultados en pruebas externas anteriormente citadas, se identificó la necesidad en este grupo poblacional.

A partir de lo anterior surge el presente proyecto titulado: “Fortalecimiento del nivel literal secundario e inferencial de comprensión lectora mediante la aplicación de talleres con estudiantes del grado sexto de la Institución Liceo Nueva Generación en el municipio de Barrancabermeja”; donde se buscó abordar la problemática alrededor de la comprensión lectora mediante la aplicación de una estrategia pedagógica que permitiera el mejoramiento de los niveles de comprensión, desde un enfoque cualitativo. De esta manera el trabajo investigativo favoreció el fortalecimiento de las habilidades de comprensión, literales e inferenciales, a través del diseño e implementación de talleres como estrategia pedagógica.

En el marco de la investigación desarrollada, se presentará en el Capítulo 1 el problema de investigación que atiende a la explicación de la problemática alrededor de la comprensión lectora rastreada en los estudiantes de sexto grado, los cuales dan espacio a los objetivos de investigación, los supuestos cualitativos y la justificación del proyecto planteado. Acto seguido se muestran las limitaciones y delimitaciones del proyecto de investigación, el contexto educativo en el que se desarrolla y, finalmente, se presentan algunos conceptos trabajados a lo largo del proyecto, que enmarcan el trabajo realizado.

En el segundo capítulo se retoman los postulados de Quintanal (2014), Rosa (2015), Álvarez et al (2016), Gutiérrez, et al (2016), Alfaro & Badilla (2015), Fumero (2009), Leguizamón & Sarmiento (2014), Cisneros et al (2010), Rentería (2018), Arévalo (2018), Roa (2017), Tavera (2016), Ravelo, (2018), Cáceres (2017) y Mosquera (2018), que aportaron a la presente investigación desde las ventajas del uso de la estrategia del taller, la lectura de diferentes tipos de textos, hasta la metodología empleada de acuerdo al contexto de cada investigación. Asimismo, se retoma de la teoría algunos postulados teóricos que fueron el referente para el desarrollo del proyecto, como son el desarrollo cognitivo, el

aprendizaje significativo, la pedagogía conceptual, la comprensión lectora, la definición de leer, los niveles de lectura, texto, tipologías textuales y el taller; las perspectivas que fueron tenidas en cuenta para dar el soporte conceptual y las normativas legales que apoyan al presente proyecto.

El tercer capítulo presenta el diseño metodológico cualitativo escogido para el desarrollo de la investigación, el cual fue explicado desde la teoría de Sampieri. Además se presentan los participantes, las técnicas e instrumentos utilizados como las pruebas diagnósticas de entrada y salida, el diario pedagógico y los cuatro talleres; así como la forma de validación de dichos instrumentos, el proceso de análisis que se llevó a cabo durante la ejecución de la propuesta y los aspectos éticos tenidos en cuenta.

El cuarto capítulo muestra el proceso de análisis e interpretación realizado a partir de los datos recogidos con los diferentes instrumentos planteados en el proceso investigativo: la prueba diagnóstica de entrada, los cuatro talleres y finalmente la prueba diagnóstica de salida. Este resultado fue contrastado con el diario de campo y se realizó un rastreo de información de forma trasversal que dio como resultado las categorías que posteriormente fueron analizadas.

El quinto capítulo señala las conclusiones y los hallazgos obtenidos durante la ejecución de la propuesta investigativa. Dicha información se extrajo a partir de la observación, análisis e interpretación constante de los alcances del proceso lector, de las categorías, de la estrategia implementada, en este caso el taller, y de los datos obtenidos luego de dar cumplimiento a cada uno de los objetivos propuestos. Finalmente, se presentan

una serie de recomendaciones generales, entre ellas algunas conjeturas, que pueden servir como orientación para futuros proyectos.

Capítulo 1. Contextualización de la Investigación

A lo largo del capítulo se presenta una descripción detallada del problema que enmarca la dificultad en la comprensión lectora de los estudiantes de grado sexto del Liceo Nueva generación, de la ciudad de Barrancabermeja. Así mismo, se presentan los objetivos trazados alrededor del trabajo investigativo, la justificación del estudio, limitaciones y delimitaciones presentes en el mismo. Finalmente, se muestra un pequeño panorama institucional que permite ver las características generales de la población estudiada.

1.1. Planteamiento y Descripción del Problema

El fortalecimiento de la lectura comprensiva se ha convertido en una necesidad dentro del contexto educativo colombiano durante los últimos años, esto, debido a que las diferentes pruebas estandarizadas aplicadas en el país buscan develar la capacidad de abstracción en los educandos en la solución de situaciones y diversas problemáticas enmarcadas en la vida cotidiana. Sin embargo, el desempeño de los estudiantes en la pruebas no es el esperado, pues dan cuenta que aún existen falencias en la interpretación de la información en los diferentes niveles de comprensión lectora.

Al indagar sobre el impacto de la lectura en el país, el estudio de Consumo Cultural realizado en el año 2014 por el DANE consideró, entre diferentes actividades señaladas en la publicación, la cantidad de libros que las personas leen año tras año, dicho estudio mostró que algunos colombianos mayores de 12 años tienen el hábito de leer, pues un 48,4% afirmó leer libros en el último año; por otro lado, el número de libros leídos en los últimos doce meses lo encabezan con un 28.7% aquellos que leyeron un libro, 23.4% quienes leyeron dos y 16.6% quienes leyeron tres libros. Las cifras anteriores revelan que la

mayoría de los colombianos mayores de 12 años tienen el hábito de leer uno a dos libros en el año; por ello, es posible que aparte de tener una mala práctica, la vinculación con los libros se vea dilatada con el paso del tiempo.

Con el fin de mejorar las competencias de lectura y escritura en el país, el Ministerio de Educación Nacional ha trabajado en el programa Plan Nacional de Lectura y Escritura, llamado “Leer es mi cuento” el cual busca

fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) en estudiantes de educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento de la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores y del papel de las familias en estos procesos (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Si bien es cierto que este plan tiene como propósito el fortalecimiento de la escuela, las bibliotecas escolares y se busca una vinculación más estrecha de parte de la comunidad con los hábitos lectores a través de campañas publicitarias, esto no ha sido suficiente ya que los espacios han sido delegados exclusivamente a las instituciones educativas pues son los principales centros donde los niños tienen acceso a los libros y por ende a la lectura. Así mismo, en el editorial del 21 de agosto del 2016 en la revista Semana se argumenta que, a pesar de más de diez ferias del libro anuales en el territorio nacional, donde la más exitosa es la Feria Nacional del Libro en Bogotá, el país no tiene hábitos de lectura consolidados debido la falta de interés y la existencia de mitos en torno a la lectura, de modo que las ferias son relegadas a ser un espacio para fomentar y promocionar la lectura, esto sucede porque leer no hace parte de la cultura colombiana.

Actualmente los programas de promoción y animación lectora se limitan a lugares como bibliotecas, escuelas y colegios, donde se concibe que existe el personal idóneo y la metodología para llevar a los niños hacia el hábito lector; por eso, las familias le restan importancia a estas conductas que deben ser fundamentadas desde casa. Las consecuencias de dichas problemáticas se pueden percibir en los resultados de Reporte de la Excelencia, a través del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), el cual es una herramienta que permite medir la calidad educativa en los niveles de progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar en la básica primaria, secundaria y media vocacional. Los datos para analizar dicho reporte son obtenidos de los resultados de las pruebas SABER de 3°, 5° y 9° realizadas anualmente en todas las instituciones educativas del país, dicha revisión permite ver los progresos anuales a nivel institucional. Lo anterior permite tener un panorama más amplio acerca de los avances anuales de cada institución, y un análisis minucioso de cada uno de los componentes evaluados en dichas pruebas.

En el establecimiento educativo Liceo Nueva Generación de la ciudad de Barrancabermeja, lugar en el que fue aplicado el proyecto, los resultados entregados por el reporte de la excelencia del año 2016, en lo que respecta el componente de progreso ISCE (MEN, 2016), fueron:

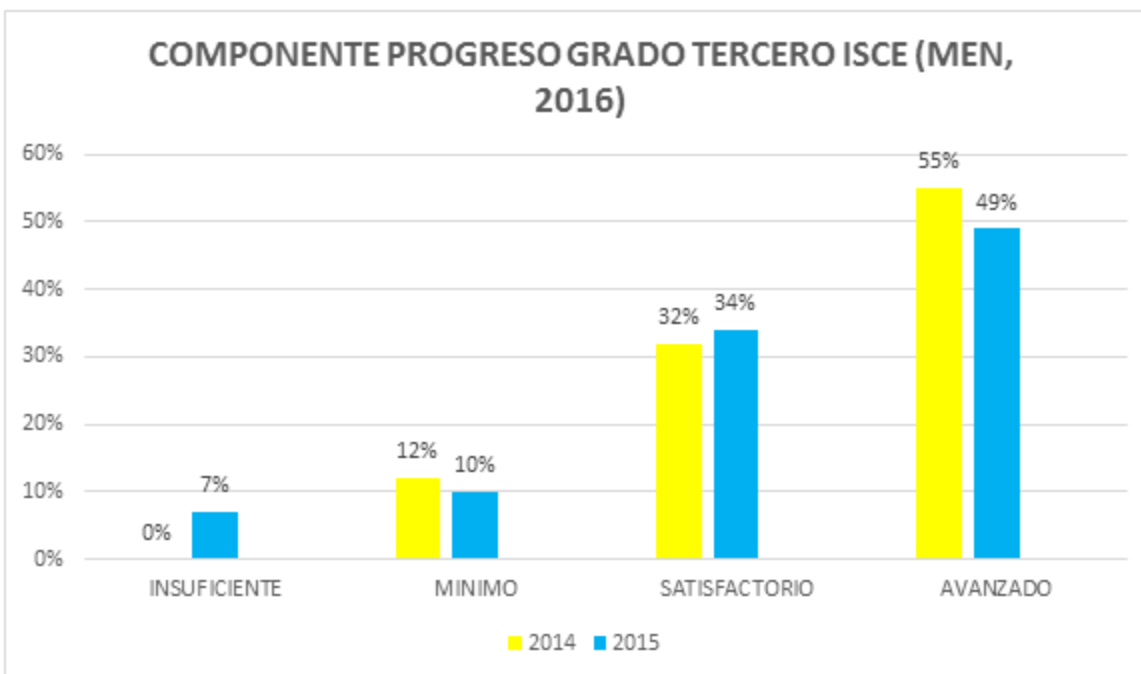


Figura 1. Componente progreso grado Tercero ISCE. Fuente. Elaboración propia.

En el diagrama se compara el componente progreso en los años 2014 y 2015. Se puede observar que el nivel insuficiente aumentó de un año a otro un 7%, el mínimo descendió 2%, el satisfactorio aumentó 2% y el nivel avanzado disminuyó 6%. A partir de los datos anteriores se puede deducir que la cantidad de estudiantes que pasaron a los niveles mínimo y satisfactorio son menores a la cantidad de estudiantes que están en nivel de comprensión insuficiente y este nivel puede aumentar al no realizarse una detección a tiempo. Por ello, se implementaron estrategias que permitieron el mejoramiento de los resultados en la asignatura de lenguaje en las distintas pruebas estandarizadas y también, llevaron a mejorar los resultados internos.

A partir de los resultados en las pruebas estandarizadas y en la búsqueda de mejorar los niveles de comprensión lectora en la asignatura Lengua castellana, desde el año 2016, se realizaron modificaciones curriculares atendiendo a un nuevo modelo pedagógico que se

centró en la potenciación de las habilidades lectoras donde se complejizaban de manera ascendente de acuerdo con su grado de escolaridad. También, se incluyeron espacios dentro de los salones de clase para la organización de clubes de lectura, donde los estudiantes organizaban sus libros favoritos en pequeños estantes y acompañaban este lugar de cobijas y almohadas para leer fuera de las horas de clase; sin embargo, dentro de la organización curricular no hubo claridad del nivel de comprensión en el que se encontraban los estudiantes, ni se tomó en cuenta las motivaciones individuales para fortalecer su proceso lector, así mismo, el club de lectura fue desaprovechado ya que se convirtió en un espacio para dormir o jugar, sin cumplir su función principal. A nivel de motivación y promoción de la lectura institucional, fue organizado el Plan Lector cuyo objetivo era realizar lectura de un libro por período académico, para ello el docente debía aplicar un instrumento de carácter valorativo donde se resolvían preguntas sin tener en consideración los niveles de comprensión, motivación por el texto, entre otros. La lectura de los textos se tomó como el cumplimiento a un requisito del área de español, llevando a la elaboración de fichas de trabajo sin un propósito, haciendo que el mismo docente perdiera de vista el verdadero sentido de la práctica de la lectura. Estas actividades estaban alejando cada vez más a los estudiantes del gusto por la lectura, pues los libros eran escogidos por los maestros sin contar los intereses de los educandos y las preguntas formuladas sin tener en cuenta las capacidades y el nivel lector en el cual se encontraban estos. Posteriormente, fue aplicado un cambio dentro del área, en el cual se trabajó el fortalecimiento de los procesos cognitivos concernientes a la percepción, atención y memoria, a partir del trabajo con textos de una única tipología textual, sin embargo las lecturas nuevamente eran escogidas por los docentes sin considerar el proceso del estudiante y la metodología de trabajo no era

atractiva porque se percibía como una serie de actividades monótonas y apartadas del proceso lector.

Es claro que a pesar de los cambios, aún permanecía el problema de fondo: los educandos aún presentaban desinterés por la lectura en lo que corresponde a textos escolares y la evolución prevista no fue sustancial como se esperó al implementar el cambio curricular. Teniendo en cuenta lo anterior, se pudo ver que los estudiantes no eran ajenos al problema cultural expuesto anteriormente, los cuales fueron evidenciados en los resultados de las pruebas SABER, y aumentó la dificultad para los docentes la mediación del conocimiento. A partir de lo anterior surgió la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo mejorar los procesos de comprensión lectora en nivel literal e inferencial en los estudiantes de sexto grado del Liceo Nueva Generación?

A su vez, las preguntas subordinadas que sirvieron de apoyo en la solución de la problemática fueron:

- ¿Cuál era el nivel de comprensión lectora en el que se encontraban los estudiantes de grado sexto?
- ¿Qué estrategias pedagógicas resultaban apropiadas en el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado?
- ¿Cuál de esas estrategias resultaba ser la más significativa para el desarrollo de la comprensión lectora literal secundaria e inferencial en los estudiantes de sexto grado?

1.2 Objetivos de investigación

Para trazar la ruta investigativa fue necesario establecer los propósitos que orientaron dicho proceso, estos fueron elaborados a partir de la situación problémica planteada anteriormente

y la orientación dada a partir del contacto con el grupo. Por tal razón fueron establecidos los siguientes objetivos:

1.2.1 Objetivo general

- Fortalecer la comprensión lectora en los niveles literal e inferencial mediante la aplicación de talleres dentro de la asignatura de lengua castellana en estudiantes de sexto grado del Liceo Nueva Generación en el municipio de Barrancabermeja

1.2.2 Objetivos específicos:

- Identificar el nivel de comprensión lectora presente en estudiantes de sexto grado a partir de la aplicación de una prueba diagnóstica.
- Diseñar e implementar talleres para fortalecer la comprensión lectora en los niveles literal e inferencial en estudiantes de sexto grado.
- Analizar la efectividad de los talleres durante el fortalecimiento de la comprensión lectora en los niveles de comprensión literal e inferencial.

1.3 Supuestos Cualitativos

A partir del problema planteado y el contacto frecuente con los estudiantes desde la práctica docente, surgen los siguientes supuestos que fueron desarrollados y rastreados durante el proceso investigativo:

S1: Los estudiantes del grado sexto A del Liceo Nueva Generación presentan dificultades en el proceso de comprensión de textos escolares en el nivel literal y en el nivel inferencial.

S2: La implementación de los talleres fortalece el proceso de comprensión lectora de nivel literal e inferencial de los estudiantes del grado Sexto A del Liceo Nueva Generación.

S3: El uso de estrategias de lectura a través de los talleres fortalecerá el nivel de comprensión lectora en lo que corresponde a lectura literal e inferencial y les permitirá comprender más profundamente textos en diferentes formatos.

1.4 Justificación

La concepción de lectura ha cambiado con el tiempo y con ella los procesos y las estrategias. Antiguamente se suponía que la decodificación o el descifrar silábicamente una palabra llevaba a la lectura profunda y que esto generaba la comprensión; hoy en día, vemos que esta habilidad parte de una secuencia de destrezas y que, a pesar de la estrecha cercanía, el acto de leer implica “controlar el proceso de esa interpretación” (Colomer & Camps, 1996). El control de dicho proceso debe ser un acto individual donde el sujeto estructura su información, construye sus esquemas mentales, jerarquiza la información y guía estos razonamientos hacia la interpretación.

Sin duda, el país presenta una problemática en la lectura de sus habitantes. Esta afirmación y los estudios que lo respaldan, no deberían verse como una estadística más, sino que deben ser discutidos, ampliados y estudiados a profundidad con el fin de buscar estrategias que respondan realmente a cada una de las necesidades de cada contexto escolar. Por ello, el Programa de promoción de lectura y escritura en Colombia, promovido por el Ministerio de Educación Nacional, es un punto de partida por parte del gobierno para mostrar interés en que se mejoren los niveles de las competencias lectoras y escritora; donde cada escuela o colegio lo adapta según sus recursos, manteniendo como fin el “valorar la lectura y la escritura como herramientas que les ayuden en la formación

personal, académica y ciudadana” (MEN, CERLALC, 2017). Pese a los esfuerzos este programa no ha tomado la importancia que le compete, sin embargo, hay personas en distintos sectores de la educación que ya están trabajando en ello porque existe un compromiso social y, además, es el recurso humano que ofrecen las instituciones educativas el encargado de resaltar su importancia. A partir de estas directrices, en las escuelas se le está dando un valor agregado a esta habilidad porque todas las asignaturas que se imparten en los colegios tienen algo en común: todas utilizan textos en formatos continuos, discontinuos y mixtos, de manera que se brinda la oportunidad de formación en lectura desde las diferentes perspectivas del aprendizaje lector.

Por esto, con la implementación del presente proyecto se buscó atender una dificultad latente en el proceso de comprensión lectora rastreado a partir del análisis a las Pruebas SABER y la prueba diagnóstica de entrada aplicada a los estudiantes de grado sexto de la Institución Liceo Nueva Generación. Dichas pruebas dan cuenta de algunas dificultades en la lectura: asimilación, interpretación e interrelación de los textos a los cuales se enfrentan la población objeto de estudio en la academia y en la vida cotidiana. Entonces, se corroboró que hace falta motivar a los estudiantes a ver más allá de las palabras o imágenes explícitas en el texto para que puedan llegar a niveles más avanzados de comprensión y que para ello es necesario encaminar todos los procesos de acuerdo a sus necesidades.

Adicionalmente, en el ámbito académico se pudo observar que los estudiantes de sexto grado presentaban bajo desempeño en las asignaturas, pues los docentes afirmaban que éstos no comprendían los textos que se les presentaban y por tanto los resultados en las actividades diarias y en las evaluaciones escritas daban cuenta de un bajo nivel de lectura y poco gusto por los procesos que implicaran realizar lectura y análisis.

Finalmente, la ganancia obtenida con el desarrollo de la investigación se centró en el aumento de los niveles de comprensión y mayor interés por leer los múltiples mensajes que suscitan, convirtiéndose en un ser activo, con más posibilidades de llegar a la consolidación de un pensamiento crítico. En la perspectiva del investigador, esta intervención fue un aporte valioso en la reflexión y desarrollo de acciones tendientes a innovar las prácticas pedagógicas en los docentes de la Institución Educativa.

1.5 Limitaciones y Delimitaciones

Durante un proyecto investigativo es importante establecer las limitaciones y delimitaciones del proceso, esto permitirá en primer lugar, establecer los límites presentes en el contexto y la muestra, de manera que las actividades planteadas en la investigación se puedan ejecutar de acuerdo con las condiciones. En segundo lugar, delimitar la investigación contribuye en la concreción del tiempo, espacio y circunstancias que son un marco fundamental en la ejecución de cualquier proyecto.

Dentro de las limitaciones uno de los aspectos que más afectó fue la negación para el aval por parte de las directivas para la realización de actividades fuera de las establecidas por la institución, razón por la cual fue necesario mediar y organizar las sesiones de manera rigurosa para la ejecución de los talleres, de modo que no intervinieran en las actividades propias del colegio. Adicionalmente, se presentó la interposición de actividades fuera del cronograma de actividades institucionales con las planteadas dentro de la intervención, ya que irrumpieron con el tiempo dispuesto para el desarrollo de las actividades de la propuesta investigativa. A pesar de la búsqueda de espacios institucionales fijos como: encuentro en dirección de grupo, clases de lengua castellana, entre otros; la inserción de actividades escolares emergentes dificultó el proceso de intervención. Igualmente, la

disposición de horarios y espacios por parte de los directivos institucionales no fueron atendidos por el coordinador de nivel, ya que, en las sesiones establecidas para la intervención, fue tomado ese tiempo para resolver problemáticas del aula de clase.

En oportunidades, la falta de disposición de espacio fuera del aula de clases limitó la elaboración de los talleres puesto que, los pocos espacios de esparcimiento de la institución, tales como salas interactivas, salas de desarrollo de habilidades y el atelier eran utilizados de forma imprevista por parte de los docentes. Sumado a esto, la biblioteca durante el año 2019 estuvo inhabilitada por remodelación y algunos espacios como las canchas están destinadas para el uso exclusivo de los docentes de educación física.

Un factor adicional corresponde a los deberes institucionales de la maestra investigadora como docente de la asignatura en la institución, ya que el seguimiento y planeación curricular de la asignatura se rige por unas pautas organizacionales concretas que no dan espacio a la flexibilización e inclusión de actividades diferentes a las establecidas, de ahí que fuese necesario agregar en el proceso de planeación algunos espacios determinados para la implementación del proyecto.

En algunas oportunidades la disposición de algunos materiales como fotocopias y / o elementos gráficos necesarios para las intervenciones no fueron proporcionados totalmente por la institución ya que la cantidad de fotocopias por cada asignatura es limitada. Así mismo, se presentó una gran dificultad en la proporción de material impreso a color, ya que el uso de las imágenes con este tipo de requisitos no está disponible para todo el estudiantado, por tal razón el investigador hizo uso de recursos propios y utilizó proyecciones para cumplir con las condiciones de las actividades planteadas.

Por otro lado, esta investigación tuvo como alcance la implementación del taller como estrategia para fortalecer la comprensión lectora de los niveles literal e inferencial en estudiantes de sexto grado de bachillerato, esto se realizó a partir de la implementación del taller pedagógico como estrategia didáctica. La ejecución de las actividades, en su mayoría fueron realizadas dentro del aula de clases y en una oportunidad se utilizó un espacio fuera del salón de clases para cumplir con uno de los objetivos del taller.

1.6 Contextualización de la Institución

La institución educativa Liceo Nueva generación es un colegio mixto de carácter privado, ubicado en la zona urbana del municipio de Barrancabermeja. Actualmente cuenta con una sola sede que presta sus servicios de educación preescolar hasta el grado undécimo, la cual acoge 500 estudiantes aproximadamente. La institución cuenta con la vinculación a la Confederación Nacional Católica de Educación CONACED que integra a las comunidades educativas de carácter religioso y la red Study Now, que es una red para realizar estudios de intercambio en el exterior; de acuerdo con su trayectoria y el seguimiento en la calidad de los procesos educativos, cuenta con acreditación a la norma ISO 9001.

La institución reúne 90 empleados pertenecientes al talento humano institucional, donde 7 son los directivos que incluyen a la rectora, vicerrectora y coordinadora administrativa, a su vez, se incluyen los coordinadores de los niveles 1, 2, 3 y 4. La planta docente está conformada por 40 personas especializados en diferentes asignaturas, 5 personas hacen parte de los servicios de bienestar estudiantil que son nutrición, psicología, fonoaudiología y educación especial; 20 personas pertenecen a la parte administrativa y 15 corresponden a servicios generales en lo que corresponde al servicio de alimentación y mantenimiento de la planta física.

Internamente la institución cuenta con una propuesta pedagógica de “tipo constructivista (...) con lo cual se ha conseguido una estructura educativa madura, centrada en el estudiante como protagonista de su propio acto de aprendizaje” (Generación, 2017 - 2019). Por ello, la propuesta se ve desarrollada a partir de la construcción de proyectos que invitan a la indagación individual y colectiva, la construcción de espacios colaborativos que dejen una huella individual y paulatinamente creen un impacto a nivel local. A la comunidad educativa pertenecen personas que habitan en la región y algunas pertenecientes a veredas anexas a Barrancabermeja como El Llanito y El Centro. Los grupos familiares generalmente corresponden a familias con trabajos estables, administradores de locales comerciales, abogados, administrativos municipales, trabajadores de ECOPETROL, entre otros. El nivel de escolaridad predominante en los padres de familia es de secundaria, técnica y tecnología, algunos con estudios de pregrado y posgrado.

1.7 Definición de Términos

A lo largo de la investigación se recurrieron a algunos conceptos presentados de manera recurrente, dichos términos fueron trabajados teniendo en cuenta las perspectivas teóricas o que hacen parte de conceptos abordados por autores en algunas de sus publicaciones.

Comprensión lectora: La comprensión lectora se entiende como un proceso que se desarrolla paulatinamente con el individuo, el cual permite el discernimiento de cualquier texto. Para esto “el oyente o lector participa activamente en la construcción o reconstrucción del significado intencionado por el hablante/autor, poniendo en juego una serie de procesos mentales” (Solé, 1998). Dicho procedimiento es el que permite la

adquisición de la información de manera más efectiva, consciente y garantiza el desarrollo de otra serie de procesos mentales relacionados, por ello requiere el rol activo del individuo y la ejercitación constante.

Estrategia pedagógica: según el Diccionario enciclopédico de ciencias de la educación nombrado en proyecto titulado: Estrategias pedagógicas en el ámbito educativo, este corresponde a un “Sistema de acciones que se realizan con un ordenamiento lógico y coherente en función del cumplimiento de objetivos educacionales. Es decir, constituye cualquier método o actividad planificada que mejore el aprendizaje profesional y facilite el crecimiento personal del estudiante” (Romero Ibañez, y otros, 2012).

Taller: el taller se puede considerar como el método o estrategia de la enseñanza que permite compartir experiencias y realidades para que un nuevo conocimiento sea estudiado y compartido demostrando, así la teoría. Según Reyes Gómez “el taller es una realidad integradora, compleja, reflexiva en que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico” (Maya Betancour, 2007). Por ello, el proceso reflexivo debe estar circunscrito en el trabajo en equipo, la reflexión y la comunicación para llegar a un mismo fin.

Leer: corresponde a “saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcione el texto y los conocimientos del lector y [...] controlar el proceso de esa interpretación” (Colomer & Camps, 1996). Este acto, de carácter individual, permite al individuo llevar una serie de ideas previas con las que construye sus esquemas mentales acoplando la información

obtenida para que exista una verdadera interpretación la cual puede ser compartida con otros puntos de vista.

Niveles de lectura: Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), señala que los niveles de lectura corresponden a los diferentes procesos cognitivos que se realizan para llegar a una capacidad de comprensión total; en consonancia, Ramos (2008) señala que los niveles de lectura deben entenderse como un proceso de pensamiento progresivo que se da en la lectura, y este inicia su desarrollo a partir de la identificación de estructuras, características, la concepción previa del objeto leído, el contexto, entre otros.

Texto: según Teun A. Van Dijk, se puede considerar un texto como una serie de signos que adquiere un sentido según un contexto determinado y está cargado de una intención comunicativa, ahora, estos textos tienen diferentes formas, tipos, estructuras, condiciones y efectos: conversaciones cotidianas, artículos de prensa, narraciones, novelas poesías, textos publicitarios, discursos, introducciones de uso, libros de texto, inscripciones, títulos, textos jurídicos, reglamentos, etc. (Van Dijk, 1992). A partir de lo anterior se puede concebir como texto los conjuntos de palabras e imágenes que poseen un mensaje, una intencionalidad y es apto para ser estudiado.

Tipología textual: Los textos, como conjunto de signos, tienen características y secuencias propias que permiten su clasificación según diferentes tipologías siguiendo unas pautas de organización internas que le permiten ser clasificadas. Las autoras Torrent y Bassols, citando a Adam (1989), señalan que la tipología “es una unidad textual que tiene un conjunto de propiedades elementales y que está formada por proposiciones. Un texto está constituido por secuencias, las secuencias por macroproposiciones, y éstas por

microproposiciones " (Bassols & Torrent, 2012). De modo que las tipologías poseen unas características que, de acuerdo con su organización interna y secuencialidad semántica, pueden organizarse en varios tipos de texto.

Formatos textuales: Corresponde a la clasificación de los diferentes tipos de textos según el formato en el que sea presentado, según la OCDE se distinguen cuatro formatos de textos. Por una parte, los continuos y discontinuos que pueden verse tanto impresos como de manera digital, y por otro lado, los formatos mixtos y múltiples que son utilizados más frecuentemente en un entorno digital (OCDE, 2009).

En este capítulo se presentó la problemática general de la investigación propuesta en torno a la lectura y el desarrollo de esta habilidad, la justificación de la intervención y finalmente se nombraron las limitaciones y delimitaciones encontradas dentro del esquema general de aplicación del proyecto y algunos de los conceptos más relevantes desarrollados dentro del trabajo investigativo en el que se consideraron generalidades de las teorías e ideas asociadas, las cuales fueron ampliadas posteriormente afirmar el proyecto. Con el fin de responder a la necesidad explicada anteriormente, fue imprescindible continuar indagando por los principales autores que, junto con sus teorías permitieron, fundamentar esta propuesta investigativa.

Capítulo 2. Marco Referencial

El presente capítulo constituye el espacio de referencia de todos aquellos autores que, a través de sus trabajos e investigaciones particulares, proporcionan referencias, datos y perspectivas al presente proyecto de investigación. En él están expuestas algunas teorías retomadas de la literatura en torno a la comprensión lectora que sirvieron como punto de referencia en la actual propuesta investigativa.

2.1 Antecedentes de la Investigación

A partir del trabajo de revisión, en este apartado se expondrán aquellas investigaciones que a nivel internacional, nacional y local orientaron sus propuestas en torno a la comprensión lectora, en las cuales se muestra brevemente tanto la metodología como las teorías que sirvieron de eje orientador a cada uno de sus trabajos. Así mismo, se resaltan los principales aportes que estos estudios realizaron a la presente investigación.

2.1.1 Ámbito internacional. A nivel internacional existen investigaciones que manifiestan el interés por mejorar los procesos de comprensión lectora y fomentar mayor interés hacia la lectura de diversos textos. A continuación, se presentarán algunas propuestas que aportaron significativamente al proyecto.

José Quintanal (2014) en su artículo titulado: “El desarrollo lector y su relación con la mejora de las competencias básicas” expuso que el propósito del trabajo era buscar un método eficaz para alcanzar la comprensión lectora, a partir de la autonomía del estudiante. Ese trabajo fue realizado con el método investigación- acción, en un colegio de Guadalajara, México. El autor rescató la experiencia del diseño de unidades didácticas

logrando estimular el proceso educativo a nivel institucional, consiguiendo además que los alumnos se motivaran por la lectura al punto que la incluyeron en el entorno familiar. De manera que los estudiantes, al tener interés por estas actividades, le otorgaban a la lectura mayor sentido y significación en el proceso de aprendizaje (Quintanal, 2014).

Otro acierto que señaló el investigador, se centró la relación que hacían los estudiantes con los contenidos frente a sus intereses, la participación y disposición por parte de las familias en el proceso lector, la integración de aprendizajes formales y no formales y el trabajo colaborativo por parte del profesorado de la escuela y el despertar de la curiosidad investigadora. De este artículo se destacó la contribución al rescate de experiencias en el aula formativa, que al estimular el proceso educativo, permiten que el interés del estudiante y la motivación aumente y así le dé más importancia a su proceso de aprendizaje para la construcción de experiencias escolares que trascienden a sus entornos familiares.

Ramón Rosa Osorto (2015) en la tesis de titulada: *el taller como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora en primer curso de ciclo común del instituto Manuel Bonilla del municipio de Apacilagua, Choluteca*, presentó como objetivo el establecimiento de un método eficaz para alcanzar la comprensión lectora, a partir de la autonomía del estudiante, realizado con la metodología cualitativa desde la perspectiva investigación-acción, en un colegio de Guadalajara, México (Rosa, 2015). La tesis se fundamentó en mostrar que el aprendizaje es un proceso individual y a la vez social y colectivo dispuesto a construirse, para ello utilizó un enfoque mixto donde, desde la perspectiva cualitativa y cuantitativa, pudo realizar un seguimiento riguroso en la medición de la competencia comunicativa y mejorar los niveles de la comprensión lectora obtenidas por los estudiantes en el aula de clases.

Dentro de los resultados obtenidos, el autor señaló que la implementación del taller educativo dentro de la metodología fue efectivo, aunque inicialmente presentó inconvenientes por los cambios realizados a nivel institucional. Por otro lado señaló que la aplicación de los diferentes talleres, al ser estructurados e intencionados, lograron elevar el nivel de la competencia comunicativa y dentro del aula de clases se le permitió mayor participación al estudiante dando espacio a un ambiente creativo y novedoso para romper el diseño tradicional, en este caso, reafirmó el tesista que el rol de docente en este tipo de talleres se centró en crear un ambiente en el grupo de respeto y cordialidad donde todos los estudiantes pudieran participar sin tener amenazas o miedos individuales por las intervenciones. Así mismo, por las características del taller en sí mismo, logró mejores resultados en la aplicación de estrategias de lectura que se vieron reflejados en la competencia de comprensión lectora y la superación de los procesos individuales por parte de los estudiantes.

De la investigación se tuvo en cuenta el enfoque investigativo de índole cualitativo, ya que permitió realizar un seguimiento riguroso en cuanto al proceso de la lectura y los resultados obtenidos a nivel cualitativo. Igualmente, se tuvo en cuenta la inclusión de la estrategia de taller como parte de la metodología de la asignatura, en este caso, de lengua castellana con el fin de diversificar la práctica y así complementar el proceso de aprendizaje.

María Álvarez Gutierrez, Antonio Jurado Navas y Rosa Muñoz Luna (2016) en el artículo titulado: “Experiencia para mejorar la comprensión lectora”, hacen una presentación de una estrategia innovadora realizada en el año 104-2015 en un Instituto de enseñanza secundaria perteneciente a la Comunidad Autónoma de Cantabria. Con dicha experiencia buscaba valorar dos hipótesis para mejorar la comprensión lectora, la primera consistía en exponer a

los estudiantes a la lectura de un mismo formato para verificar si mejoraría los niveles de comprensión, la segunda se fundamentó en el uso de estrategias para sintetizar la información verificar si estas mejoraron la capacidad de atender y recordar. Dichas hipótesis buscaban la efectividad a partir de la implicación del alumno en el proceso y la motivación constante. El enfoque utilizado por los investigadores fue cualitativo, sin embargo, no enunciaron si la metodología consistió en un estudio de caso o estudio etnográfico (Álvarez, Jurado, & Muñoz, 2016).

Los autores resaltaron que el trabajo directo en la comprensión lectora favoreció en todos los aprendizajes académicos y en actividades de la vida cotidiana, por ende, se convirtió en una habilidad necesaria a nivel escolar. Las conclusiones a las que llegan los autores una vez aplicada su investigación señalaron que la motivación del alumno hace que el trabajo sea más eficaz y hace que incremente su nivel atención, lo cual mejora su nivel de comprensión lectora. Por otro lado señaló que las actividades o estrategias que sean aplicadas deben conectar al estudiante con sus experiencias previas para que esto motive a la práctica y a la implicación del mismo en cualquier actividad. Finalmente, los autores recalcaron que la lectura debe ser una fuente de placer que involucre algún tipo de lenguaje o código escrito para que actúe como refuerzo a la actividad de comprender.

Del anterior trabajo se resaltó la estrategia de hacer al estudiante un sujeto activo dentro de su proceso de aprendizaje, en función de sus conocimientos previos y la experiencia que desarrolla durante la aplicación de algún taller, pues esta acción resulta motivante para el estudiante. Así mismo, se rescató que las actividades deben ser llamativas para atraer la atención del estudiante que realiza cualquier proceso de lectura.

Los autores Alicia Alfaro Valverde y Maynor Badilla Vargas (2015) en el artículo titulado “El taller pedagógico, una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la Educación Ciudadana”, propusieron un segmento conceptual y didáctico para dar a conocer diferentes ejemplos de talleres pedagógicos funcionales en la enseñanza de estudios sociales y educación cívica con la finalidad de fortalecer el quehacer del docente en dicha disciplina que le permita hacer un proceso más dinámico, creativo, crítico y reflexivo. Esta investigación se llevó a cabo con profesionales de Educación Primaria y Secundaria de la Región de Occidente de Costa Rica, con un enfoque investigativo mixto, enlazado con aplicación de entrevistas directas. Dentro de los resultados arrojados, los investigadores señalaron que la propuesta del taller fue una alternativa pedagógica que permitió una forma de trabajo diferente a la pedagogía tradicional, la cual ofreció un nuevo espacio para la reflexión y el análisis. Así mismo, el trabajo por talleres resignificó y potencializó el rol de la cívica dentro de la estructura curricular de la educación secundaria en la institución donde fue aplicada la investigación (Alfaro & Badilla, 2015).

De dicho trabajo se destacó la orientación conceptual alrededor del taller pedagógico, los postulados teóricos alrededor de la actuación del maestro durante el taller, el orden de esta estrategia desde la perspectiva teórica y la secuencia didáctica que los autores tuvieron en cuenta para llegar a la población investigada. Así mismo, se tuvo en cuenta la organización propuesta para el desarrollo de los talleres pedagógicos, sin embargo, dentro de la investigación en curso se realizó la organización de acuerdo con la serie de instrumentos, la población, sus intereses que enmarcaron la aplicabilidad del proyecto.

La autora Francisca Fumero (2009) en su artículo titulado “Estrategias didácticas para la comprensión de textos”. Una propuesta de investigación acción participativa en el Aula”.

Tuvo como principal objetivo la valoración de la efectividad de un conjunto de estrategias didácticas para la comprensión de textos con algunos estudiantes de la de la asignatura Enseñanza de la Lengua Materna del departamento de Castellano de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, núcleo Maracay. Para ello se centró en la investigación cualitativa de corte investigación- Acción en la que tuvo en cuenta los postulados alrededor de la comprensión lectora por parte de Goodman, Cassany, Luna y Sanz, Díaz y Hernández (Fumero, 2009).

Una de las conclusiones a las que llegó la autora señala que el rediseño basado en la reflexión alrededor de la enseñanza de las didácticas permitió que el estudiante aprendiera a través de la lectura, así la consolidación de la lectura en el nivel inferencial evidenciados a partir de la evaluación y apreciación del texto, dicha estrategia involucró el aprovechamiento de los conocimientos previos, la lectura de imágenes y la implementación de estrategias metacognitivas. Finalmente, la autora reafirmó que el dominio autónomo de la lectura que, vistas como conjunto de habilidades, coadyuva en la formación de formación de docentes y enriquece su práctica.

De la investigación de Fumero, se consideraron algunos de los postulados teóricos que direccionan al proceso de lectura y comprensión de los textos. Así mismo, desde esta perspectiva se tuvo en cuenta algunas de las actividades planteadas para el desarrollo de la lectura en el nivel inferencial con el fin de complementar las propuestas asignadas en cada uno de los talleres.

2.1.2 Ámbito nacional. Los trabajos investigativos nacionales en torno al plano educativo son amplios, ya que algunos están a la búsqueda de estrategias que aporten significativamente a dichos procesos formativos, otros dan muestra de los avances

obtenidos que son finalmente, un camino para las investigaciones emergentes. Por tal razón, los trabajos aquí descritos aportaron elementos significativos al proyecto en curso en lo que corresponde a la metodología, teoría y estrategias que permiten direccionar el trabajo en curso.

Alaís, Leguizamón y Sarmiento (2014) en su tesis *Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC*, de la Institución Educativa Roberto Velandia, Sede Nuevo Milenio, Universidad de La Sabana. Mosquera- Cundinamarca; realizaron una investigación que tuvo por objetivo mejorar la comprensión lectora mediante el uso de las TIC, con estudiantes de cuarto grado de la institución educativa Roberto Velandia, ubicada en el municipio de Mosquera, Cundinamarca. Para dicho trabajo investigativo siguieron el enfoque mixto, con el método de investigación- acción que fue aplicado a 40 estudiantes de grado cuarto y a partir de este enfoque fue definido el plan de acción que se centró en: una prueba para establecer el nivel de lectura, encuestas a directivos y docentes, intervención educativa con cuatro talleres basados en estrategias cognitivas de lectura y la entrega de un producto final (Leguizamón, Alaís Grill, & Sarmiento, 2014). De la investigación se pudo concluir que hubo mayor interés por el uso de las TIC en actividades escolares, se percibió fortalecimiento de los procesos de comprensión textual, la oportunidad de confrontar criterios y puntos de vista permitió un mejoramiento al propio aprendizaje, así como herramientas para la reflexión del quehacer docente.

Del anterior trabajo se rescató la importancia del enfoque la experiencia de indagación, lo cual le permitió a las investigadoras reflexionar acerca de sus procesos y la búsqueda de

una propuesta que aportara en el mejoramiento de sus prácticas. Así mismo, la integración de algunos elementos de las TIC o que estén relacionados con las redes favorecen la práctica de lectura al ser medios afines con los jóvenes y pueden ser un medio motivante para la participación activa o uno de los recursos que permita afinidad en los textos o la forma de evidenciar la lectura de los textos.

Los autores Cisneros, Olave, y Rojas (2010) realizaron un libro denominado *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación* en el cual se expuso brevemente la problemática diagnosticada entre los años 2003 y 2004 alrededor de la lectura inferencial en el contexto universitario de los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Pereira donde se demostró que solamente el 17% de los estudiantes aplica el razonamiento inferencial como estrategia de comprensión lectora frente a un texto expositivo y argumentativo (Cisneros Estupiñán, Olave Arias, & Rojas García, 2010). Con esta propuesta los autores consideraron un trabajo investigativo de corte teórico y práctico mediante la aplicación de prácticas específicas que contribuyeron al fortalecimiento de la comprensión lectora por medio de actividades basadas en las necesidades de los estudiantes. El texto fue dividido en tres capítulos en los que retomaron la fundamentación teórica, aspectos metodológicos del proyecto y por último algunas actividades prácticas implementadas. Los autores señalaron que dicho proyecto se adjudicó como una iniciativa a un programa de mejoramiento para dar paso al concepto de “alfabetización académica”, por tal razón no se evidenciaron conclusiones una vez compartida la publicación a la comunidad académica.

Es necesario resaltar del texto de Cisneros, Olave y Rojas la fundamentación teórica acerca del nivel lector inferencial ya que toman diferentes perspectivas teóricas y estrategias de

enseñanza a tener en cuenta según cada uno de los niveles de lectura inferencial propuestos. Algunas de las estrategias, ejercicios y elementos de dicho texto se tuvieron en cuenta en el presente proyecto para el diseño de los talleres considerando la adaptación de las actividades de acuerdo con el nivel de los estudiantes participantes en la intervención. La autora Nidia María Rentería Rentería (2018) en la publicación “La enseñanza de la comprensión lectora a través de cuentos afrochocoanos en estudiantes del grado quinto de la Básica Primaria”, dio a conocer que el principal objetivo del trabajo fue mejorar la comprensión práctica de la lectura usando los cuentos afrochocoanos como estrategia en el grado quinto de primaria. En dicho artículo expuso las dificultades encontradas en cuanto a la comprensión lectora y la importancia del uso de estrategias didácticas, en este caso los talleres de intervención, para fortalecer los procesos alrededor de dicha habilidad. La investigación fue estructurada de corte cualitativo con un enfoque de acción participativa (Rentería, 2018). La aplicación de dichos talleres dio como resultado un avance en la capacidad de comprensión lectora correspondiente a un 79% de progreso debido a que se aportaron elementos e información contextualizada, permitiendo al lector tomar conciencia lectora y cultural.

Del trabajo investigativo desarrollado por Rentería, se destacó la importancia de la búsqueda de textos acordes a un contexto y la creación de un ambiente de motivación que tomó como punto de partida el entorno socio cultural. Particularmente, en la presente investigación se tuvo en cuenta el uso de diferentes tipos de textos contextualizados que orientaron al estudiante en el desarrollo del proceso lector durante la ejecución de la propuesta.

Ever Jarol Malte Arévalo (2018) en la tesis de maestría titulada: *El taller de lectura como estrategia para mejorar la comprensión lectora*, reflejó la problemática presentada en los procesos lectores de los estudiantes de tercer y quinto grado de la Institución educativa rural departamental Santa Inés de Pasuncha, donde buscó fortalecer dichos procesos de modo que se vieran beneficiadas las prácticas de aula de los docentes de la institución frente la lectura. En la tesis se abordó la teoría alrededor de la lectura comprensiva y la explicación de algunas estrategias utilizadas para fortalecer los niveles de comprensión lectora. La metodología empleada para realizar este proyecto de intervención fue presentada desde el enfoque cualitativo considerando la perspectiva de la Investigación Acción (Malte, 2018).

Dentro de las conclusiones se manifestó la apropiación de las herramientas que les permitieron a los estudiantes, enfrentarse a diferentes tipos de texto y obtener mejores resultados académicos tanto en pruebas internas como externas. Los participantes mostraron el aprendizaje de nuevas estrategias que fueron favorecedoras para la comunidad educativa.

De la investigación de Malte Arévalo se rescató la orientación didáctica trabajada a lo largo de su intervención, ya que el enfrentar al grupo de estudiantes frente a diferentes tipos de textos les permitió reconocer tipologías textuales y diversas estrategias para una comprensión efectiva.

2.1.3 Ámbito local. La producción investigativa en Santander entre el 2016 – 2018 en lo que corresponde a comprensión lectora y aplicación de estrategias dio como resultado un aporte significativo en el proceso metodológico y pedagógico de la actual investigación.

Inicialmente en el trabajo de grado de Jenny Xiomara Roa titulado *Desarrollo de una Estrategia Pedagógica para el Fortalecimiento de la Comprensión Lectora en el Área de Lengua Castellana de los estudiantes de grado séptimo, de la Institución Educativa Colegio Municipal Aeropuerto Sede Virgilio Barco- Cúcuta* (2017), se enunció que fue realizado alrededor de la aceptabilidad de la lectura como herramienta que facilita la comprensión y el aprendizaje. La investigación se enmarcó en torno a la aplicación de un proyecto de aula como estrategia pedagógica en la que desarrolló talleres que permitieron formar procesos de lectura y escritura en estudiantes de séptimo grado. La finalidad del proyecto fue tender puentes de comprensión entre docentes y estudiantes con respecto a la complejidad de la lectura y escritura y la comprensión del texto en las que se tuvo presente la intencionalidad del autor. El enfoque utilizado fue cualitativo de tipo investigación-acción (Roa, 2017).

En las conclusiones la autora destacó que para mantener la motivación en el trabajo de lectura y escritura es fundamental el trabajo mancomunado de docentes, estudiantes y padres de familia. También resaltó que los estudiantes son capaces de responder a lecturas entre líneas cuando están encaminados a la lectura crítica. Por último, aquellos textos que le permitan al estudiante pensar u opinar, según la investigadora, son los que preparan al estudiante para comprender y enfrentarse al mundo real.

Del trabajo se valoró la propuesta investigativa planteada, ya que el diseño cualitativo permitió ver más de cerca el proceso investigativo, de manera que la integración entre docente y estudiante concibe tanto el enriquecimiento cognitivo del estudiante, como el quehacer pedagógico del docente. Por otro lado, el proceso de comprensión enunciado dentro del objetivo general planteó que al estar direccionado en torno al rastreo

intencionalidad de los textos, el estudiante tiene la oportunidad de distinguir otros puntos de vista diferentes a los personales, de modo que construye sus propios puntos de vista, de forma paulatina. Por último, la organización propuesta reflejó intencionalidad en el seguimiento de los procesos y reafirmó el seguimiento desde el enfoque cualitativo.

La autora María Nelly Tavera Tavera en su tesis titulada *Estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de 5ºB sede C del Colegio Integrado Madre de la Esperanza del municipio de Sabana de Torres* (2016), presentó un trabajo investigativo que tuvo por propósito mejorar la comprensión lectora a partir del uso de textos narrativos como el cuento a partir de la aplicación de cuatro unidades didácticas en torno a dicho recurso pedagógico (Tavera, 2016). Para ello tuvo en consideración las teorías en torno a los procesos de aprendizaje y el rol de la comprensión lectora orientadas desde las perspectivas de Ausubel, Piaget, Ferreiro, Teberosky y Freinet, y un enfoque constructivista social desde Lev Vygotsky. La investigación es de corte cualitativa bajo la estrategia de investigación – acción. Dentro de los resultados se presentaron avances significativos en las competencias procedimentales y actitudinales de los educandos frente a la comprensión textual, manifestaron interés por la lectura y evidenció mayor arraigo del análisis crítico-inferencial. Dicho trabajo, así como algunos nombrados anteriormente, aportan en la perspectiva teórica y el enfoque investigativo. Así mismo, se tendrá en cuenta el uso de la tipología narrativa plasmado en diferentes formatos, sin embargo, dentro del proyecto en curso se hizo necesario tomar otros tipos de texto para llevar a término un proceso de comprensión más general.

La autora María Amparo Ravelo Mejía con la tesis de grado titulada *Los textos expositivos-explicativos: pretexto para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de*

escuela nueva, grados 4° y 5° del instituto técnico agrícola Rafael Ortiz González, sede la Ceba (2018), presentó por medio de su investigación la efectividad del planteamiento de una secuencia didáctica como recurso para el fortalecimiento de la comprensión lectora a partir del uso de textos de carácter expositivos y explicativos, teniendo en cuenta el marco de investigación cualitativa desde un enfoque de investigación- acción (Ravelo, 2018). La estrategia utilizada dentro de su estudio estuvo ligada a la lectura en diferentes situaciones, establecimiento de lectura secuencial y de valoración continua, a partir de ello la autora concluyó que los estudiantes mostraron un avance en la comprensión lectora a partir del rastreo de las estructuras textuales (macroestructura y microestructuras) de los textos expositivos- explicativos y se evidenció un impacto en las diferentes habilidades de lectura obtenidas por los estudiantes.

De esta investigación se tuvo en cuenta el uso de diferentes tipologías textuales ya que dentro del aula de clases los estudiantes no están familiarizados con ellas, por tal razón la diversificación de los textos fue fundamental para enfatizar en estrategias de comprensión que brinden otros espacios y formas de aprendizaje.

Cáceres Gómez, Ángela Patricia en su tesis titulada *La enseñanza de la habilidad de regulación de la lectura para fortalecer la competencia lectora en los niveles literal e inferencial en estudiantes de escuela nueva de la Institución educativa Pozo Nutrias dos, sede B – Guayaquil* (2017), tuvo como propósito determinar de qué manera la enseñanza de la habilidad de regulación en la lectura contribuía al mejoramiento de la competencia lectora en los niveles literal e inferencial, en los estudiantes de escuela nueva; para ello trabajó con un enfoque cualitativo y el diseño metodológico de investigación – acción (Cáceres, 2017). Durante la investigación se observó que las estrategias de activación de

los conocimientos a través de textos continuos o discontinuos permitieron mayor acceso al texto y a la participación espontánea de los niños, el diseño de preguntas de reflexión, de análisis de casos y elaboración de mapas conceptuales permitió hacer un proceso de regulación de la comprensión, dicha interpretación permitió que los estudiantes construyeran predicciones acerca de la lectura, lo cual es fundamental en la lectura inferencial. Dentro de las conclusiones señaló la importancia del seguimiento de las prácticas adecuadas para fortalecer el proceso lector, así mismo que el uso de estrategias reguladoras es eficiente en la medida que los estudiantes logran pasar de la comprensión a la expresión oral y por último la implementación de dichas prácticas en el equipo docente fueron vistas como una alternativa para mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes.

Al igual que trabajos anteriores, el aporte de la investigación hecho por Cáceres Gómez frente al actual proyecto radicó en el diseño metodológico ya que el uso de algunas de las estrategias, tales como la activación de los conocimientos y el diseño de preguntas intencionadas permitieron el seguimiento de los niveles de comprensión textual desde el nivel literal hasta el inferencial. Adicionalmente la propuesta brinda algunas orientaciones teóricas indispensables en el desarrollo de habilidades lectoras.

El proyecto de Carmen Rosa Mosquera Murillo, titulado *La imagen como herramienta pedagógica para el desarrollo de destrezas superiores de comprensión e interpretación en estudiantes de quinto grado de una institución educativa oficial del municipio de Barrancabermeja* (2018), mostró el resultado de una intervención cuyo objetivo era determinar de qué manera una herramienta pedagógica, que involucra la imagen, desarrolla destrezas superiores de comprensión e interpretación; dicho trabajo estuvo organizado por

medio de una secuencia didáctica que permitía la organización de las destrezas superiores y la secuencia de comprensión e interpretación textual; dicho estudio lo hizo desde el enfoque cualitativo.

Dentro de las conclusiones se señaló la importancia de llevar textos icónicos significativos e interesantes que permitan hacer un proceso de análisis meticuloso y que haya intertextualidad para posibilitar la comprensión crítica, así mismo se tuvo en cuenta que la propuesta de lectura debe relacionarse con los saberes previos de los estudiantes para dar mayor evidencia de los aprendizajes significativos y resaltó el rol del docente como mediador entre el texto y el saber, lo anteriormente mencionado se vio reflejado en la mejora de los niveles de comprensión lectora y los procesos implicados en él.

Dicho trabajo hizo mayor énfasis en la lectura de otros formatos de texto, los cuales permiten desarrollar la comprensión lectora; así como la importancia de los presaberes en la consolidación de una habilidad y el rol del docente que se reafirmó como un elemento fundamental en la orientación de los procesos de comprensión de los textos.

Las producciones enunciadas anteriormente contribuyeron en la formación de un escenario que permitió la orientación teórica, metodológica y procedimental del presente proyecto, así como la consolidación de ideas y aportes que sirvieron de precedente al enriquecimiento de la propuesta planteada en esta intervención. Además, incentivaron a la maestra investigadora a mejorar los resultados obtenidos en dichos estudios y a desarrollar actividades, ejercicios y acciones encaminadas a la búsqueda de nuevos hallazgos.

Adicionalmente, el estudio de otras investigaciones, posibilitó el rastreo minucioso de los alcances que han logrado con el uso del taller otros investigadores en el ámbito educativo, especialmente el fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora.

Partiendo de lo anterior es importante destacar que las investigaciones de Fumero (2009) y Cisneros et Al. (2010), aportaron fundamentos teóricos que abarcaron la comprensión textual y el desarrollo de los mismos. Igualmente, la fundamentación en torno al nivel inferencial, permitió la ampliación del concepto y el estudio de las diferentes esferas de profundización de este nivel. Así mismo, los estudios de Quintanal (2014), Leguizamón, Alaís Grill, & Sarmiento, (2014), Roa (2017) y Cáceres Gómez (2017), tienen la investigación cualitativa como enfoque fundamental para realizar seguimiento, profundización y una variada forma de interpretar los resultados de acuerdo a las experiencias de aula y la metodología planteada. La información proporcionada por estos investigadores permitió tener algunos precedentes para la compilación y el análisis de los datos obtenidos durante la implementación de la estrategia, de manera que se pudiera dar continuidad y rigurosidad en estudio.

Por último, Rosa Osorto (2015) y Roa (2017) plantearon dentro de sus investigaciones el taller como estrategia metodológica para llevar a cabo sus propuestas; no obstante, esta metodología complementa con los estudios de Arévalo (2018), Tavera (2016), Álvarez, Jurado, & Muñoz (2016), Ravelo (2018), quienes tuvieron presente la lectura como eje para el fortalecimiento de la comprensión lectora, plantean el uso de diferentes tipos de textos siguiendo secuencias similares a la estructura del Taller. Estas indagaciones permitieron orientar la presente investigación en lo que corresponde a la organización estructural del taller, su implementación y la secuencia de lecturas que se tuvieron en cuenta a partir de los intereses, características y contexto, de esta manera se pudo hacer más evidente la sinergia existente entre los procesos de comprensión textual, la metodología aplicada en el contexto y la información para el desarrollo de esa facultad.

2.2 Marco Teórico

El marco teórico tiene por objetivo abordar los conceptos que sustentan la presente investigación con el propósito de fortalecer la comprensión lectora en el nivel inferencial mediante la aplicación de talleres didácticos dentro de la asignatura de lengua castellana en estudiantes de sexto grado. A partir de ese propósito se organizan las teorías que están orientadas al esclarecimiento y análisis de los siguientes conceptos: desarrollo cognitivo, aprendizaje significativo, pedagogía conceptual, comprensión lectora, niveles de comprensión lectora, leer, niveles de lectura, texto y discurso, tipologías textuales y taller.

Inicialmente, se profundizó acerca de algunos planteamientos teóricos del desarrollo mental del niño, sus procesos de pensamiento y conexión con el lenguaje desde la perspectiva teórica de Jean Piaget y Lev Vygotsky, en el apartado *El Desarrollo Cognitivo*, luego se ahondará en la teoría del aprendizaje significativo desde los postulados de David Ausubel. Seguidamente explicó concepto de pedagogía conceptual enunciando los aportes para hacer significativo el proceso de aprendizaje de la lectura. Después, se retomó el concepto de comprensión lectora desde la perspectiva de diferentes autores, se explicó el concepto de leer, niveles de lectura y la relación que existe con los niveles de comprensión desde las perspectivas de Freire, De Zubiría, Jabonero y Cassany; finalmente se expuso el concepto de texto, las tipologías textuales y la diferencia con el discurso y el taller.

2.2.1 Desarrollo cognitivo

La teoría de Jean Piaget y Lev Vygotsky propone el estudio de las transformaciones cognitivas desde dos perspectivas: la evolutiva que hace referencia al estudio de los estadios de desarrollo del niño; y la perspectiva social, donde el individuo está sujeto a los

cambios de acuerdo con el medio que afectan en su capacidad para percibir, pensar y comprender (Ausubel & Sullivan, 1989, p. 149). En las dos perspectivas de la teoría, se enfatiza en la importancia del desarrollo del lenguaje como un producto de la cultura, ya que permite la estrecha vinculación del individuo con su entorno y por medio ella se da espacio a la manifestación del pensamiento.

Desde la perspectiva de Jean Piaget, se considera que el lenguaje es un conjunto de acciones internalizadas denominado “función simbólica”, que consiste en representar algo por medio de un significante que sólo sirve para esa representación, lo cual permite el reflejo de “la maduración de los procesos de su pensamiento al evidenciarse en los niveles de escolaridad, las aptitudes intelectuales y la maduración” (Ausubel & Sullivan, 1989, p. 149). A medida que el niño crece sus procesos de pensamiento van tomando una organización interna, estructurada, en el cual le da un significado profundo y transformador a símbolos, conceptos y códigos generales. En consecuencia, los códigos, los significados y la comprensión del mundo es paulatina para los infantes, quienes se dan a la tarea de experimentar en él, mientras descubren su entorno, al igual que contrastan las diferencias entre lo conocido y aquello que no lo es. Al respecto

Piaget [...] argumentó que el desarrollo implica transformaciones y etapas. Las transformaciones se refieren a toda clase de cambios que pueda experimentar una persona o cosa. Las etapas hacen referencia a las condiciones o las apariencias en el que pueden encontrar las personas o cosas entre las transformaciones (Piaget, s.f.).

Para el autor las variables transformación y etapa, no corresponden exclusivamente a edades o rangos temporales exactos, lo cual implica que los procesos cognitivos son diferentes para cada persona. En medio de dichas transformaciones y etapas, el sujeto

involucra otros medios de representación de los que se vale para mantener sus niveles de procesamiento de la información y mantener su estadio mental, donde involucra la percepción, la imitación, recurre a imágenes mentales, dibujos y lenguaje, “Piaget creía que los aspectos figurativos o la representación de la inteligencia están subordinados a sus aspectos operativos y dinámicos, y, por lo tanto, que la comprensión deriva esencialmente del aspecto operativo de la inteligencia” (Piaget, s.f.). En este sentido, el autor confirma que los elementos de la cognición son variados e individuales y depende de la persona y de su evolución biológica el desarrollo de algunos aspectos más que otros.

Por otro lado, y tal como se nombró inicialmente, Vygotsky propone el estudio de las transformaciones cognitivas desde una perspectiva social, que permite un desarrollo complementario a lo planteado por Piaget. Para comprender su perspectiva, es necesario tener presente en qué consiste la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual fundamenta la teoría; Carretero define la ZDP a partir de palabras de Vygotsky, como

[...] la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo próximo, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (Carretero, 1996, p. 192- 193).

Es decir que Vygotsky destaca el vínculo interdependiente que hay entre el sujeto que aprende y el que enseña, los cuales permiten que la interacción del conocimiento concreto sea más sencillo. La información mediada, en este caso, no es más que un instrumento regulado por palabras y signos semánticos elaborados socialmente y fijados en la cultura, los cuales están prestos a ser transmitidos hacia el mediado, o persona que recibe dicha información.

De esta forma Vygotsky, toma en cuenta el proceso en sí mismo del aprendizaje desde la perspectiva social, pues “no sólo poseen tanta importancia el desarrollo como el aprendizaje, sino que considera su relación desde una óptica nueva, es decir, desde la importancia de su interacción” (Carretero, 1996, p. 193-194). En consonancia con la idea del autor, explica que el infante elabora su lenguaje de acuerdo con las necesidades, “para Vygotsky el estudio de la adquisición del lenguaje debe ser realizado en el marco de su función comunicativa y social, ya que el primer lenguaje del niño es esencialmente social” (Carretero, 1996, p. 196). En este sentido, se señala que el lenguaje tanto el elaborado como el mediado debe estar organizado conforme con sus necesidades individuales, donde es posible que exista una relación más estrecha del niño con su medio. Ahora, esta relación depende, igualmente, de la interacción favorable del niño con su mediador ya que la significación de códigos depende en gran medida de su rol mediático. Entonces, la relación del niño con el lenguaje es estrecha ya que “el origen del lenguaje estaría en el contacto comunicativo con los demás y en la actividad práctica del niño sobre el entorno” (Carretero, 1996, p. 196). Así que la producción del lenguaje por parte del infante está fuertemente relacionada con dialéctica mantenida con sus pares y su medio.

Finalmente, los postulados de Vygotsky y Piaget han servido en la actualidad para fundamentar algunas otras perspectivas pedagógicas, como la que expresa Miguel de Zubiría en su modelo pedagógico conceptual, pues a partir de la invención de los códigos verbales surge el lenguaje, y a su vez la cultura (De Zubiría Samper, 1996, p. 11). El autor resalta al lenguaje como un instrumento decisivo de la cognición humana, ya que a partir de él surge la experiencia sensorial del hombre, la representación del mundo, el aprendizaje del medio que tiene una nominalización. Para De Zubiría, el fin último de los procesos de

los que se vale el individuo para acercarse a ese conocimiento, es el acercamiento a las ideas de la colectividad social en la búsqueda de entender profundamente su dinámica.

Dentro de la investigación al tomar como punto de partida el Desarrollo Cognitivo, se valora al niño desde algunos aspectos: como ser cognitivo en construcción, un ser con habilidades sociales innatas, un ser social y constructor de cultura en un espacio de interacción común al infante. La teoría aclara que el desarrollo del niño implica algunas transformaciones y etapas que no son iguales o estandarizadas en algunos rangos de edad, por ello se busca que el individuo pueda ser visto desde el punto de vista evolutivo particular y sea valorado de acuerdo con su aprendizaje individual. La valoración del aprendizaje que está dada por medio de las actividades y la interacción del niño con el conocimiento, permite entender los cambios del niño, sus avances en el desarrollo de las habilidades, el rol del maestro en el aula y el de sus compañeros. Frente a estos últimos, es necesario reafirmar la importancia de la mediación del conocimiento por parte de personas diferentes al individuo, ya que al ubicarse en el lugar de niño (sea maestro – niño o niño-niño) se garantiza una mayor comprensión y el fortalecimiento de los procesos mentales. Al igual que el rol del mediador es necesario resaltar que el salón de clases permite observar de forma más directa el desarrollo de los niños y el contacto con los procesos de los infantes, la revelación del aprendizaje y de sus ideas. Este espacio, primordial para los procesos de aprestamiento y aprendizaje, también lo lleva a construir relaciones de cooperación y trabajo en equipo que son necesarias en el desarrollo social del individuo.

En conclusión, este fundamento pedagógico es necesario para reconocer que los ritmos de aprendizaje de los niños son diferentes, que el medio interviene en su capacidad para percibir, pensar y comprender. Al igual que el acompañamiento en el proceso sea por un

adulto o un par es determinante para favorecer la dinámica cognitiva y así estimular el desarrollo de habilidades. Una parte de esta teoría se ve reflejada en la Pedagogía conceptual, ya que se hace tangible el principio de evolución cognitiva del niño al igual que los procesos, subprocesos y el acompañamiento que se debe realizar dentro del marco pedagógico.

2.2.2 Aprendizaje significativo

Actualmente se concibe el término aprendizaje como la “acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa” (Real Academia Española, 2004). Dicha connotación ha permitido que el principal interés del hombre sea por reconocer o ir más allá de sus saberes actuales, es decir que la profundización en ese conocimiento o nuevo saber ayude en la construcción del individuo. De este término se parte para comprender la Teoría del Aprendizaje Significativo propuesta por David Ausubel, quien consideró este postulado el constructo esencial para los procesos de asimilación de los alumnos y también sería fundamento de otras hipótesis que surgirían posteriormente.

Ausubel en su teoría, citado por Rodríguez, Moreira, Caballero y Greca, “pone el énfasis en lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden; en la naturaleza de ese aprendizaje; en las condiciones que se requieren para que éste se produzca; en sus resultados y, consecuentemente, en su evaluación” (Ausubel, 1976). Según el postulado se puede ver que la atención se centra más en los procesos cognitivos alrededor del proceso de aprendizaje y de cómo es adquirido. Por ello, es visto como la materia prima que es transformada en el individuo de tal manera que puede tener diferentes connotaciones y formas de aprehensión, así como en la significación y trascendencia. Sin embargo, la información no entra directamente como una teoría o asume un rol fundamentalista en la

mente del individuo sino que, por el contrario, se construye con aspectos relevantes que están presentes ya que “la persona aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal” (Moreira, Caballero, Rodríguez, & Greca, 2008, p.11). Es decir, que el aprendizaje y la construcción del conocimiento se aborda de una única forma y cualquier construcción que salga de ella le dará más sentido al aprendizaje.

Para Ausubel la estructura cognitiva en este proceso de aprendizaje tiene un rol fundamental pues “la atribución de significados que se hace con la nueva información es el resultado emergente de la interacción entre los subsumidores claros, estables y relevantes presentes en la estructura cognitiva” (Moreira, Rodríguez & Greca, 2008, p.11). Dichos significados surgen como la nueva información presta a ensamblarse en la estructura cognitiva que ha sido perfeccionada y será el fundamento de futuros y nuevos aprendizajes. Por otro lado, se señala que es necesario tener presente dos condiciones para que se produzca el aprendizaje significativo: la actitud o predisposición para aprender de manera significativa y la presentación de un material potencialmente significativo, es decir que sea lógico y relacionado con la estructura cognitiva y tengan ideas adecuadas para posibilitar la interacción (Moreira, Rodríguez, & Greca, 2008). La actitud hace referencia a la disposición general del individuo ya que éste debe mostrar intención o disposición para él la recepción del conocimiento pues depende de él, el establecimiento de relaciones firmes que produzcan el aprendizaje significativo. Por otra parte, las ideas atienden al nivel de exigencia del conocimiento y de material propuesto ya que este debe ser al nivel del educando, pertinente con respecto al propósito de aprendizaje y por último, no debe estar escogido al azar; de este modo se permite la interacción con la nueva información y se permea el aprendizaje significativo.

Así, “la Teoría del Aprendizaje Significativo aborda todos y cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido” (Moreira, Rodríguez, & Greca, 2008, p. 8). De modo que dentro de este postulado se toman en consideración factores que propenden a la adquisición de un conocimiento sustancial con las características principales que son trascendencia y significado. De esta teoría, a nivel de la investigación propuesta, se rescataron todos los aspectos nombrados que impactan el proceso del estudiante y la trascendencia a nivel de pensamiento que puedan encontrar en la implementación del proyecto. Adicionalmente, es necesario tener presente este aspecto en la fundamentación metodológica, pues de él depende la significación e impacto de las estrategias trabajadas durante la intervención. Finalmente, esta teoría busca que se puedan adjuntar otras propuestas pedagógicas que, al igual que ella, le de trascendencia al proceso de pensamiento del estudiante y contribuya en su desarrollo.

2.2.3 Pedagogía conceptual

La pedagogía conceptual es un modelo pedagógico desarrollado en Colombia por los hermanos Miguel y Julián De Zubiría, entre otros colaboradores. Este modelo busca, a grandes rasgos, una resignificación del proceso de enseñanza- aprendizaje, a partir del rescate de métodos para fortalecer las operaciones de la inteligencia (reconocer, analizar, sintetizar, comparar, inferir...) desde la lógica del pensamiento (De Zubiría Samper, 1996, p. 4). Esta pedagogía está cimentada en tres ejes básicos: formación valorativa, desarrollo del pensamiento y lectura comprensiva.

De Zubiría destaca que “la Pedagogía Conceptual es una teoría educativa, que con un sinnúmero de características apuntan a un objetivo: brindar al estudiante la posibilidad de ingresar a un sistema escolar para hacer, de él o ella, un símbolo de cambio educativo” (De Zubiría Samper, 1996, p. 4). Con ese propósito el autor puntualiza en la oportunidad de realizar cambios profundos dentro de la educación colombiana para hacerla diferente, donde el estudiante converja en el cambio de rol para hacer parte de los cambios en la educación colombiana y sean, a su vez, protagonistas del proceso educativo.

Para motivar estas transformaciones, el autor considera necesario realizar una serie de operaciones intelectuales que facilitan la potenciación de las habilidades de cualquier individuo, las cuales buscan el fortalecimiento de las operaciones de la inteligencia. De acuerdo con De Zubiría, es necesario adaptar las prácticas educativas a necesidades actuales, restándole importancia a la memoria, la repetición, el aprendizaje metódico, y ganar dominio en el ejercicio basado en la comprensión, el pensar y el desarrollo de la capacidad lógica (De Zubiría Samper, 1996, p. 9).

Cuando se enuncia la lectura comprensiva, se hace referencia a la lectura con una actividad reflexiva previa, que permita darle una significación contextualizada. Esto se debe a que “la mayor parte del vivir discurre entre símbolos [...] los símbolos por excelencia son las mismas palabras” (De Zubiría Samper, 1996, p. 32). Con lo anterior, el autor señala que la construcción de ideas en contexto tiene mayor significación para el individuo, a la vez que le aporta elementos para comprender la cultura en la que está inmerso. Es así que para llegar a este tipo de lectura los cambios en la metodología son fundamentales para desarrollar las operaciones de la inteligencia, nombradas por el autor.

De acuerdo con las características de la pedagogía conceptual fue necesario añadir, para la presente investigación, un rasgo de esta perspectiva ya que, al considerar la formación del individuo como un ente dispuesto a fortalecerse desde las operaciones intelectuales sencillas hasta las más más complejas, es claro que esta formación contribuye a la realización paulatina del individuo, sin demeritar sus capacidades intrínsecas. Se resalta con ello, la necesidad de la potencialización de las habilidades que permite la realización conjunta del niño. Por otro lado, se tuvo presente dentro de la articulación interna de la investigación el propósito de la construcción del pensamiento, la reflexión de la cotidianidad, la eliminación de elementos memorísticos, como temas y contenidos, y la lectura contextualizada. Es necesario retomar que, a pesar de la amplitud de espacios en los que se puede aplicar dicha perspectiva pedagógica, algunas estrategias contribuyen en el fortalecimiento de la comprensión lectora a partir de elementos de la lectura comprensiva y mediada.

2.2.4 Comprensión lectora

El proceso de comprender está relacionado directamente con la lectura, sin embargo como se ha dicho dijo anteriormente, esta acción no implica directamente la comprensión. En concordancia con lo anterior, Cooper define la comprensión lectora como “el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen; es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto” (Cooper, 1998, p. 19). Es decir, que la relación existente entre el texto y el lector favorece no solo la elaboración de nuevas ideas sino la reestructuración de conocimientos que se tenían anteriormente para reorganizarse, de esta forma se garantiza que se fomenten los cimientos firmes alrededor de una idea particular. No obstante, para

llegar al fin de la comprensión se requiere de un seguimiento y el fortalecimiento de algunas habilidades particulares.

Solé, resalta que la comprensión lectora impacta en el proceso cognitivo cada uno de los lectores quienes leen sin considerar el nivel de dificultad, ya que a partir del proceso de lectura se puede realizar un proceso de reconocimiento y a partir de él, se le puede atribuir nuevos conceptos, interpretaciones, entre otros (Solé, 1998). Sin embargo, es necesario tener un conocimiento previo de lo que trata la lectura con el fin de hacer un andamiaje cognitivo. Las demandas mentales que exige el proceso de comprensión textual requieren de una actividad cognitiva exigente, detallada o fragmentada y aportes particulares del conocimiento previo que tiene el individuo con respecto a ese saber (León, Olmos, & Sanz, 2010). Por tal razón el proceso de comprensión requiere una habilidad profunda por parte del lector o aprendiz para discernir, ampliar, complementar y reflexionar a partir de cualquier tipo de información.

Por otra parte, en el desarrollo de la habilidad de comprender un texto, el rol activo del lector es importante ya que éste debe hacer parte del control de sus procesos de comprensión y la identificación de estrategias personales que permitan alcanzar dicho proceso. Solé, al citar a Nisbet y Shucksmick (1987), expresa que existen tres estrategias que permiten la aprehensión del proceso; inicialmente los autores refieren a la microestrategia, que consiste en la ejecución de procesos concretos, así como el desarrollo de tareas que permiten el desarrollo de habilidades y destrezas, este desarrollo conlleva a las macroestrategias que buscan la organización de las estructuras cognitivas de orden más elevado; finalmente, el seguimiento permiten que exista la regulación y control de los procesos, es decir, la metacognición (Solé, 1998, p. 68). De esta manera, las estrategias

individuales que se aplican en la comprensión buscan la conciencia, inicialmente, en el proceso lector y la calidad de dicho proceso, de modo que el lector pueda ver el seguimiento que realiza de sus prácticas lectoras; inmediato a la lectura, las relaciones internas que emergen se centran en los conocimientos, los procesos cognitivos relacionados, su seguimiento, las demandas y finalmente la comprensión en sí misma.

2.2.5 Leer y niveles de lectura.

Antiguamente se concebía que el acto de leer tenía el mismo significado de alfabetizar. Este último, según el diccionario de la lengua española, señala que es “enseñar a alguien a leer y a escribir”, e incluso, se pensaba que la adquisición de las primeras palabras y el deletreo eran equivalente al acto de leer.

Paulo Freire, en el texto *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*, señala que la alfabetización es “concebida como acto cognoscitivo, creador y político, es un esfuerzo por leer el mundo y la palabra” (Freire, 1989, p. 109). Sin embargo, ese acto cognoscitivo se limita a la adquisición de los primeros códigos de lenguaje, un acto sistemático que permite hacer una lectura inicial de las primeras palabras y del mundo. Al comparar con el significado del término leer, el diccionario de la Real Academia de la lengua Española señala en la tercera acepción que es “entender o interpretar un texto de determinado modo”. Al hablar de interpretación, distancia su significado del vocablo alfabetización, si se tiene en cuenta que hay un trabajo adicional que realiza el individuo que es la decodificación de la información, la asimilación para que finalmente dé como resultado la interpretación o comprensión.

Frente a lo que se llama decodificación, Miguel de Zubiría Samper en el texto *Teoría de las seis lecturas*, señala que es “la habilidad lectora fonética correspondiente al primer piso del edificio intelectual” (De Zubiría Samper, 1996, p.10). La cual puede considerarse como el cimiento del proceso interpretativo, de manera que al enseñarse y limitarse sólo a la lectura fonética, se enseña un fragmento del proceso lector, más no se infiere que este permita tener de primera mano un desarrollo de la lectura comprensiva.

Para llegar a leer comprensivamente, desde la pedagogía conceptual, se tiene presente que el rol de la lectura es importante en la medida que permite desarrollar habilidades del pensamiento y desarrolla la inteligencia. Sin embargo, es claro que “la lectura es un proceso cognoscitivo muy complejo que involucra el conocimiento de la lengua, de la cultura y del mundo” (De Zubiría Samper, 1996, p.32). Son diferentes factores los que engloban dicha capacidad, por ende, se busca que exista un proceso de evolución constante en dichas habilidades con el fin de mejorar la capacidad de comprender.

“Leer requiere dominar múltiples operaciones [...] intelectuales. Leer es poner en funcionamiento la inteligencia, sus operaciones, salvo que aplicadas al particular ámbito de la lectura; operaciones como el reconocimiento, el análisis, la síntesis, la comparación, la inferencia, etc.” (De Zubiría Samper, 1996, p.32). Estas operaciones a las que refiere el autor son, en suma, la habilidad que debe alcanzar el individuo lector desde la pedagogía cognitiva. Dichas acciones permiten que el niño desarrolle un sistema de símbolos propios que potencie su proceso de pensamiento, al igual que dé más significación a su lectura.

Ciertamente, leer juega un papel importante ya que esta actividad es la que permite comprender, utilizar textos escritos, reflexionar sobre ellos e implicarse con ellos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el propio conocimiento y potenciar la

participación en la sociedad. Es decir, nada de deletrear o juntar sílabas: leer es la base de la mejor y más compleja acción educativa” (Jabonero, 2017, p.1).

Al hablar del proceso reflexivo que se debe realizar con la lectura tanto el cuestionamiento de significados de palabras como el reflejo de un contexto en un medio escrito o visual permite al individuo abstraer información que le sea útil para la construcción de significados para sí mismo de un contexto particular.

El proceso interpretativo de cada individuo es, sin duda, la principal ganancia para el lector, ya que las construcciones conceptuales y de significados son las que empoderan al individuo para hacerlo parte del contexto, y en la medida que comparta su punto de vista descubrirá que puede aportar socialmente. Ahora bien, más allá de ser un instrumento, este acto permite:

Descifrar, caer en la cuenta, descubrir: leer exige muchos intentos, forma parte de un reto. En consecuencia, leer supone intención, emoción, empeño y tenacidad, como cualquier obra humana significativa y perdurable. Y leer requiere ser flexible y generoso, porque obliga a ponerte en los zapatos del otro y forma parte de la necesaria solidaridad intergeneracional: una generación entrega a otra el testigo de un acervo cultural creciente (Jabonero, 2017, p.1).

El proceso de descubrir un punto de vista de un autor es lo que hace que el lector se exija y asuma el propósito de ver lo que el texto puede ofrecer, entendiendo la visión del autor. Al realizarse esta actividad con una intención definida, las consecuencias serán favorables de acuerdo con lo proyectado. Sin embargo, Jabonero insiste que este acto, a pesar de ser intencionado, debe ser flexible para llegar a los resultados esperados.

El pedagogo Daniel Cassany (2004) afirma que más que allá de la intención, la lectura debe estar guiada por un sentido sociocultural, ya que:

las prácticas lectoras están cambiando a causa de factores múltiples: leemos otro tipo de textos, con objetivos también más ambiciosos, en contextos nuevos, que nunca antes habían existido. [...] Hoy sin duda estamos expuestos a un número infinitamente mayor de textos, sobre temas más variados –y con un grado de especificidad diverso–, que circulan en soportes novedosos [...] y de los que esperamos poder obtener el mismo alto nivel de comprensión – (Cassany, 2004, p.1).

El autor refiere que, de acuerdo con las prácticas lectoras actuales, se leen otros tipos de textos en otros contextos, por ello es necesario llevar al individuo a realizar otros tipos de lectura que le permitan abstraer información e interpretarla de acuerdo con las condiciones actuales o las que brinde el contexto.

En suma, leer más que un proceso fonético, confiere una mayor significación y aporte al individuo lector, ya que, desde la pedagogía cognitiva, es la llave que permite el acercamiento al desarrollo de habilidades mentales e incluso fomenta el conocimiento propio, reflexivo y social. Igualmente, más allá de ser una herramienta, este acto supone acercarse y entender al autor, el propósito de su texto y a su vez reinterpretar ese punto de vista.

Autores como Mariano Jabonero y Miguel de Zubiría, comparten que el acto de leer no se da por sí solo, sino que debe ser llevado de manera intencionada, sin presión, a fin de que pueda el mismo individuo encontrar una significación al acto de leer y pueda hacer conscientemente su proceso de lector. Igualmente, Cassany señala que las prácticas lectoras

a medida que van cambiando, deben ajustarse a la época como a los individuos, y se debe buscar el mismo nivel de comprensión al que se llegarían con textos académicos.

A partir del concepto expuesto, para la investigación es fundamental reconocer el significado de la palabra leer y la serie de sucesos o actos que ésta lleva consigo. Sin embargo, dentro de la investigación se tiene presente la lectura como un acto mediado de acuerdo con la característica de los individuos, la estrategia a utilizar y el propósito de fortalecer la comprensión. Para llevar al dicho proceso según De Zubiría es necesario llevar al lector por los diferentes niveles de abstracción de un texto a partir del desarrollo de procesamientos secuenciales de carácter ascendente (De Zubiría Samper, 1996). De modo que la adquisición de algunas habilidades permite el desarrollo paulatino de otros niveles de abstracción más complejos. Pérez abril señala que existen señala que existen tres niveles de lectura que facilitan el proceso de comprensión: literal, inferencial y crítico (Pérez Abril, 2003). Para el autor esta organización posibilita la potenciación de las habilidades y el desarrollo de los procesos de pensamiento desde los más sencillos a los más abstractos.

El nivel literal permite la identificación y reconocimiento de información explícita en un texto como en imágenes, en lo que concierne a aspectos semánticos, sintácticos y pragmáticos. Pérez señala que a nivel semántico se atiende a los significados de expresiones o vocablos en el texto; a nivel sintáctico, la identificación de estructuras gramaticales, reconocimiento y usos de los signos de puntuación. A nivel pragmático se establece, inicialmente, la relación existente entre los términos dentro del núcleo semántico (2003). Es claro que, como toda habilidad, cada una de las partes que se trabajan el nivel literal no se forman o fortalecen en conjunto y estas, dentro del mismo nivel, tienen mayor o menor dificultad en el seguimiento de los procesos, por ello es necesario el

fortalecimiento continuo de este tipo de lectura ya que es el fundamento en la conceptualización y es el que permite que se brinden los insumos necesarios para el siguiente nivel de comprensión.

La inferencia en según McKoon y Ratcliff, citado por Cisneros, Olave y Rojas, hace referencia a cualquier información que se deduce de un texto que no está expresada en él, ya que constituye un ejercicio mental hecho por el lector quien, en sus habilidades, construye una representación mental a partir de lo leído (2010). Dicho nivel de lectura permite ver el desarrollo de las capacidades en relación con la semántica del texto y la intertextualidad que pueda establecer el lector con otros textos considerando algunas variables que permiten la interpretación, tales como la experiencia y el conocimiento previo. A partir del ejercicio que se realiza en este nivel, se requiere que el lector tenga un fundamento en el nivel anterior, pues este es el que le permitirá establecer “una comprensión global de los significados del texto y el reconocimiento de relaciones, funciones y nexos de (y entre) las partes del texto (...), para llegar a conclusiones a partir de la información” (Cisneros, Olave, y rojas, 2010). Ya que la unión entre ideas previas y posteriores s lo que forma la nueva imagen cognoscitiva de la información, la forma abstracta del conocimiento.

Para inferir se requieren tener presentes algunos aspectos propios de los saberes de este proceso, en palabras de Pérez abril están denominados como la enciclopedia, refiriéndose a los saberes previos, la coherencia global y progresión temática, que refiere a la macroestructura textual y las relaciones internas del texto que representan a la coherencia y cohesión.”(Pérez Abril, 2003, p.42). A partir de estas habilidades se busca crear conexiones entre el conocimiento que ya se tenía y el nuevo, de manera que se establezcan conexiones

más fuertes y se realicen mejores procesos analíticos tanto de los textos como de su realidad.

Finalmente, el nivel crítico - intertextual es el ideal ya que supone al lector capaz de emitir valoraciones o juicios sobre el texto considerando elementos semánticos, sintácticos y pragmáticos de un texto, a su vez se considera el contexto, el autor y la relación con otros textos. De esta manera el individuo es capaz de ver el mundo a partir de una visión mucho más analítica, pues la observación y la reflexión constante permite que el lector establezca sus propias valoraciones. Para Pérez Abril se consideran algunos aspectos básicos como la toma de posición frente a un texto, la capacidad de reconstruir el texto a partir del contexto comunicativo y el rastreo de la intencionalidad y superestructura textual (Pérez, 2003).

Dichos aspectos toman forma al inicial la preparación para los niveles de lectura, el literal e inferencial, por ello es importante resaltar que el seguimiento de dicho proceso o niveles son los que permiten llegar a la formación de un nivel de lectura crítico.

Por otro lado, Miguel de Zubiría, plantea que no existen tres niveles de lectura sino seis, puesto que el individuo requiere aprehender a dominar diversas operaciones adicionales para llegar a la habilidad de comprender un texto. El autor señala que la base para que exista un proceso comprensivo es preciso consolidar la lectura fonética, que se centra en la descomposición de la palabra e identifica grafemas, fonemas y unidades silábicas, para luego recomponerla. “Una vez son adquiridas las habilidades del leer fonético, durante el ciclo preescolar, los mecanismos decodificadores elementales (primarios, secundarios y terciarios) deben desplegarse durante la escolaridad primaria, hasta quinto de primaria” (De Zubiría Samper, 1996, p.52). La decodificación primaria se centra en la recuperación lexical para identificar y entender las palabras y develar lo que quiere decir, para ello los

subprocesos utilizados son el léxico, la sinonimia, contextualización y radicación. La decodificación secundaria busca extraer los pensamientos concretos contenidos en las frases u oraciones. Para ello utiliza cuatro mecanismos como lo son la puntuación, la pronominalización, la cromatización y la inferencia proposicional. Finalmente, dentro del ciclo de primaria, la decodificación terciaria se centra en extraer la idea principal o macroproposición y a partir de ahí estructurar las ideas que surgen de los textos, es decir se busca la organización de una estructura semántica.

A pesar de las similitudes en los fines y la secuencia que utilizan los niveles de lectura, claramente distan en los mecanismos utilizados para llegar a las finalidades, sin embargo dentro de la investigación en curso la estructuración concreta de los niveles, propuesta por De Zubiría, brinda unas luces de los subprocesos y organización interna que se deben llevar en cada nivel de comprensión, de modo complementa la finalidad misma de la propuesta enunciada por Pérez Abril.

2.2.6 Texto y tipologías textuales, diferencia de texto y discurso.

La palabra Texto en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, señala en su primera acepción como un “enunciado o conjunto coherente de enunciados orales o escritos”, dichos enunciados no deben entenderse solamente como elementos escritos aislados, pues también incluye imágenes, figuras y acciones que poseen un significado, coherencia y cohesión con un propósito enunciativo para un lector. Dicho de otro modo, Calsamiglia señala que los textos están “constituidos por elementos verbales combinados que forman una unidad comunicativa, intencional y completa” (Calsamiglia, H & Tusón V., A., 2001, p.17). Es decir, los enunciados no deben entenderse solamente como elementos escritos

aislados, sino, como una unidad de sentido completo con una estructura sintáctica, semántica y pragmática que puede incluir imágenes o figuras que aportan un significado completo, con un propósito enunciativo claro para establecer un vínculo entre el texto y el receptor.

A partir de la anterior concepción se precisa que texto no es directamente proporcional al término discurso, ya que el discurso en palabras de Rastier “representa la materialización de la puesta en escena de otro lenguaje. Es un resultado siempre singular de un proceso que depende de un sujeto hablante particular y de las circunstancias de producción particulares” (Pastene, 2008). Es decir, el discurso corresponde a la macroestructura del texto donde se expone el sentido general, la situación de interés interna del texto y las diferentes líneas de interpretación; en palabras de Mariano Jabonero el discurso se puede entender como la unión de diferentes ideas o enunciados destinados hacia un mismo fin y que ponen en escena diversas formas de representación de un punto de vista (2017). De lo anterior, se deduce que un mismo texto puede tener diferentes sugerencias de discurso y depende del lector la profundización de una o varias de las líneas discursivas con las que tenga contacto.

Por otro lado, los textos presentan diferentes clasificaciones o tipologías en las cuales se enmarcan a partir de una secuencia sintáctica predominante; se considera de esta forma ya que los textos no tienen un único plan de organización y éste puede ser relativo, Adam señala que existen secuencias en las que predominan unidades composicionales superiores que enmarcan los textos y estas son llamadas hoy día como tipologías textuales, sin embargo, el autor esclarece que el concepto de secuencia refiere más a un plan de organización heterogéneo y coherente que incluye otros elementos textuales y no establece un modelo de único de estructuración (1997). De esta manera, el concepto de tipología es el

más aceptado ya que se ajusta a la clasificación de los diferentes textos considerando su sintaxis.

Una vez determinado el concepto, dichas tipologías se pueden clasificar en de acuerdo con cinco tipos que son “descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos y dialógicos o conversacionales” (Torrent & Bassols, 2012, p. 4). Los textos cuya tipología es descriptiva, se centran en detallar la percepción del espacio, los narrativos consideran el tiempo y el relato de historias; los textos expositivos se utilizan para el análisis superficial, la síntesis de conceptos y presentación de situaciones puntuales, el texto argumentativo permite la presentación de una tesis y una serie de explicaciones que respalden la toma de la posición y finalmente, el texto dialogado que está presente en la actividad verbal diaria. De esta manera, las tipologías abarcan las clasificaciones y los textos en general que se pueden encontrar considerando su forma y clasificación.

No obstante, la tipología no es la única forma de clasificación que se encuentra, ya que existe una forma adicional de organización de acuerdo con el formato en el que se presenta el texto que puede ser: continuo, discontinuo o mixto. Según PISA, en palabras de Lepe García (2012) los textos en formatos continuos corresponden a todos aquellos que están organizados en formas de oraciones, párrafos y escritos extensos. Los formatos discontinuos acogen a todos los textos relacionados con imágenes e información no secuencial. El texto mixto presenta la combinación de los dos tipos de textos, tanto el formato continuo como el discontinuo.

En este contexto investigativo la distinción de los conceptos texto, su tipología y la diferencia de estos con el discurso radica en que se brindan al investigador las bases para ahondar en el estudio de diferentes textos, y a partir de él construir la secuencialidad del

taller, por medio del discurso establecer la búsqueda de los vínculos con los textos, de modo que se le permita al educando establecer vínculos con los textos y a partir de él contribuya en el fortalecimiento de la comprensión lectora.

2.2.7 Taller

El proceso de enseñanza debe involucrar siempre estrategias que permitan la construcción de aprendizajes significativos, el desarrollo de competencias y habilidades para la vida, en este caso el fortalecimiento de las competencias lectoras. Por consiguiente, después de indagar por distintas estrategias y metodologías que ayudaran en el fortalecimiento de los procesos lectores en los estudiantes de grado sexto, se encontró que, de acuerdo con el contexto, las características y las necesidades de los estudiantes, el taller pedagógico sería una estrategia que permitiría promover en los estudiantes el aprendizaje significativo, puesto que en este se integra la teoría y la práctica. Además el uso del taller beneficiaría el trabajo colaborativo, la toma de decisiones, la promoción del pensamiento crítico, la participación del docente como mediador y la comunicación asertiva.

En la praxis, los talleres generalmente se han concebido como los instrumentos de registro o utilizados en el aula de clase donde se consignan una serie de actividades que finalizan en la revisión individual y asignación de una valoración. Sin embargo, el taller va más allá de ser un material tangible, en palabras de Ander Egg refiere a una “forma de enseñar y sobre todo de aprender, mediante la realización de “algo” que se lleva a cabo conjuntamente, es un aprender haciendo en grupo” (Ander Egg, 1991) . Lo cual indica que es un modelo de enseñanza-aprendizaje continuo y colectivo, por tal razón, al llevar una serie de procesos más amplios promueve que paulatinamente se desarrollen de procesos de pensamiento. En

consonancia, Vasco (Vasco, 1989) señala que esta estrategia permite la generación de ambientes de mayor interacción entre los participantes de manera que los procesos individuales se ven enriquecidos por la participación de pares y permiten mayor consolidación del conocimiento. El taller es entonces un amplio espacio lleno de recursos, acciones y ejercicios que contribuyen en la generación de aprendizajes en cada uno de los participantes. Por eso, resulta una vía idónea para formar, desarrollar y perfeccionar hábitos, habilidades y capacidades que le permiten al alumno operar con el conocimiento, cambiarse a sí mismo además de contribuir en la formación de otros.

Por su parte, Vásquez afirma que el taller permite que el docente juegue su rol de orientador donde todo lo que hace tiene un valor relevante en el proceso de aprendizaje (Vásquez, 2013), y por esta interacción permite que el estudiante sea un sujeto activo en el aula de clases. Es así que la repetición y métodos tradicionales memorísticos no tienen espacio en la implementación de esta estrategia; el hacer parte activa permite que se imbrique la experiencia, el análisis y la posición personal para dar solución a algunas problemáticas y el aprendizaje se dé mediante la participación y la disposición investigativa. El rol del tallerista, según Vásquez, en su orientación debe tener presente los ritmos de aprendizaje, revisar detalladamente los procesos, revisar, corregir, enseñar a partir de los errores y reconducir, en caso de ser necesario.

En cuanto a la organización del taller, Ander Egg (1999) señala que esta estrategia en el ámbito educativo, el docente o mediador puede desarrollar actividades grupales, individuales, cooperativas o competencias; empero, en ella debe primar la constante reflexión en torno al conocimiento y darle la oportunidad al estudiante de proponer en sus prácticas educativas. Para que se pueda desarrollar dicha estrategia es necesario que se

tengan en cuenta algunas pautas, planteados por Sosa, para la ejecución de los talleres (Sosa M. , 2002), los cuales son:

- Planeación: busca la preveer el tiempo, el lugar los participantes y los recursos necesarios para llevar a cabo el taller.
- Organización: señala la distribución de todos los componentes del taller, es decir, los participantes, sus funciones, el tiempo y el lugar.
- Dirección y coordinación: se debe establecer con anticipación la persona encargada de direccionar el proyecto y el coordinador ser el veedor del cumplimiento de las actividades en cada uno de los talleres y que los recursos sean utilizados.
- Control y evaluación: hace evidente el control en el desarrollo del taller según los objetivos pactados y de él se extrae ideas sobre el proceso para asegurar el aprendizaje.

Frente al último parámetro, la autora menciona que para evaluar un taller que hace parte de un proceso de investigación, se hace necesario utilizar una evaluación con una cantidad para que pueda ser comparada el inicio y al final de aplicada la estrategia y comprobar si hubo cumplimiento de los objetivos.

Por otra parte, Sosa propone unos pasos para correcto desarrollo del taller (Sosa M. , 2002), con los cuales se busca hacer visible esta estrategia:

- Presentación: Al inicio de cada taller se recomienda proponer algunos cuestionamientos para que sean revelados a lo largo de la implementación de

los talleres, presentar los objetivos, aclarar las reglas, el proceso a realizar y mostrar los recursos utilizados.

- **Clima psicológico:** para tener un ambiente agradable, la autora insiste que al iniciar cada taller debe haber una dinámica de sensibilización, de modo que se integren todos los participantes.
- **Distribución de grupos:** debe haber una organización estratégica de equipos de trabajo, donde todos tengan diferentes habilidades y sean compartidas durante la sesión. Cada uno de sus integrantes debe tener un rol en específico.
- **Desarrollo temático:** este segmento del taller corresponde al desarrollo del tema en concreto. Sin embargo en el caso del enfoque de la intervención corresponde al desarrollo de lecturas, interacción y solución de algunas preguntas. Este espacio debe permitir al estudiante expresar sus opiniones o dudas para que pueda ser retroalimentado.
- **Síntesis:** Este paso busca dar lugar a la expresión de nuevas ideas, opiniones y percepciones que surgieron en el desarrollo del taller.
- **Evaluación:** En este último corresponde a la aplicación de una prueba que evidencie los conocimientos adquiridos y el resultado del taller como estrategia.

Esta estructuración, permite observar más detalladamente la secuencia dispuesta para la aplicación de los talleres y con ella hacer mayor seguimiento a cada uno de los procesos y hacer el conocimiento medible a partir de los datos arrojados. De acuerdo con esto en la

presente intervención, el taller permitió el diseño de diversas actividades que sirvieron de puente para mejorar las habilidades propias de la competencia lectora en los niveles de lectura literal secundario e inferencial.

2.3 Marco Legal

Para la elaboración del presente proyecto fue necesario la organización de una serie de normativas nacionales que permitieran dar la orientación al trabajo elaborado y que circunscribieran la fundamentación legal que rige al derecho educativo.

Inicialmente es necesario aclarar que la Constitución política de Colombia, al ser el conjunto de leyes que fundamenta y organizan a nuestro país, establece de manera explícita en el artículo 67:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica (Const., 1991).

De modo que la educación se presenta como una ley fundamental y prioritaria, la cual no puede alienarse, pues constituye el fundamento del conocimiento formal, el desarrollo social y humano, el eje para la conservación de los recursos y el mantenimiento de la cultura que debe ser velado, obligatorio y cumplido ante los ojos de la ley.

La ley 115 de 1994 o también conocida como la ley general de la educación señala que el acto educativo debe desarrollarse atendiendo al desarrollo de la personalidad, el fomento y la preservación de los derechos humanos, el respeto a la autoridad, la generación de conocimientos, el conocimiento y la preservación de la cultura, el desarrollo e la capacidad crítica, adquisición de conciencia para la conservación y protección del medio ambiente, la formación para preservar la salud y la higiene y por último la impulsar la capacidad investigativa. Dicha ley en el Artículo 20 y 21, señala que debe haber una relación en torno a los objetivos generales y específicos de la educación, entre ellos se señala la importancia de la lectura ya que debe desarrollarse en el estudiante las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse. Así mismo se reitera la necesidad de fomentar la lectura, el desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión; y la formación artística, estética y corporal.

De la mano con las leyes anteriormente nombradas se encuentran los estándares básicos de competencias que son una de esas herramientas en las cuales viene trabajando el Ministerio desde 2002 donde el fin de establecer unos referentes para la organización de líneas curriculares, para las áreas en las que se dé prioridad a la parte cognitiva, la práctica, la investigación, el fomento de un pensamiento crítico e investigativo desde el conocimiento disciplinar. A partir de estos fines es deber de las instituciones educativas impulsar un proyecto educativo que responda a los requisitos de la ley, sin restar autonomía en la organización, adaptación y métodos de enseñanza.

En consonancia con lo anteriormente expuesto, los Estándares básicos de competencias del lenguaje dan prioridad al valor del lenguaje como objeto de construcción tanto individual como social desde un punto de vista transversal, y orientan al “desarrollo y el dominio de las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes –tanto en lo verbal como en

lo no verbal– que les permitan, desde la acción lingüística sólida y argumentada, interactuar activamente con la sociedad y participar en la transformación del mundo” (MEN, 2006).

Finalmente, en este marco se circunscriben los Derechos básicos de Aprendizaje que en conformidad con la ley 67 de la constitución nacional, buscar explicitar los aprendizajes para los diferentes grados de escolaridad y las áreas básicas como ciencias, sociales, lenguaje y matemáticas.

Los DBA se organizan guardando coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias (EBC). Su importancia radica en que plantean elementos para construir rutas de enseñanza que promueven la consecución de aprendizajes año a año para que, como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los EBC propuestos por cada grupo de grados. (...) Estos deben ser articulados con los enfoques, metodologías, estrategias y contextos definidos en cada establecimiento educativo, en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) materializados en los planes de área y de aula (MEN, 2016).

De esta forma los textos enunciados enmarcan el contexto normativo y legal que dio lugar al proyecto aquí desarrollado.

Capítulo 3. Diseño Metodológico

En el presente capítulo se expone la secuencia utilizada para el diseño y desarrollo de la investigación que tiene como finalidad el fortalecimiento de la comprensión lectora en los niveles literal e inferencial en estudiantes de sexto grado del Liceo Nueva Generación en el municipio de Barrancabermeja; en el que se presenta el enfoque aplicado, el proceso que se siguió para el análisis de la información obtenida, la relación de dicha perspectiva con la población y la muestra seleccionada. Igualmente, se presentan las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la información y se evidencian las fases del proceso.

3.1 Método de investigación

El método de investigación es aquel que permite orientar el uso de herramientas e instrumentos para indagar más profundamente en torno a la problemática y guiar la serie de pasos e instrumentos para hallar la solución a una problemática. En este caso el enfoque cualitativo ya que el propósito es “examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2014, p.358). Esto permitió entender algunas problemáticas internas del grupo estudiado, mediante la exploración de los estudiantes en su ambiente escolar que se profundiza más en la perspectiva investigación acción.

De acuerdo con la definición y objetivo de la investigación-acción, Hernández, Fernández Collado, & Baptista Lucio, citando a Creswell (2005) considera que dentro de la investigación – acción existen dos diseños básicos:

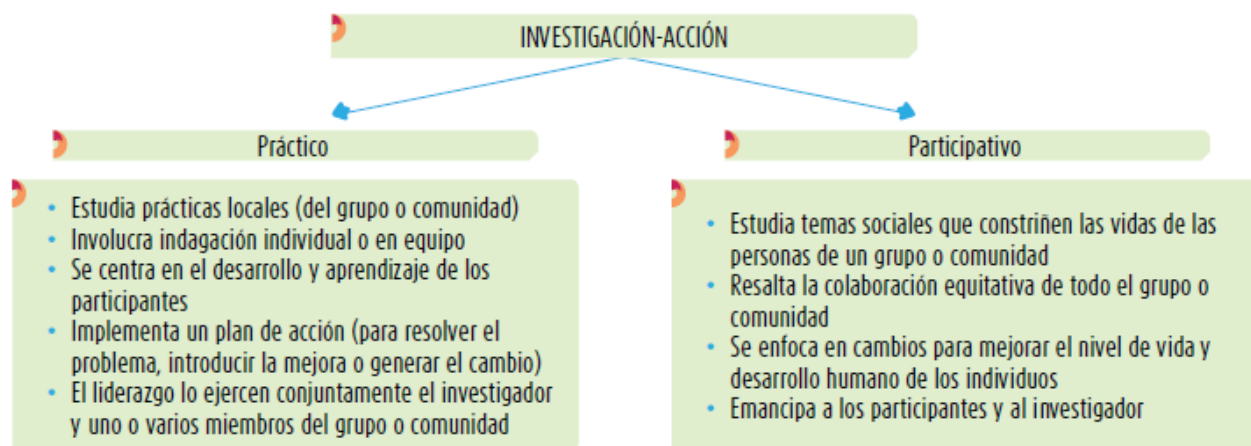


Figura 2: Hernández, Fernández, & Baptista. Diseños básicos de la investigación-acción. [Figura].

Dentro de las propuestas del tipo de investigación - acción, la implementada correspondió al carácter práctico ya que se realiza un estudio a partir de un trabajo en contexto y un grupo determinado que, con sus aportes individuales, permitió indagar más a profundidad acerca de la problemática propuesta. Así mismo, el plan ejecutado partió de las habilidades de los estudiantes y por medio del plan de acción se busca la implementación de un cambio y realizar un seguimiento al proceso.

Una vez definido el diseño, las fases que se siguieron correspondieron a la observación, el pensamiento y la actuación. Desde la perspectiva de Hernández, Fernández Collado, & Baptista Lucio, la observación pretende construir un bosquejo del problema y recolectar datos a partir de la prueba diagnóstica. El pensar, analizar e interpretar; se realiza después del proceso de reflexión a partir de los datos de la prueba diagnóstica donde se articula las percepciones del autor con la información tangible. Y por último *actuar*: implementar mejoras con el fin de ayudar a resolver problemáticas, las cuales se presentan cíclicamente hasta llegar a un avance a partir de la implantación de mejoras (p. 497). A lo largo de la ejecución del proyecto fue fundamental la repetición constante de cada uno de los pasos anteriormente enunciados, ya que permitieron hacer una retroalimentación del proceso de

manera que se proveía de la información y los resultados arrojados que podían observarse durante la implementación de los talleres.

Dentro las fases de diseño práctico el proceso de investigación tiende a ser flexible y se presenta como una secuencia consecutiva de ciclos, que son:

- Detectar el problema de investigación, clarificarlo y diagnosticarlo (ya sea un problema social, la necesidad de un cambio, una mejora, etcétera).
- Formulación de un plan o programa para resolver el problema o introducir el cambio.
- Implementar el plan o programa y evaluar resultados.
- Realimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción (Sampieri, Fernandez Collado, & Baptista, 2014, p. 498)

A pesar de que el proceso descrito anteriormente tiende a ser flexible, ya que busca la mejora continua, los límites en el caso de esta investigación están establecidos en el proceso de retroalimentación de resultados donde se encuentran algunos en torno a la problemática inicial.

3.1.1 Proceso de la Investigación.

A partir de las fases de diseño enunciadas anteriormente, el proyecto se direccionó de acuerdo con las cuatro fases anteriormente propuestas por el autor, y a partir de esta secuencia se organizó el trabajo de investigación de la siguiente forma:

Fase 1: Diagnóstico

Inicialmente se hizo revisión de las pruebas externas aplicadas a la institución y los resultados obtenidos en las mismas. Para ello, se tomó como referencia los resultados de las pruebas Saber de los años 2014 al 2016 correspondientes al área de Lengua Castellana presentadas por los estudiantes de tercero y quinto de primaria. A partir de las pruebas se

analizaron e interpretaron los niveles adquiridos de las competencias lectoras, resaltando fortalezas y debilidades en cada una de las competencias.

Igualmente, se hizo observación del Diseño curricular de Lengua Castellana de la institución, en la que se revisaron las actividades propias de la asignatura que impulsan la comprensión lectora y el dominio en los niveles de lectura. A partir de la revisión de las Prueba Saber y del Diseño curricular de lengua castellana, se planteó una prueba diagnóstica cuya finalidad era encontrar específicamente las fortalezas y dificultades en el proceso de lectura y comprensión lectora.

La prueba diagnóstica compuesta por dos grandes núcleos: preguntas de información etnográfica y preguntas de rastreo de los niveles de comprensión. La primera serie de preguntas buscaban reconocer algunas características de la población, como el género, cantidad de población y edad cronológica. La segunda serie de preguntas consistían en dar algunas respuestas (abiertas y cerradas) a partir de información contenida en cinco textos pertenecientes a tres tipologías textuales (narrativo, expositivo, argumentativo), escritas en formatos continuos y discontinuos; dichas preguntas se distribuyeron en quince preguntas, cinco preguntas para cada uno de los niveles y una pregunta donde se utilizaba una estrategia para introducir y hacer lectura superficial de un texto.

Fase 2: Formulación de plan de acción, diseño e implementación

Luego de considerar el anterior análisis, se hizo necesario buscar alternativas de solución que ayudaran a contrarrestar las problemáticas suscitadas en el diagnóstico. Por ello, surgió la propuesta de aplicar la estrategia pedagógica que permitiera buscar alternativas de solución, de modo que ayudaran a contrarrestar la problemática.

Dicha estrategia pedagógica giró en torno a la implementación de actividades de animación lectora adicionales a las clases de Lengua Castellana donde se realizaron lecturas de textos, actividades lúdicas a partir de los textos, conversatorios, fichas, exposiciones de textos, pequeñas producciones orales y pruebas escritas dirigidas. Con la formulación del plan, se buscó la complementariedad de las actividades con la clase de lengua castellana a manera de establecer un vínculo más estrecho entre la clase y el proyecto en curso, en el que se percibiera la necesidad de la lectura en el aula y que la lectura no fuera vista como un proceso aislado.

La implementación de este diseño permitió el trabajo más activo en el aula, la complementariedad con el rol de la lectura en el aula y la puesta en práctica de algunas estrategias de lectura en diferentes asignaturas, por parte de los estudiantes que permitieran el acercamiento y la comprensión de temáticas.

Fase 3: Evaluación

El proceso evaluativo se realizó a medida que avanzaban los talleres, ya que se hacía el seguimiento de las actividades elaboradas en las sesiones y en cada uno de ellos se miraba detalladamente los resultados obtenidos, tanto en los instrumentos elaborados como en las participaciones orales. De igual forma se hizo seguimiento frente de los cambios de actitud hacia el proceso lector en los estudiantes durante el desarrollo de la clase, además de la posición crítica que toma frente a las situaciones y textos presentados. Con el fin de revisar los avances obtenidos a lo largo de la implementación del proyecto, fue necesario realizar una nueva intervención evaluativa que consistió en la aplicación el post test, recurso que

contenía preguntas de los niveles literal, inferencia y crítico, entorno a diferentes tipos de texto (narrativo, expositivo y argumentativo) en formatos continuos y discontinuos.

Fase 4: reflexión

Al considerarse las fases anteriores el proceso de reflexión se realizaba continuamente mediante la asignación de un apartado de metacognición que permitió evidenciar más de cerca el proceso de reflexión en torno a los aprendizajes obtenidos, el seguimiento de las estrategias utilizadas por el estudiante y los avances obtenidos durante la aplicación de la investigación. Dicho momento de Introspección, aparte de hacer explícito el conocimiento y las estrategias utilizadas por los estudiantes durante la elaboración del taller, permitía mejorar el quehacer del docente dentro de su didáctica y la metodología aplicada de acuerdo con las necesidades presentes en el aula de clases. En resumen, la fase de reflexión permitió, en dos espacios, la recapitulación estratégica y el espacio de enriquecimiento en las estrategias didácticas utilizadas.

3.2 Población, participantes y selección de la muestra

La población según Lepkowski (citado por Hernández, Fernández, & Baptista, 2014), es considerada como “el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (p. 174). Dicho de otro modo, son un conjunto de individuos que poseen unas características comunes, lo cual permite que sean objeto de análisis desde sus concordancias o discrepancias.

A partir de lo anterior, la población corresponde a estudiantes de la institución educativa Liceo Nueva Generación; este es un colegio de carácter privado que se encuentra ubicado

en el casco urbano del municipio de Barrancabermeja. Actualmente cuenta con una sola sede ubicada en el Barrio Pueblo Nuevo que recoge los niveles de preescolar, primaria y bachillerato, dicha institución cuenta con una única jornada. A diferencia de otro tipo de instituciones educativas de carácter igualmente privado a esta institución acceden padres de familia vinculados con Ecopetrol, cuyos hijos poseen plan educacional o por otro lado, son familias que tienen un alto poder adquisitivo. La institución cuenta con aproximadamente 510 estudiantes, distribuidos en los tres niveles nombrados anteriormente, y donde cada uno de los niveles cuenta con dos cursos, a excepción de séptimo y noveno grado, que cuenta con un solo curso.

La población que se tuvo en cuenta para la elaboración del proyecto es el grado sexto, ya que es en estos grados que se gestan acciones para fortalecer más las habilidades lectoras de los estudiantes, de modo que puedan ser preparados para los grados superiores.

Tabla 1
Población Estudiantes grado sexto

Población	Número de Estudiantes
Estudiantes grado Sexto A	21
Estudiantes grado Sexto B	21
Total	38

Fuente: Elaboración Propia

La muestra escogida, en este caso fue el grado Sexto B, posee las mismas características que presenta la población de estudiantes del Liceo Nueva Generación. Sin embargo, la toma de la muestra se puede categorizar por conveniencia, debido a que los estudiantes fueron escogidos teniendo en cuenta la asignación académica dada a la docente para el año

2019, en pro de cumplir las acciones de mejora generadas internamente en el área para el mismo año. La muestra de estudiantes que fue tomada en cuenta para el desarrollo del proyecto presentó las siguientes características en cuanto al género y las edades:

Tabla 2
Género grado sexto B

Género	Cantidad de estudiantes
Masculino	9
Femenino	12
Total	21

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 3
Cantidad de estudiantes y edades

Edades de los estudiantes	Cantidad de estudiantes
9	-
10	7
11	13
12	1

Fuente: Elaboración Propia

Dentro de las particularidades encontradas se puede ver que en la tabla 2, existe mayor cantidad de individuos del género femenino en el grupo, lo cual no revistió importancia en el desempeño y los alcances que se obtuvieron en el proyecto. Por otro lado, en la tabla 3, las edades comunes en el grupo 10, 11 y 12 años son significativas en la medida que

permiten situar al grupo de estudiantes en una etapa de desarrollo mental, la cual fue útil para la organización de las acciones que lleven al cambio del quehacer pedagógico desde la perspectiva de la psicología social.

3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información

En cualquier trabajo investigativo la recolección de información a partir del objeto de estudio es fundamental para llevar a término un proceso, ya que es la fuente principal de información que permite develar el planteamiento inicial por el cual surge una investigación. La presente no es ajena a esto ya que la recepción de la información permite realizar cada uno de los pasos del modelo investigativo, analizar la situación, establecer una estrategia y aplicarla para forjar un cambio. La investigación, al ser de carácter cualitativo, contó con algunas series de instrumentos que dieron cuenta del seguimiento y las estrategias utilizadas para alcanzar el objetivo.

3.3.1 La prueba diagnóstica

Este instrumento fue utilizado antes de aplicar cualquier tipo de intervención pedagógica o educativa para reconocer aspectos o características del grupo o ciclo educativo. Díaz Barriga la define como “aquella que se realiza con la intención de obtener información precisa que permita identificar el grado de adecuación de las capacidades cognitivas generales y específicas de los estudiantes en relación con el programa pedagógico al cual se va a incorporar” (Díaz & Hernández, 2001). Dicho esto, el instrumento permitió hacer tangible la dificultad latente dentro de la muestra y a su vez permitió recoger las

impresiones generales para llevar a término el proyecto investigativo atendiendo a las diferentes necesidades, prácticas y dificultades provenientes de la muestra investigada.

Para la elaboración de la prueba anteriormente nombrada se tuvo en cuenta una organización de las preguntas en los niveles de lectura literal, inferencial y crítico, teniendo en cuenta algunas habilidades específicas que acogen algunos subprocesos necesarios para dar evidencia del alcance de dichos niveles de comprensión lectora por parte del individuo.

El diseño de la estructura de la prueba aplicada fue el siguiente:

Tabla 4

Diseño estructural de prueba diagnóstica.

Capacidades			Objetivos de intervención	
Nivel de lectura	Habilidad	Proceso de la habilidad	Acción	Propósito
Nivel literal	Extraer información literal	<ul style="list-style-type: none"> ● Localización e identificación de elementos explícitos en un texto. ● Identificación del orden de las acciones. ● Identificación de personajes tiempos y lugares. 	<p>Es fundamental que el lector revise el texto y pueda identificar detalles que permita discriminar información de la más a la menos importante .</p> <p>Así mismo, se comparan los datos proporcionados por el texto para elaborar una respuesta.</p>	<p>Identificar información literal y textual de los textos.</p> <p>Diferenciar la información más importante y la menos importante para la comparación textual</p>

		<ul style="list-style-type: none"> ● Identificación de razones explícitas. 		
Nivel inferencial	Interpretar significados inferenciales	<ul style="list-style-type: none"> ● Inferir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido. ● Inferir relaciones de causa y efecto a partir de hipótesis. ● Predecir acontecimientos sobre una lectura no terminada. 	Los lectores deben integrar la información de un texto y construir el significado.	Integrar la información de un texto y construir un significado global.
Nivel crítico	Emitir juicios valorativos	<ul style="list-style-type: none"> ● Apreciación que depende de las creencias y sistemas de valores del lector. 	<p>Los lectores deben observar el texto objetivamente y distinguirlo de la subjetividad.</p> <p>El lector expone una serie de argumentos escritos que</p>	Clasificar ideas de acuerdo con un punto de vista discordante entre ambas partes.

			deben justificar desde su punto de vista.	
--	--	--	---	--

Fuente: Elaboración Propia

El diseño del diagnóstico, tal como se dijo anteriormente, revisó cada uno de los niveles de lectura teniendo en cuenta las habilidades y los procesos que se llevan en cada nivel y para eso fue necesaria la descripción de la acción o tarea que se debía desarrollar y por último el propósito de dicha acción los cuales señalaron acciones y propósitos que se desarrollan a la par con los niveles de lectura. A partir de esta organización se realizó el análisis respectivo desde un punto de vista transversal en el uso de las habilidades, el desarrollo de la competencia y en el proceso de lectura, con el fin de identificar las debilidades y fortalezas en la población investigada.

Dicha revisión se fundamentó en la organización de las respuestas en formato digital y la categorización de algunas palabras cuya carga semántica y pragmática fuera similar. Esto permitió la identificación, comparación y organización de la información.

3.3.2 El diario pedagógico

El diario pedagógico en palabras de Sanabria (2006) se indica que es un instrumento que permite un registro de las experiencias docentes frente a la práctica pedagógica. Es un instrumento utilizado para llevar un registro de las diferentes situaciones que ocurren en el aula de clases donde se relacionan tanto aspectos pedagógicos, como disciplinarios y atiende más a las reflexiones que realiza el docente dentro de la clase en torno al trabajo elaborado o quehacer a partir de la observación. Por ende, esta investigación requirió la observación de cada uno de los aspectos nombrados anteriormente para hacer perceptible el

conocimiento y hacer evidente los diferentes aspectos que surgen o se desarrollan dentro de las sesiones, los cuales son vistos a partir del análisis y la reflexión por parte de todos los registros tomados.

En cuanto a la elaboración este documento, no cuenta con un registro estricto, ya que este es articulado por el docente de acuerdo con sus percepciones, sus necesidades y es él quien determina las anotaciones y el análisis que merecen los segmentos de las sesiones y su análisis correspondiente. Teniendo en cuenta la estructura nombrada la investigadora tuvo en cuenta el siguiente esquema para la organización de la información percibida en las sesiones:

Tabla 5
Diseño estructural del diario pedagógico.

Fecha:		
Hora:		
Observación de las actividades	Valoraciones e interpretaciones	Análisis teórico

Para el diseño de la tabla se consideró la organización por fechas y los horarios de aplicación, teniendo en cuenta que algunas fechas y horas de intervención no eran continuas debido a las dificultades expuestas anteriormente en el apartado Limitaciones y delimitaciones, donde se indica el entrecruzamiento de las actividades institucionales con las planteadas dentro de la intervención y la limitante de las horas que se podían asignar a la aplicación de los talleres. Esta organización permitió a la investigadora realizar claramente el seguimiento de la aplicación de los talleres.

Dentro del recuadro la columna titulada Observación de las actividades corresponde a la transcripción de las actividades llevadas a cabo en los cuales se hacen visibles el desarrollo del taller, las voces de los estudiantes y el proceso metacognitivo En la columna Valoraciones e interpretación corresponde al análisis en algunos segmentos de la clase que, a grandes rasgos puede ser valorado o interpretado a la luz de una teoría; finalmente el análisis teórico corresponde al acompañamiento desde los postulados teóricos a las interpretaciones u observaciones hechas por el docente investigador durante la intervención.

3.3.3 Talleres

Son los instrumentos utilizados para develar la información de la presente investigación, los cuales permitieron dar a conocer el desarrollo paulatino de los niveles de comprensión lectora y el fortalecimiento del nivel inferencial. Inicialmente para la organización de los talleres se tiene en cuenta algunos pasos mencionados por Mercedes G. Sosa (Sosa, 2002) los cuales son la presentación, observación del clima psicológico, la distribución de grupos, el desarrollo temático, la síntesis y evaluación. Una vez tenida en cuenta esa secuencia se plantearon una serie de talleres bajo la siguiente estructura:

- Encabezado: Se mencionaba la institución en la cual que aplicó el proyecto, el nombre de la universidad que avala el proyecto, el título de la investigación, espacios para identificar el nombre de los estudiantes y las fechas de aplicación.
- Preguntas orientadoras: el planteamiento de las preguntas direccionaría la habilidad que se estaba trabajando, la estrategia o pasos a seguir para el desarrollo de la habilidad y el conocimiento teórico inmerso en el taller.

- Objetivo: Señalaba el propósito de la elaboración y desarrollo del taller pedagógico que permite direccionar las preguntas orientadoras.
- Recursos: La presentación de los recursos a utilizar durante las sesiones de los talleres.
- Presentación de actividad de cierre: Consistía en la actividad que se debía realizar al finalizar el taller donde se evidenciara, de forma tangible, las respuestas a las preguntas orientadoras.
- Desarrollo de taller: Consistía en la presentación de los diferentes textos que dieron forma al taller, las cuales eran presentadas por medio de preguntas que activaban los conocimientos previos de manera que se motivara a los estudiantes a desarrollar con agrado la lectura.
- Metacognición: Correspondió al momento de cierre donde los estudiantes hacían explícitos los diferentes conocimientos o habilidades fortalecidas durante el proceso del desarrollo del taller, generalmente se trabajaba con la estrategia de comentario público y la participación voluntaria.

Dentro del trabajo de elaboración de instrumentos se tuvieron en cuenta la elaboración de cuatro talleres didácticos denominados como: taller 1 “El perfil de un personaje.”, taller 2 “Las imágenes también hablan.”, taller 3 “Las emociones no siempre son fugaces”, taller 4 “La casa productora”. Los instrumentos trabajados se presentarán en el apartado propuesta de intervención que se podrá ver en el cuarto capítulo del presente proyecto.

3.3.4 Prueba diagnóstica final

Dicho instrumento consistió en la presentación de una prueba donde se evaluó en la población la adquisición de las habilidades de acuerdo con los talleres aplicados a lo largo del proyecto. Para la elaboración se tuvo en cuenta la misma organización de la prueba diagnóstica en cuanto al nivel de lectura, las habilidades, el proceso de la habilidad, la acción y el propósito. La intención de aplicación del test consistió en realizar una comparación frente a la prueba diagnóstica y analizar los resultados obtenidos a la luz de los objetivos planteados inicialmente.

3.4 Validación

En la ejecución de una investigación de carácter cualitativo la validación de los instrumentos garantiza tanto el trabajo realizado como los datos recogidos, estos permiten hacer un seguimiento a los procedimientos realizados para dar cuenta de los resultados. De esta manera, el objetivo fundamental de la validación es la muestra de resultados verídicos.

El pre-test o prueba diagnóstica, fue elaborado a partir de la caracterización del problema al igual que los niveles de lectura, estos últimos fueron imprescindibles, ya que es el principal rasgo a medir y evidencia con mayor precisión y efectividad del antes y después de la propuesta.

En cuanto a la organización de las preguntas formuladas, fue necesario tener presente los tipos de textos, pues se utilizaron tanto en formatos continuos como discontinuos y de esta manera se pudo organizar de manera equitativa cada una de las preguntas correspondientes a los niveles de lectura. Igualmente, en cuanto a estructuración, se tuvo en consideración el orden presentado en las pruebas Saber del área de lenguaje. Los dos instrumentos fueron

avalados por el director de tesis, Mg. en Literatura de la Universidad de los Andes, Julián Mauricio Pérez Gutiérrez, quien validó las pruebas diagnósticas, los talleres pedagógicos y los ejercicios de lectura.

3.5 Procesamiento y Análisis de la Información

El análisis realizado a continuación fue realizado al finalizar cada uno de los talleres pedagógicos y posteriormente se estableció una relación con los instrumentos de recolección mencionados anteriormente: la prueba diagnóstica, los talleres, el diario pedagógico y por último, la prueba diagnóstica final. Inicialmente los resultados de diario de campo y los talleres permitieron dar algunas orientaciones para la elaboración de los talleres de forma individual y así, de acuerdo a la metacognición y la retroalimentación del investigador, se realizaban ajustes de acuerdo a las demandas cognitivas considerando el nivel de lectura trabajado y las habilidades lectoras que se buscaban potenciar.

Inicialmente las respuestas de todos los talleres fueron organizadas en formatos digitales que posteriormente serían analizados y organizados en gráficas atendiendo al orden de las preguntas presentadas en el taller, donde se tuvo en cuenta los aciertos y desaciertos tanto en el desempeño como el proceso de elaboración de los talleres al plantear la propuesta. El análisis de esta investigación se sustentó a partir de las bases teóricas expuestas en el capítulo 2, y algunas aproximaciones deductivas de lo observado en cada taller a la luz de los postulados. Una vez valorado se rastrearon algunos resultados y conclusiones generales que tuvieron como orientación los objetivos de la presente investigación.

En el proceso de análisis de la información, igualmente se tuvo en cuenta las categorías análisis que fueron rastreadas a partir de la relación establecida entre los objetivos, la teoría

y los instrumentos de recolección de la información, así mismo surgió una categoría emergente que, inherente a la propuesta investigativa fue latente a lo largo de toda la investigación. Las categorías y subcategorías fueron las siguientes:

Tabla 6

Categorías y subcategorías de análisis

		Subcategoría
Categoría	Comprensión lectora	Pruebas de entrada y salida
		Pruebas de entrada y salida
		Nivel de lectura literal e inferencial
		Diseño de taller
	Estrategias de comprensión	Talleres didácticos
		Formatos de textos
		Tipología textual
		Metacognición
	Categoría emergente	Clima psicológico

La categoría de análisis comprensión lectora surgió a partir de los objetivos específicos 1,2 y 4 los cuales se buscó establecer, mediante los instrumentos aplicados a lo largo de la investigación el nivel de comprensión lectora rastreado inicialmente, y se profundizó teniendo en cuenta cada una de las subcategorías en las que se analizó las destrezas al finalizar la intervención. Con dicha categoría de análisis se pudo establecer el nivel de

comprensión lectora en la prueba diagnóstica y la evolución del mismo a medida que fueron implementados los talleres.

La siguiente categoría, nominada estrategias de comprensión tuvo como referencia el objetivo 2 y 3, en los que se evidencian el proceso de comprensión llevado a cabo durante la elaboración del taller desde la perspectiva de los talleres, los formatos de los textos, la tipología, la mediación y la metacognición, que dan muestra de las diferentes esferas en las cuales se reflejan las estrategias utilizadas en la investigación. Con dicha categoría se evidenció el impacto positivo de la estrategia, donde se mostraron los comentarios y se manifestaron más claramente los procesos de pensamiento desarrollados e intereses colectivos.

Por último, surge la categoría emergente Clima psicosocial a partir de la idea de Mercedes Sosa (2002) en la que se tiene en cuenta el espacio y el ambiente de trabajo como un medio de integración o sensibilización para los talleres, en este caso se analizaron los diferentes instrumentos y se pudo rastrear elementos significativos que tanto mantuvieron la motivación a lo largo de los talleres, como el replanteamiento de algunos pasos de los talleres en curso.

3.4 Aspectos éticos

Para desarrollar el proyecto *El taller como estrategia para fortalecer la comprensión lectora de los niveles literal e inferencial en estudiantes del grado sexto de la institución Liceo Nueva Generación en el municipio de Barrancabermeja*. fue necesario solicitar el consentimiento de la institución tanto para la intervención, el uso de la planta física y otros elementos inherentes al desarrollo de la investigación igualmente era necesario contar con

el aval para utilizar el nombre de la institución en el proyecto. Luego de realizar los respectivos encuentros con los entes relacionados con la institución, se materializó dicha información en un documento que contó con el aval de rectoría (Ver anexo 8).

Por otro lado, también fue necesario contar con el apoyo de los padres de familia para realizar la intervención, ya que se solicitaron datos como el nombre la edad y los registros en los diferentes talleres tanto escritos como fotográficos; por ello se realizó una reunión con dichos padres de familia y la jefe de área de la asignatura Lengua castellana para informar del propósito del proyecto y el impacto en el proceso pedagógico, los permisos fueron enviados por medio de las agendas institucionales de los estudiantes y recibidos en su totalidad autorizando la participación de los estudiantes en el proyecto (Ver anexo 9).

Capítulo 4. Resultados

En el presente capítulo se menciona la propuesta de intervención y posteriormente el análisis a cada uno de los resultados obtenidos en la aplicación de los talleres didácticos, así mismo se presentan los resultados relacionados a las categorías de análisis y finalmente se presentan los resultados de confiabilidad y validez de la estrategia aplicada.

4.1 Propuesta de intervención

4.1.1 Talleres: “Anímate con la lectura”

El término taller según la real academia de la lengua española se entiende como “Lugar en que se trabaja una obra de manos”, de modo que los talleres se centran en la actividad del participante y su capacidad de construir. El término se ha extendido a nivel educativo, llamándole taller pedagógico, Mirebrant Pedrozo señala al taller pedagógico como “una reunión donde se unen los participantes en pequeños grupos o equipos para hacer aprendizajes prácticos según los objetivos que se planteen y el tipo de asignatura que los organice” (Maya, 1996.). En este espacio se le otorgó mayor relevancia al aprendiz quien se concibe como el creador y actor de su propio aprendizaje, sea de manera individual o colectiva.

La propuesta del taller “Anímate con la lectura”, surgió en torno a la necesidad de establecer un seguimiento en el proceso lector y el impacto en la comprensión haciendo énfasis en los niveles de lectura literal e inferencial. Para ello, la intervención estuvo enmarcada en una prueba diagnóstica que permitió la identificación del nivel de comprensión lectora en los estudiantes, gustos e intereses por la lectura y el uso de

estrategias para el proceso lector; cuatro talleres de lectura en los que se incluyeron textos continuos, discontinuos y mixtos, analizados en torno al nivel de comprensión literal e inferencial y un post test que permitiera observar el impacto y avances a nivel de lectura y comprensión.

Para desarrollar la propuesta fue necesario tener en cuenta el plan de área institucional que acoge los Estándares básicos de competencia en Lenguaje de sexto de bachillerato, los Derechos Básicos de Aprendizaje de Lenguaje de grado sexto, que son los utilizados en el área de lengua castellana; los requisitos de diseño del área y los contenidos a estudiar. Una vez considerados esos elementos de entrada, “Anímate con la lectura” consistió en la aplicación de unos talleres donde se debía hacer lectura individual y colectiva de algunos textos en formatos continuos, discontinuos y mixtos. A partir de ellos, posteriormente se resolvieron algunas preguntas que dieran cuenta del nivel de comprensión trabajado, que se evidenciara el seguimiento de las estrategias de lectura aplicadas en los cuatro talleres atendiendo al fortalecimiento de los niveles de lectura literal e inferencial, con la identificación de información explícita, implícita e intencionalidad textual. Para la elaboración de cada uno de los talleres fue necesario tener presente, además de los elementos mencionados anteriormente y a la luz de los aportes de los diferentes autores mencionados en el marco teórico, cada uno de los resultados obtenidos taller tras taller para identificar claramente los elementos necesarios a reforzar o relacionados con el proceso de lectura y escritura que se describen a continuación:

Taller 1 “el perfil de un personaje”: El taller se desarrolló para dar cumplimiento al objetivo número dos de esta investigación. En él se tuvo en cuenta los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica y la observación realizada previamente al grupo. Para

complementar el taller fue necesario realizar un instrumento escrito, donde estaban impresos algunos textos narrativos en formatos continuos y discontinuos que fueron leídos durante la sesión. La tipología textual narrativa fue escogida en este primer taller debido a que fue el tipo de texto que más interesó a los estudiantes. Para el desarrollo de este taller se planteó un objetivo que se centró en la identificación de las fortalezas y debilidades en los niveles de lectura literal e inferencial.

Una vez elaborado el instrumento, se estructuró el taller en diferentes momentos: presentación, donde se hizo mención del taller, los momentos de desarrollo, presentación del objetivo y pautas que se tuvieron en cuenta durante la sesión del taller; clima psicológico, que consistió en una actividad de observación de una serie de imágenes alrededor del aula, que sirviera para acatar la atención de los estudiantes y a su vez activaran los conocimientos previos; en la distribución de grupos se tuvo en cuenta que los estudiantes tuvieran personalidades afines y diferentes capacidades para la solución de las de actividades; el desarrollo temático consistió inicialmente en la prelectura de los textos y a partir de ellos compartir las primeras impresiones del mismo a todo el grupo, una vez finalizado se leían de forma minuciosa haciendo hincapié en la estructura textual, la información contenida, el propósito en la lectura, rastreo de datos ocultos, entre otros. Finalizado el conversatorio, continuaron con el desarrollo de las preguntas consignadas en el material proporcionado, donde primó el trabajo en equipo. El desarrollo de este taller se realizó en tres sesiones de 90 minutos, en él respondieron 15 preguntas de comprensión lectora literal e inferencial que debían responderse a partir de la lectura de cinco textos (Ver anexo 2), este espacio fue propicio para resolver dudas que suscitaron y reiterar continuamente el objetivo de la sesión. La síntesis fue realizada por la docente

investigadora la cual, por medio de una rutina de pensamiento, motivó a la reflexión con el taller y finalmente se evaluó a partir de la elaboración de un breve texto donde se debía describir al personaje visto inicialmente.

En consecuencia, la implementación del taller permitió evidenciar la necesidad de desarrollar un ejercicio de lectura minucioso para la comprensión de enunciados, situaciones y textos ya que el acompañamiento durante este momento facilita aún más el proceso de darle significación a las ideas para motivar la comprensión. Adicionalmente, se pudo ver que algunos estudiantes tienen dominio sobre la comprensión de nivel literal primario ya que suministran información explícita de los textos y recuperan información superficial, sin embargo, esta facultad no les permitió acceder completamente al dominio del nivel literal secundario, en el cual se reconstruye o explican con otras palabras lo que el texto emite. Con lo anterior, se pudo identificar que aún se presentan inconvenientes en la identificación de información explícita de los textos, lo cual recae en la lectura inferencial.

A nivel grupal se pudo ver que el trabajo por equipos facilitó los procesos realizados dentro del aula, ya que no se percibió el rigor propio de las clases de lengua castellana, por tal razón el ambiente de aula estuvo marcado por la solidaridad y la cooperación.

De esta manera, se determinó que para la aplicación de los próximos talleres era conveniente continuar con el trabajo en preguntas literales de nivel primario y secundario, haciendo énfasis en las de nivel secundario y segmentar los tipos de pregunta de nivel inferencial de acuerdo al eje que se debe fortalecer. Así mismo, se planteó continuar con la lectura de imágenes que llevaran más a la indagación y apreciación desde una perspectiva emotiva.

Taller 2 “Las imágenes también hablan”: El taller fue elaborado para dar cumplimiento al segundo objetivo específico enunciado en el capítulo 1 y fue desarrollado en dos sesiones de 90 minutos cada una. En la construcción de la segunda parte de la intervención, se tuvo en cuenta algunos de los resultados de la prueba diagnóstica y resultados del anterior taller, tales como realizar lectura de imágenes, continuar con la profundización en la lectura literal y observar detalladamente los aspectos de la lectura inferencial. Así mismo se consideró ubicar algunas preguntas abiertas para darle mayor posibilidad al estudiante de participar y manifestar su conocimiento, a diferencia de algunas preguntas cerradas que coartan la voz del estudiante.

En la elaboración del instrumento escrito que hizo parte del taller fueron asignadas 12 preguntas de comprensión textual de nivel literal e inferencial y tres preguntas metacognitivas, estas últimas tuvieron por finalidad hacer visible las operaciones intelectuales asociadas a los procesos de aprendizaje (Ver anexo 3). Igualmente fue planteado un objetivo que se develó durante la implementación del taller, que buscaba fortalecer el nivel literal alto y el proceso inductivo en los niveles de lectura literal e inferencial a partir de textos discontinuos.

El taller fue desarrollado siguiendo la estructura planteada por Sosa (Sosa M. , 2002), en la presentación fue enunciado el taller, el objetivo, los recursos, entre otros. El clima psicológico fue medido a partir de la asignación de una serie de preguntas asociadas al arte, con ellas se pudo activar los conocimientos acerca de estas expresiones artísticas y las experiencias previas alrededor de este arte. Acto seguido, se organizaron los equipos de trabajo estructurados en la anterior sesión. El desarrollo temático se realizó a partir de la

lectura de tres textos discontinuos: una escultura, una serie de imágenes extraídas de un cortometraje y una fotografía. En los tres textos se hizo prelectura, donde fueron observados minuciosamente, se estudió la información contenida, se rastreó el propósito detrás de cada elemento que componía el texto, el rastreo de información oculta. El segundo texto, a diferencia de los demás, tuvo un elemento adicional que sugirió la lectura del contexto, ya que las imágenes fueron ubicadas en la cancha de baloncesto de la institución. Finalizada la lectura, pasaron al desarrollo de las preguntas proporcionadas en el material, que fueron resueltas en equipo. La síntesis fue realizada oralmente en el aula de clases. Al finalizar la sesión dio como resultado la conciencia por parte de los estudiantes de su proceso lector y la importancia de la observación de detalles y el conocimiento previo para inferir información. La evaluación de este taller consistió en la redacción de un breve texto que describiera la historia detrás del texto 2.

La implementación de este taller permitió confirmar la dificultad existente en la reconstrucción de una información a partir del texto y que es necesario seguir reforzando el proceso inductivo, es decir que es necesario continuar con el fortalecimiento del nivel literal secundario y el inferencial inductivo. Por ello fue necesario plantear en el siguiente taller algunas preguntas que orientaron a la paráfrasis textual, igualmente fue necesario plantear actividades que motivaran al estudiante a identificar conclusiones a partir de una serie de premisas.

A nivel de trabajo cooperativo, se observó mayor consolidación de algunos equipos de trabajo, hubo mayor necesidad de dar a conocer sus dudas con respecto a la interpretación de los textos porque en oportunidades no coincidían sus pensamientos y fue más evidente el respaldo de las convicciones particulares frente a las colectivas. Otros equipos, por el

contrario, subestimaron la lectura de los textos y trabajaron por dar cumplimiento a la entrega del material de trabajo. Los estudiantes más comprometidos con el proceso, manifestaron interés por la forma de aprendizaje y de lectura realizada en los encuentros. Así se confirmó la necesidad de seguir trabajando nivel literal secundario y lectura inferencial a partir de otros textos cuya interpretación fuera más compleja sin dejar de lado la intencionalidad y que dichos textos deben captar la atención del estudiante.

Taller 3 “Las emociones no siempre son fugaces”: El tercer taller se realizó para dar cumplimiento al segundo objetivo específico, y fue desarrollado en tres sesiones, dos de 90 minutos y otra de 30 minutos. Para su diseño se tuvo en cuenta los resultados del anterior taller y la exigencia a nivel de interpretación para continuar en el fortalecimiento del nivel literal secundario e inferencial inductivo.

El taller se realizó siguiendo los pasos enunciados anteriormente donde se expone la presentación, el clima psicológico, la distribución de los grupos, el desarrollo temático que atendió a la lectura de tres textos, dos de ellos del género lírico y uno de carácter informativo. En la construcción del instrumento, se consideraron 12 preguntas de comprensión del texto de nivel literal e inferencial y 3 metacognitivas (Ver anexo 4).

Dentro de las preguntas literales planteadas fue necesario recurrir a dos manifestaciones textuales conocidas por los estudiantes, que fueron la redacción de memes y tuits. Para los memes fue necesario hacer la explicación teórica del concepto y la acogida que ha tenido en relación con su carga semántica y la representación de eventos de la realidad. En cuanto a las preguntas inferenciales, se propuso actividades de inducción y deducción de información a partir de los diferentes textos. La síntesis de la sesión fue realizada oralmente, donde resaltaron la estructura del taller y el impacto en el proceso de

comprensión; la evaluación, por último, consistió en la elaboración de algunos versos donde utilizaran los recursos aprendidos durante la sesión.

El acompañamiento en el aula de clases fue esencial para los grupos ya que la falta de dominio en la terminología, hizo ver que era un impedimento para la correcta interpretación de los textos, por ello fue necesario dar indicaciones generales sobre la búsqueda de significados a partir del contexto. El trabajo por equipos, de acuerdo al nivel de dificultad que exigía la lectura textual, se percibió más homogéneo y con mayor cooperación. Finalmente, se determinó que para el siguiente taller se debían implementar algunas preguntas solo de carácter literal secundario y en cuanto a las inferenciales, que fuesen enunciativas y de recuperación léxica, con el fin de fortalecer este nivel.

Taller 4 “La casa productora”: La última intervención se desarrolló para dar cumplimiento al objetivo número dos de esta investigación. En él se tuvo en cuenta los resultados del taller “Las emociones no siempre son fugaces”, ya que se pudo observar que la aplicación del instrumento algunos avances en los niveles de lectura literal e inferencial.

El taller fue implementado en una sesión de 90 minutos en los siguientes momentos: presentación, clima psicológico, la distribución de grupos, el desarrollo temático que consistió inicialmente en la prelectura de los textos, en este caso dos póster y un cortometraje; a partir de ellos compartieron algunas impresiones del texto y en un conversatorio se discutió la información contenida en él y el propósito detrás de ellos. En la observación del cortometraje, algunos estudiantes enunciaron que el trabajo de los talleres dos y tres tenía una relación ya que pudieron ver ese mismo texto desde dos perspectivas diferentes: el primero la importancia de las acciones y la emotividad

transmitida. Finalizado el conversatorio pasaron a desarrollar las preguntas en el material proporcionado, donde respondieron 13 preguntas de comprensión lectora literal secundaria e inferencial de acuerdo con los textos (Ver anexo 5). Una vez finalizado resolvieron el segmento de metacognición, donde resaltaron los avances a partir de la lectura y la implementación de estrategias individuales para llegar a la comprensión. La evaluación, a petición de los estudiante fue realizada de forma individual, donde realizaron un poster promocional para el cortometraje. Con las entregas realizadas se pudo percibir que algunos de los estudiantes pudieron plasmar por medio de una imagen la esencia del texto y los elementos más significativos del mismo. Igualmente se pudo observar que, sin estar enunciado en el texto, los estudiantes sintetizaron la información más importante en frases alegóricas al cortometraje (Ver anexo 6).

A nivel grupal se pudo observar que nuevamente el trabajo con imágenes captó la atención, en este caso por tener colores y ser de películas que ellos no les eran familiares. De esta manera se pudo observar que la elaboración de los talleres hicieron más visible la capacidad de interpretación y comprensión.

A través del desarrollo de las sesiones se realizaron actividades que le permitieron a los estudiantes demostrar sus habilidades, destrezas y falencias para lograr un proceso de comprensión y a su vez observar variables en aspectos como responsabilidad, compromiso y ambiente de aula, los cuales fueron necesarios para lograr el objetivo de los talleres. Finalmente, el conjunto de las experiencias grupales e individuales fueron plasmadas en forma oral, escritas y gráficas.

4.2 Resultados a las categorías de análisis

A partir del trabajo investigativo, se muestran los resultados obtenidos en el proyecto titulado *El taller como estrategia para fortalecer la comprensión lectora de los niveles literal e inferencial en estudiantes del grado sexto de la institución Liceo Nueva Generación en el municipio de Barrancabermeja*, en el cual se rastrearon las de categorías de análisis obtenidas a partir de la aplicación del trabajo investigativo, donde se tuvo en cuenta el rastreo de información en los instrumentos de recolección a la luz de los objetivos específicos y el objetivo general, las categorizaciones son las siguientes:

Tabla 7
Conceptualización de categorías y subcategorías de análisis

Categoría	Subcategoría	Conceptualización
Comprensión lectora	Pruebas de entrada y salida	<p>La comprensión lectora según David Cooper debe entenderse como “el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen; es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto” (Cooper, 1998, p. 19).</p> <p>Para alcanzar dicha habilidad los estudiantes objeto de estudio se enfrentaron ante una serie de instrumentos que permitieron evidenciar las habilidades en niveles de lectura a partir de la estructuración de un taller.</p> <p>En el presente proyecto la prueba de entrada correspondió a un insumo de carácter diagnóstico que permitió determinar las fortalezas y debilidades en torno a un objeto de estudio, que en este caso fueron los niveles de lectura literal e inferencial; y a partir de ellas se establezcan una serie de objetivos que, en la prueba de salida, serán</p>
	Nivel de lectura literal e inferencial	
	Diseño de taller	

		<p>diagnosticados teniendo en cuenta dichos parámetros.</p> <p>Por otro lado, los niveles de lectura obedecen a los niveles de abstracción de un texto a partir del desarrollo de procesamientos secuenciales de carácter ascendente (De Zubiría, 1996). En él puede encontrarse el nivel literal, que es aquel que permite tener una visión global del texto, permite que se visualice la estructura general y se puedan establecer algunas relaciones internas en el texto de carácter explícito. El nivel inferencial por su parte, conduce a la búsqueda de la información que está dicha (explícita) como a la oculta (implícita), por ello se requiere que haya un trabajo de los dos niveles ya que demandan un gran esfuerzo cognitivo.</p>
Estrategias de comprensión	Talleres	<p>Las estrategias de comprensión según Isabel Solé corresponden a “una serie de procedimientos de carácter elevado que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (Solé, 1998, p. 59). Dicho método acoge los instrumentos, formas y material que involucran al individuo en el acto pedagógico y sea partícipe de su propio conocimiento. A partir de lo anterior los talleres didácticos en palabras de Egg, refiere como un modelo de enseñanza-aprendizaje que concibe una serie de procesos que permiten el desarrollo de estructuras más complejas. Para esos procesos fueron necesarios algunos elementos como los textos (vistos desde su tipología y formato), la mediación que es el proceso de acompañamiento y orientación que se brinda al estudiante desde la teoría y por último la</p>
	Textos: Formatos y tipología	
	Metacognición	

		metacognición, que refiere al “control sobre la propia comprensión, dado que el lector experto no sólo comprende, sino que sabe que comprende y cuándo no comprende” (Solé,1998, p.59)
Categoría emergente		
Clima psicológico	Motivación	<p>Para Mercedes Sosa (Sosa, 2002) el clima psicológico hace referencia a la creación de un buen ambiente de trabajo, que usualmente debe realizarse al inicio del taller. Sin embargo, es evidente que para mantener ese equilibrio es necesario que no sea un momento aislado durante la ejecución de un taller, sino que las estrategias que se establezcan para el taller tenga esa característica que estimule al estudiante constantemente.</p> <p>La motivación según el DRAE refiere al conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona, luego entonces a nivel de la investigación es fundamental que los estudiantes sean parte activa en el proceso mencionado.</p>

Fuente: Elaboración propia

Con las anteriores categorías de análisis se hizo revisión de los factores más importantes dentro del proceso investigativo, los cuales se presentarán detalladamente y se expondrán los resultados obtenidos a partir de dicho análisis.

4.2.1 Categoría Comprensión lectora

Para la determinación de dicha categoría se tuvo en cuenta principalmente la muestra de estudiantes que hicieron parte del foco de intervención del proyecto. A raíz de la observación realizada en el quehacer diario percibir las dificultades en los niveles de comprensión de los textos, los cuales fueron confirmados en la prueba diagnóstica. Por tal razón se realizó la implementación de una

estrategia que permitiera fortalecer la capacidad de comprender un texto, de ahí nace la categoría Comprensión lectora. Con dicha categoría se observó de cerca el comportamiento de las características compartidas en la prueba de entrada y salida, la observación del nivel de lectura literal e inferencial y el diseño de taller, que fueron rastreados en la implementación de los talleres taller pedagógicos e incidió en su proceso de comprensión.

Tabla 8

Categoría comprensión lectora

Categoría	Acciones y estrategias	Evidencia
Comprensión lectora	<p>Prueba diagnóstica y de cierre</p> <hr/> <p>Valoración de los presaberes y preconceptos.</p> <p>Reconocimiento de las fortalezas y debilidades.</p>	<p>“Durante la prueba se dieron las orientaciones pertinentes acerca del orden para responder la prueba” Diario pedagógico.</p> <p>“para esta clase de pruebas e busca ver el conocimiento general que tienen los estudiantes y sus conocimientos previos” Diario pedagógico.</p> <p>“los estudiantes manifiestan que conocen las pruebas de entrada, ya que son como las que realizan en inglés” Diario pedagógico.</p> <p>“fue necesario explicar a los estudiantes algunos de los resultados obtenidos en las pruebas diagnósticas. Frente a estas afirmaciones los estudiantes solicitaron ver alguna tabla o gráfico del diagnóstico que les permitiera hacer tangible las afirmaciones dadas. Una vez observadas las gráficas se interesaron por su desempeño haciendo preguntas como: ¿qué podemos hacer para mejorar?” Diario pedagógico.</p> <p>“Para este grupo, particularmente, es fundamental saber las fortalezas y sus debilidades” Diario pedagógico.</p> <p>“Los estudiantes manifiestan de si es posible que se les diga si mejoraron, empeoraron o quedaron igual con esta prueba.” Diario pedagógico.</p>

	<p>Taller 1: “El perfil de un personaje”</p> <hr/> <p>Planteamiento de preguntas literales</p> <p>El presaber para interpretar</p>	<p>“la estrategia de realizar preguntas atendiendo a la información literal del texto paulatinamente permitió descubrir información para responder algunas preguntas del material proporcionado” Diario pedagógico.</p> <p>“Los presaberes y los conocimientos generales acerca del funcionamiento de objetos o productos e la vida cotidiana permitió que se hiciera una interpretación más acertada de las imágenes y las situaciones presentadas a lo largo el texto” Diario pedagógico.</p>
	<p>Taller 2: Las imágenes también hablan</p> <hr/> <p>Lectura contextualizada</p> <p>Inferencias de tipo referencial</p> <p>Propósito de diseño en el taller</p> <p>Intertextualidad</p>	<p>“Una vez dadas las directrices de trabajo, por equipos iniciaron con la lectura de las imágenes y la relación con el espacio donde fueron ubicadas” Diario pedagógico.</p> <p>“Esta intervención motivó a la interpretación de otros estudiantes quienes manifestaron un pensamiento similar a él. Luego surgieron tópicos como relacionaban la imagen con deseos del ser humano (avaricia)” Diario pedagógico.</p> <p>“El taller se convierte en una mezcla de experiencias formativas que incita al estudiante a compartir sus experiencias personales” Diario pedagógico.</p> <p>“Se rescata la capacidad de lectura va más allá del proceso de interpretación, pues alcanzan a realizar intertextualidad con otros textos a partir de la lectura de elementos explícitos, así mismo la relación establecida con la elaboración de la obra y su técnica apunta a los conocimientos o presaberes permanecen activo durante el proceso de lectura” Diario pedagógico.</p>
	<p>Taller 3: “Las emociones no siempre son fugaces”</p> <hr/>	<p>“señalan que los poemas tienen palabras raras que deben deducirse, porque nunca un poema es explícito” Diario pedagógico.</p>

	Inferencias deductivas	
	Taller 4: “La casa productora” <hr/> Elaboración de taller Lectura de textos multimediales Elaboración de poster	<p>“El taller en sí mismo fue una novedad para los niños ya que no consideraban que las imágenes podían leerse” Diario pedagógico.</p> <p>“Los cortometrajes son un texto novedoso para los estudiantes, ya que no suelen disfrutarlo como texto literario” Diario pedagógico.</p> <p>“Señalan que elaborar el poster da miedo porque hay que incluir mucha creatividad, pero sin salirse del texto” Diario pedagógico.</p>

4.2.2 Categoría Estrategias de comprensión

A partir de la necesidad rastreada en cuanto al fortalecimiento de la comprensión lectora, se estableció que la implementación de una secuencia estructurada contribuye en que los procesos que allí se elaboren sean intencionados y desarrollen un propósito. Por esa razón, surge la categoría Estrategias de comprensión, en el que considera la organización de los procesos y se determina como subcategoría El taller pedagógico, el cual acoge otros elementos como son los formatos de los textos, la tipología textual y la metacognición.

La serie de procesos enunciados permite la revisión de aspectos generales de la implementación del Taller pedagógico y la incidencia de estos en el fortalecimiento de los

niveles de comprensión en la lectura literal e inferencial. De acuerdo a lo anterior se presenta la categoría Estrategias de comprensión evidenciando los resultados obtenidos a partir de los talleres.

Tabla 9
Categoría Estrategias de comprensión

Categoría	Acciones y estrategias	Evidencia
Estrategias de comprensión	Taller 1: “El perfil de un personaje” _____ Lectura de imágenes Lectura en voz alta Metacognición	<p>“Se realizó lectura del texto 2 siguiendo los pasos anteriores, en cuanto a la lectura en voz alta. En él, la docente subrayó algunas palabras que se consideraban necesarias esclarecer en el texto” Diario pedagógico.</p> <p>“una vez organizados los grupos observaran detalladamente las imágenes y tendrían un tiempo limitado para verla, luego tendrían que rotar” Diario pedagógico.</p> <p>“Se realizó la lectura de algunas de las descripciones dadas y se les preguntó por el origen de las descripciones, a lo que atendieron a respuestas que podían extraer de lo visto de la imagen” Diario pedagógico.</p> <p>“Algunos señalaron que era importante prestar atención y esperar a que los demás compañeros hablaran para ayudarlo a complementar las ideas, así mismo que era necesario ver los detalles de las imágenes” Diario pedagógico.</p>
	Taller 2: Las imágenes también hablan _____	<p>“Se les realizó la pregunta a los estudiantes sobre qué tan familiarizados están con las obras de arte, en especial con las esculturas” Diario pedagógico.</p>

	<p>Lectura de obras de arte</p> <p>Conversatorio grupal</p> <p>Lúdica</p> <p>Trabajo cooperativo</p> <p>Metacognición</p>	<p>“Una vez finalizaron el conversatorio, la docente dirigió la lectura de las preguntas en el que se demandaba a los estudiantes la actividad o tarea que debía realizarse” Diario pedagógico.</p> <p>“se planteó el juego Sí o NO, se les solicitó que me realizaran preguntas en las que solamente pudieran tener algunas de las dos respuestas anteriores en torno al texto” Diario pedagógico.</p> <p>“En el aula de clases se dividieron por equipos de trabajo y trabajaron en la solución del taller escrito. Se observó que las preguntas de carácter inferencia, a pesar de ser discutidas por los estudiantes, solicitaban la presencia del docente para recibir una explicación más detallada” Diario pedagógico.</p> <p>“la metacognición los estudiantes manifiestan que es difícil realizar la lectura de los poemas, ya que la forma en la que están escritos, como no es directa, puede llevar a una interpretación correcta o errónea” Diario pedagógico.</p>
	<p>Taller 3: “Las emociones no siempre son fugaces”</p> <hr/> <p>Lectura de diferentes tipologías textuales</p> <p>Metacognición</p>	<p>“Se realizó lectura de textos líricos durante la sesión, ya que la búsqueda de diferentes tipologías textuales es un elemento novedoso en el aula” Diario pedagógico.</p> <p>“Los memes llamaron la atención de los niños, sin embargo, consideraron que ese tipo de texto no es fácil de hacer” Diario pedagógico.</p> <p>“Durante la metacognición reconocieron la importancia de los conocimientos previos en la organización de nuevas ideas” Diario pedagógico.</p>

	<p>Taller 4: “La casa productora”</p> <hr/> <p>Estructura del taller</p> <p>Lectura de diferentes tipologías textuales</p> <p>Metacognición</p>	<p>“Una vez iniciado el taller los estudiantes pudieron presentir que realizarían lectura de posters o de películas por el título del taller y el encuentro con el primer texto, algunos de ellos hojearon la totalidad del taller buscando algún link” Diario pedagógico.</p> <p>“Los posters pueden contener mucha información que algunas veces es omitida cuando no se realiza la interpretación global, esta adquiere más sentido cuando se observa un fragmento o el texto completo” Diario pedagógico.</p> <p>“la metacognición, los estudiantes reconocen que las imágenes elaboradas, algunas estuvieron cargadas de fuerza porque las diferentes lecturas del mismo texto en diferentes perspectivas aportaron a la comprensión desde la perspectiva del personaje, la importancia del contexto y el argumento de la historia” Diario pedagógico.</p>
--	---	---

4.2.3 Categoría emergente Clima psicológico

Anteriormente se mencionaba que el clima psicológico (Sosa, 2002) hace referencia a la búsqueda de un ambiente de integración o sensibilización, sin embargo, es evidente que, según las características del grupo analizado, se debe mantener una dinámica de trabajo que impulse al estudiante en desarrollar sus actividades y le permita mantener el interés durante toda la elaboración del taller. De ahí se plantea que un factor importante es la motivación, que se entiende como la actitud que se toma frente a la lectura y la elaboración de los talleres.

La subcategoría, Motivación, fue observada en los educandos durante todo el proceso de aplicación de los talleres, en consecuencia, la siguiente tabla muestra la evidencia obtenida en el trabajo de campo registrado en el diario pedagógico:

Tabla 10:
Categoría emergente Clima Psicológico

Categoría emergente	Acciones y estrategias	Evidencia
Clima psicológico: Motivación	Taller 1: “El perfil de un personaje	<p>“A los estudiantes se les observó motivados contestando ya que, algunos señalaron que después de leer así, entre todos, era más fácil responder porque ya todo se había dicho del texto y complementaba las ideas que había construido al leer solo” Diario pedagógico.</p> <p>“la dinámica de la clase tendió a ser más participativa y dar preguntas que complementaran sus puntos de vista se convirtiéndose en un diálogo constante entre los estudiantes con la docente y los grupos internamente” Diario pedagógico.</p>
	Taller 2: Las imágenes también hablan	<p>“Esta intervención motivó a la interpretación de otros estudiantes quienes manifestaron un pensamiento similar a él” Diario pedagógico.</p> <p>“En el aula de clases se dividieron por equipos de trabajo y se concentraron en la solución del taller escrito” Diario pedagógico.</p> <p>“algunos manifestaron que fue de su interés el taller ya no siempre pueden encontrarse esta clase de actividades y que la motivación va más allá de la nota porque sabían que no tenía</p>

		valoración este tipo de encuentros” Diario pedagógico.
	Taller 3: “Las emociones no siempre son fugaces”	“el recibimiento hecho con preguntas de qué se trabajaría en el día de hoy y qué se va a realizar en el taller en esta jornada en el taller. Los estudiantes señalan que en cada uno de los talleres se trabajan cosas diferentes y que los motiva a encontrarse con nuevos trabajos a los escolares de siempre” Diario pedagógico. “Los estudiantes manifestaron que a pesar de la dificultad del taller les gustó porque se exige mentalmente” Diario pedagógico.
	Taller 4: “La casa productora”	“Durante toda la sesión estuvieron atentos aunque en oportunidades tendían a hablar mucho con sus compañeros” Diario pedagógico. “Los estudiantes afines a los deportes se vieron concentrados ya que lo percibieron como personal” Diario pedagógico.

4.3 Análisis de datos

4.3.1 Análisis prueba diagnóstica niveles de lectura.

La primera parte de este proyecto correspondió a la implementación de una prueba diagnóstica que permitió la identificación del nivel de comprensión lectora en los estudiantes del grado Quinto B del Liceo Nueva Generación en el año 2018, quienes actualmente son el objeto de estudio y se encuentran en el grado Sexto B.

Para llevar a cabo esta prueba fueron planteadas 17 preguntas distribuidas de la siguiente manera: 15 preguntas, que atendían a los niveles de comprensión lectora que menciona

Ramos (2008) literal, inferencia y crítico textual, las cuales estaban distribuidas en tres grupos de a cinco preguntas. Una pregunta que atendía a una estrategia de animación lectora previa a la lectura de un texto y la otra pregunta correspondía al orden de predilección de los textos. Las preguntas fueron estructuradas a partir de las tres tipologías textuales: expositiva, argumentativa y narrativa; para esta última, en los formatos continuos, discontinuos y mitos. Igualmente, se tuvo en cuenta los saberes previos de algunas estrategias utilizadas durante el proceso de lectura, las habilidades y los contenidos que se deben considerar al momento de leer y las diferentes acciones a las que acude el lector en este proceso. (Ver anexo 1)

La prueba buscaba que los estudiantes realizaran diferentes tipos de lectura y respondieran acertadamente las preguntas de nivel literal, inferencia y crítico textual a partir de los diferentes textos leídos. A continuación, se hace una clasificación de las preguntas según los niveles de lectura y los resultados del instrumento mencionado.

Inicialmente se solicitaron algunos datos etnográficos del grupo para identificar las edades y el género, con esta información se buscaba caracterizar las características generales del grupo.

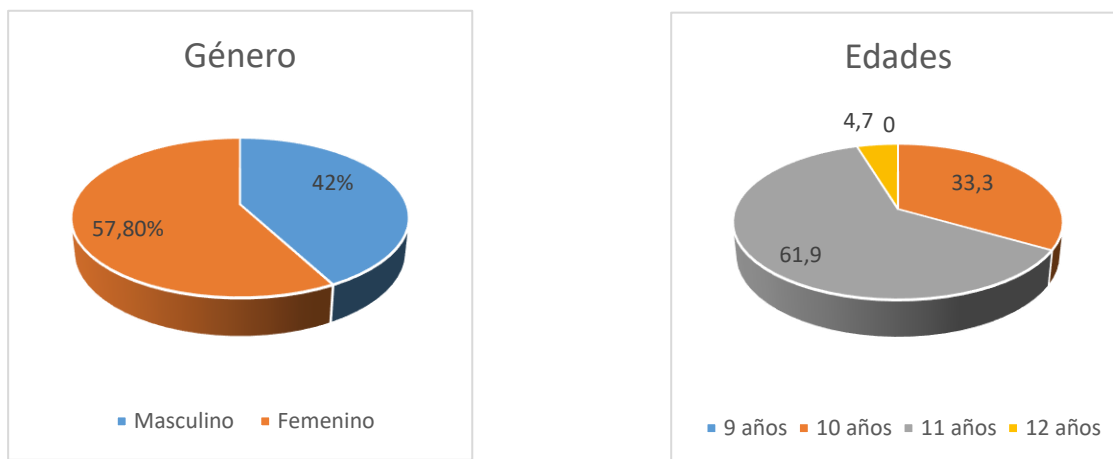


Figura 2. Datos etnográficos pruebas diagnósticas. Fuente. Elaboración propia.

El grupo estaba compuesto por 21 estudiantes, donde el género que predominaba era el femenino con un 57,80%, a diferencia de los hombres que eran el 42,8%. Por otro lado, las edades de los educandos oscilaban entre los 10, 11 y 12 años, donde un 33,3% tenía 10 años cumplidos, el 61,9% tenían 11 años y el 4,7 tiene 12 años.

De acuerdo con las edades que predominaban según la muestra demográfica, desde la Teoría del desarrollo Cognitivo según Jean Piaget, los niños estaban en un proceso transitorio de las operaciones concretas al estadio de las operaciones formales. El pensamiento de los niños en estas etapas estaba en el umbral del cambio de pensamiento lógico a la utilización lógica de símbolos relacionados con conceptos abstractos. Dichas características del pensamiento permitieron entender en mayor medida el pensamiento de la colectividad de los educandos frente a las respuestas proporcionadas en la prueba diagnóstica

Como anteriormente se mencionó, la prueba diagnóstica fue estructurada de acuerdo con los niveles de lectura literal, inferencia y crítico textual. Cabe aclarar que las preguntas se desarrollaron individualmente, sin la intervención del docente y sin ayuda de elementos como diccionario o libros de consulta.

En cuanto a las preguntas planteadas para nivel literal, se tuvo en cuenta el desarrollo de estas a partir de textos narrativos en formatos continuo y discontinuo, texto expositivo y argumentativo. La asignación de las preguntas a las diferentes tipologías textuales obedeció a observar de cerca la capacidad de extraer información textual diversos textos, atendiendo a focos de interés manifestados por el grupo.

Nivel literal: A este grupo pertenecieron las preguntas 1, 8, 11, 14 y 15, cuyos resultados son analizados a continuación:

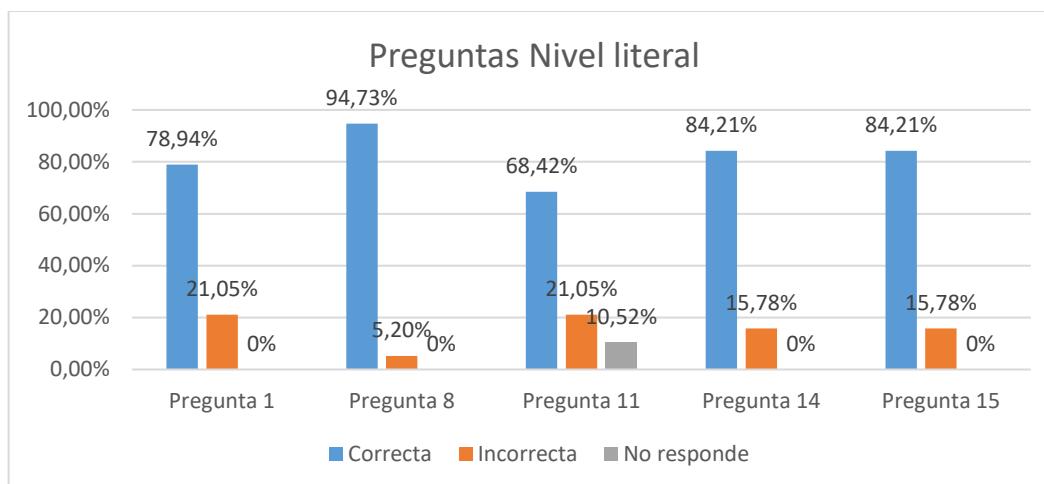


Figura 3. Resultados pruebas diagnóstica Nivel literal. Fuente. Elaboración propia.

A partir del resultado se pudo observar que los estudiantes, dentro de la lectura de textos en el nivel literal tuvieron un desempeño alto en la identificación y extracción de información básica y explícita del texto, ya que supera pasa el 50% de los indicadores. Sin embargo, en algunos estudiantes aún persistían las deficiencias en la extracción de información.

La pregunta uno corresponde a una pregunta de tipo abierta, en la cual se debía realizar la lectura del texto y describir al personaje principal del texto. El 78,94 de los estudiantes tomaron información del texto y construyeron ideas precisas para caracterizar al personaje principal; sin embargo, un 21,05% escribió con sus propias palabras la descripción solicitada a partir de conocimientos generales y supuestos que no estaban en el texto.

En el punto ocho, los estudiantes debían observar atentamente una serie de secuencias de imágenes del texto Camino a Casa y a partir de él explicar por qué reaccionaban algunos personajes ante una situación particular del texto. El 94,73% de los estudiantes lograron identificar la información del texto a partir de la lectura de imágenes y la relación de dichos elementos con un significado. Un 5,2% no logró identificar la relación de la imagen con la pregunta solicitada.

Frente a la pregunta once, se solicitaba que, a partir de la lectura de un texto argumentativo, se diera una definición a una expresión que no estaba explícita en el texto. Las respuestas obtenidas fueron variadas, solo un 68,42% acertó en la respuesta; el 21,05% de respuestas incorrectas puede obedecer a una interpretación desfasada de lo mostrado en el texto argumentativo, en el cual se pudo apelar a sus creencias y conocimientos previos en lugar de observar las palabras y detalles que brindaba el texto. Por otro lado, un 10,52% no respondieron a la pregunta justificando haber ignorado la instrucción, pues el texto era lo suficientemente claro que hablaba en sí mismo.

El planteamiento de la pregunta catorce solicitaba realizar la lectura un texto expositivo, a partir de él, se debía extraer información correspondiente a los nombres de dos personajes. Las respuestas correctas obtenidas corresponden a un 84,21% y las incorrectas corresponden al 15,78%, las falencias están dadas principalmente por la confusión de los personajes nombrados dentro del texto expositivo. La pregunta quince obtuvo los mismos resultados para correcto e incorrecto, debido a la confusión de los nombres de los lugares nombrados y la identificación de sus orígenes, nombrados en el texto.

En general los resultados derivados en el nivel literal superan la media y el desacierto de los niveles no sobrepasó el 25%. Vale resaltar que el nivel literal está en constante construcción y fortalecimiento, ya que la información cuando está explícita en el texto es fácilmente identificable. Los estudiantes presentaron fortalezas en la interpretación de imágenes, sin embargo, hay que motivarlos a ver más allá de las palabras o imágenes explícitas en el texto para que puedan llegar a niveles más avanzados de comprensión. Finalmente, las preguntas del texto expositivo sugieren que, a pesar de estar explícitas, es

necesario revisar la estructura del texto en sí mismo, las características y los significados internos del texto para que puedan ser identificados elementos nombrados dentro de él.

Nivel Inferencial: A este nivel corresponden las preguntas 2, 4, 5, 9 y 12 ubicadas para textos de carácter narrativo (continuos y discontinuos) y texto argumentativo. Cabe recordar que para esta serie de preguntas los estudiantes deben tener dominio del nivel de lectura literal.

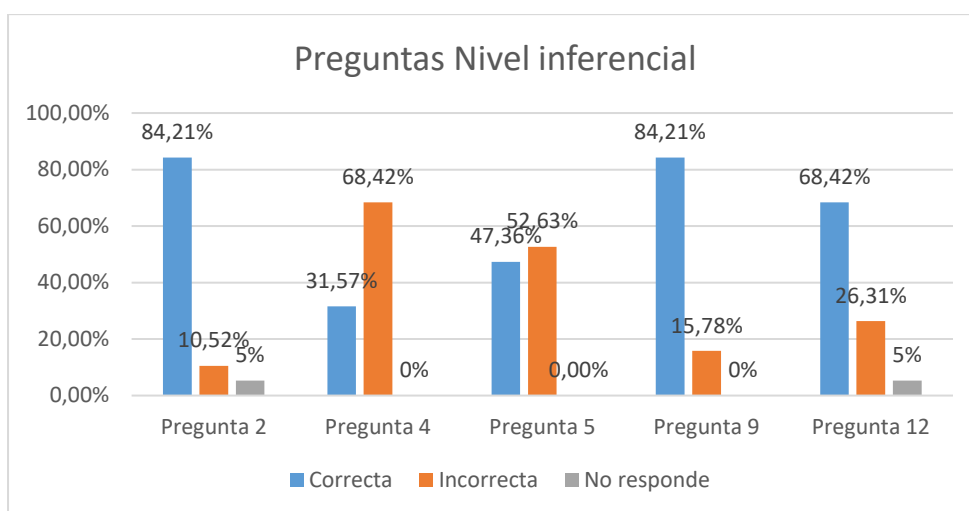


Figura 4. Resultados pruebas diagnóstica Nivel inferencial. Fuente. Elaboración propia.

Cabe recordar que, para desarrollar adecuadamente preguntas de carácter inferencial, se debe tener dominio en la lectura literal de los textos. En esta gráfica se presenta el nivel de lectura inferencial donde se puede ver variación en cuanto a los rangos numéricos con respecto a la gráfica observada anteriormente y tanto las deficiencias como potencialidades en lo que refiere al nivel de lectura inferencial. A continuación, se mostrará brevemente un análisis de las respuestas obtenidas de acuerdo con las demandas exigidas en la prueba. En la pregunta dos se solicitaba a los estudiantes que interpretaran, a partir de un texto narrativo, el espacio donde se desarrollan las acciones presentes en el texto. Las respuestas

correctas obtenidas corresponden a un 84,21%, las incorrectas corresponden al 10,58% y un 5,26% hace parte de las respuestas no marcadas; los aciertos señalaron que los estudiantes a partir de la lectura realizada del texto pudieron encontrar las palabras o sintagmas que recogían la información necesaria para inferir el lugar solicitado. Sin embargo, el 10,58% no logró identificar estas marcas textuales e hicieron lectura literal del texto.

En la pregunta cuatro se demandó al estudiante analizar una acción del último cuadro de una historieta. Las respuestas correctas corresponden al 31,57%, es decir, que un reducido grupo de estudiantes realizaron lectura de la historieta, analizaron y relacionaron la secuencialidad de las imágenes para dar una interpretación final. Sin embargo, el 68,42% observaron solamente los elementos presentes la última viñeta de la historieta para dar una solución.

En el siguiente planteamiento se solicitó realizar el análisis de las acciones ocurridas en la historieta y llegar a una conclusión general. Los resultados señalan que el 47,36% respondió correctamente, ya que logran unir las ideas propuestas en el texto a partir de la secuencia de gráficos. Mientras que el 52,63% realiza una lectura literal y parcializada, ya que se realizó lectura de imagen de las dos primeras viñetas, obviando los demás elementos presentes en él.

El interrogante nueve exigía un ejercicio similar al expuesto anteriormente, con la variable que se obligar lector a escuchar la lectura en voz alta y hacer lectura de la imagen simultáneamente. Las respuestas correctas equivalen al 84,21%, lo cual señala que la mayoría de los estudiantes pudieron realizar lectura completa del texto en la cual identificaron algunas ideas inmersas y agregaron información en el texto sin necesidad de utilizar las palabras. Por otro lado, el 15,78%, si bien realizaron una lectura del texto, esta

no fue apropiada ya que se limitó a mirar la superficialidad de este sin considerar la unión de las ideas que surgían del texto y la imagen.

El interrogante doce exige al estudiante realizar la lectura de un párrafo e identificar las marcas textuales que permiten deducir la información de un texto. Las respuestas obtenidas señalan que un 68,42% respondió acertadamente, pues se reconoció la información que permite llegar a la deducción del texto generando una nueva idea. Y un 26,31% señaló información que se encuentra explícita en el texto. El porcentaje de preguntas no respondidas es de 5,26%.

A partir de la información que arroja el segmento de las preguntas inferenciales, se pudo observar que entre las respuestas predominaba la identificación de la información literal de los textos, ya que aún se presentaban dificultades para extraer ideas entre líneas e identificar las relaciones entre palabras. La mayor dificultad correspondió a las preguntas planteadas para la historieta ya que no se realiza lectura de la secuencia de las imágenes, lo cual no permitió ver una evolución interna del texto y por lo tanto no hubo evidencia del rastreo de la información a partir de la secuencia de imágenes. En contraposición está el punto nueve en el cual se debía realizar igualmente un trabajo de lectura de imagen y texto, e interpretar a partir de las dos partes.

La diferencia de los dos textos en mención está marcada en el contenido, la extensión y el discurso trabajado al interior de ellos. En el primero el niño debe resolver una problemática inmediata y en el segundo texto el narrador le habla a un animal, mientras que las imágenes enmarcan el contexto. Así mismo la extensión de los textos y la estrategia que se utilice para involucrar a los estudiantes al contenido de los textos es fundamental, pues la historieta se desarrolla en cuatro viñetas y el segundo texto lo hace en aproximadamente 36

páginas; para este último fue introducido con una actividad de animación lectora que les permitiera acercarse al texto. Dicho lo anterior, los resultados señalaron que la extensión del texto puede influir en la percepción de la lectura, en sus elementos internos para interpretarla y estas respuestas, a su vez, son las que direccionan el nivel de lectura alcanzado por el educando.

Nivel crítico textual: Para llegar a este nivel de comprensión el lector debe tener dominio sobre las lecturas de nivel literal e inferencial, las cuales le permitirán organizar y emitir juicios a partir de una posición personal justificada, es decir con argumentos.

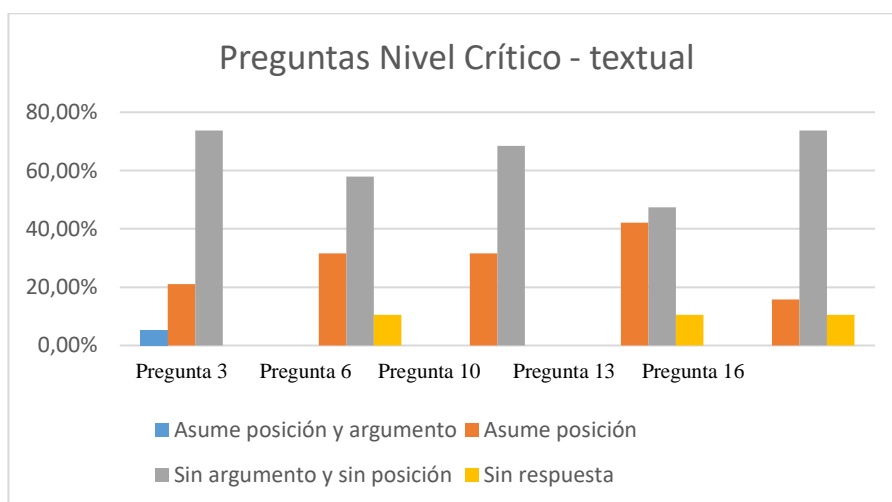


Figura 5. Resultados pruebas diagnóstica Nivel crítico. Fuente. Elaboración propia.

Para la revisión de las respuestas, ya que son preguntas abiertas, se tuvo en cuenta que para considerarse como acertadas presentaran una posición personal y una justificación válida para explicar su propio punto de vista. Sin embargo a lo largo de la observación se encontraron cánones de respuesta que fueron categorizados en: asume una posición, sin argumento y sin posición. Como el nombre de estas categorías lo indica, fueron encontradas algunas respuestas en las que asumen una idea a favor o en contra o una

perspectiva de respuesta, mas no justifica o argumenta esa idea personal. Y por otro lado están las respuestas que no asumen un punto de vista y tampoco argumentan, pues se percibe un resultado diferente a lo solicitado.

La pregunta tres se requirió que el educando explicara su punto de vista con respecto a una situación que no es socialmente aceptada, en este caso someter a castigos inhumanos a un individuo por algo que no hizo correctamente. Entre las respuestas se pudo observar que un 5,25% dio una respuesta acertada, ya que justifica desde sus creencias religiosas su punto de vista. Un 21,05% toma un punto de vista en el que señalan el acto como adecuado o no adecuado mas no se sustenta con claridad por qué toman ese punto de vista. Para la misma pregunta el 73,68% se centró en expresar acerca de algunos conceptos, hay información que se asumió de manera incorrecta, y supuso información que no está sugerida ni en la pregunta ni en el texto o escriben ideas sueltas, incoherentes.

En la actividad seis se debía realizar una definición de la actitud de un personaje a partir de una serie de acciones que tuvo a lo largo del texto; entre las respuestas plasmadas ninguna explicó claramente su punto de vista, ya que en la mayoría de los casos interpretación de solo el último cuadro de la viñeta y no se miró la narración desde el principio de estas. A esta serie de respuestas corresponde el 31,57%. En el 57,89% restante de los planteamientos presentan diferentes explicaciones por parte de la voz del encuestado, sino que refiere directamente a una acción explícita texto. Igualmente se percibe que no hay un fundamento claro, incoherencia en algunas respuestas y fallas en la redacción. El 10,52% de las preguntas no fueron respondidas.

Para el interrogante diez era necesario considerar tanto la interpretación del texto como de la imagen para llegar a una respuesta correcta. En este caso, se encontró que un 31,57% aún

existe la relación de la pregunta con el diálogo que presenta el texto y la elección de elementos visuales que están explícitos para llegar a una posible respuesta. Por otro lado, un 68,42% expresó una serie de suposiciones, para llegar a la solución a pesar de que no exista una relación con el texto en sí mismo. Finalmente en las preguntas trece y dieciséis se observó que persistía la dificultad en la organización de las ideas planteadas en las diferentes respuestas, igualmente, hubo poca referencia desde el conocimiento general. Y una serie de respuestas están direccionadas a contestar diferente a lo pedido. Por otro lado, se observó que diferentes respuestas se centraron en elementos explícitos puntuales para llegar explicar una generalidad.

A partir de lo expuesto anteriormente, se pudo afirmar que los estudiantes aún tenían dificultades para construir un juicio o valoración propia, ya que asumían que una opinión es nombrar un elemento puntual del texto, explicar un concepto relacionado o decir si algo es bueno o malo por su naturaleza, mas no porque se haya realizado el proceso de identificación, revisión y análisis. Igualmente, fue necesario revisar la idea que tienen los estudiantes por “asumir una posición personal”, ya que en ocasiones se vio confundida con hacer y redactar lo primero que consideraba el estudiante. El proceso de reflexión interna estaba pasando a un segundo plano por la dificultad en el reconocimiento de las expresiones.

Dentro del test fue aplicada una de las estrategias de animación lectora más utilizadas en el aula de clases: la lectura en voz alta. Con ella se buscaba crear un ambiente de menos tensión que contribuyera al desempeño favorable en la prueba, la creación de un espacio más lleno de confianza que le permitiera solucionar algunas de las preguntas asignadas. Dicha tarea consistía en que se debía numerar las imágenes proporcionadas de manera

secuencial (de 1 a 5) y justificar su elección en una idea. Frente al seguimiento de la instrucción, el 52,63% de las respuestas obtenidas organizaron lógicamente las imágenes y expresaron en la justificación la secuencia utilizando un párrafo narrativo en el que se narra la historia superficialmente. En el 31,57% de respuestas se observó la redacción de fragmentos descriptivos correspondiente a la información interna en los recuadros. Por otro lado, un 10,52% planteó una justificación de corte argumentativo, sin embargo, dentro de las respuestas proporcionadas se mostró un punto de vista particular sin el argumento. Un 5,25% no respondió a la pregunta planteada.

En el test fue diseñada una pregunta en torno al gusto o preferencia de los discursos mostrados. En dicho ejercicio se pidió a los estudiantes que numeraran de 1 a 5 los textos; en la revisión de dichos resultados se encontró que la historieta, de tipología narrativa en formato discontinuo, con 42,10% fue la más aceptada por los estudiantes. El segundo texto correspondió al artículo de opinión, cuya tipología es argumentativa en formato continuo; el tercer texto 52,63% correspondió a la noticia, de tipología expositiva en formato continuo; el cuarto texto con un 26,31% correspondió al Libro álbum, de tipología narrativa en formato continuo- discontinuo; y en la quinta posición, con el 36,84% se ubicó el fragmento de la novela, de tipología narrativa en formato continuo. Las respuestas obtenidas mostraron que a pesar del rendimiento obtenido para las diferentes preguntas de nivel inferencial y crítico correspondientes a la historieta y el texto argumentativo, fue el que más aceptación tuvo entre los estudiantes. Este se le puede atribuir a la extensión del texto, el ejercicio de lectura que fue más complejo y la tarea de interpretación fue más exigente.

Con todo lo anterior, se pudo concluir que la población objeto de estudio tenía dominio de la lectura literal primaria, sin embargo, presentaba dificultades en la lectura de nivel inferencial y a su vez, el nivel crítico. El estudiante al limitar la interpretación de las preguntas y no considerar el nivel exigido en el proceso lector, no daba evidencia del proceso de comprensión lectora.

Así mismo vale destacar que los conocimientos previos de los estudiantes son importantes para el reconocimiento de los procesos que desarrollaron durante el taller, ya que tomaron como un punto de partida con la finalidad de fortalecer la habilidad adquirida.

4.3.2 Análisis Taller 1 “El perfil de un personaje”

Para el desarrollo del primer taller propuesto se tuvo en cuenta el plan de área de la institución educativa y un proceso de comprensión lectora centrado en el desarrollo de nivel literal e inferencial, que fue diseñado a partir de la lectura de historietas y un chiste. Se estructuró el taller de manera que los estudiantes iniciaran con una actividad de pre lectura de los textos a partir de la indagación de una serie de imágenes ubicadas en el salón de clases que correspondían a un personaje de los textos, lectura de las historietas y conversatorio en equipos de los elementos textuales y paratextuales presentes, desarrollo de 15 preguntas abiertas y cerradas de acuerdo con la información presente en los textos y una serie de preguntas metacognitivas para el estudiante. (Ver anexo 2) Las gráficas a continuación presentan los resultados obtenidos en el taller.

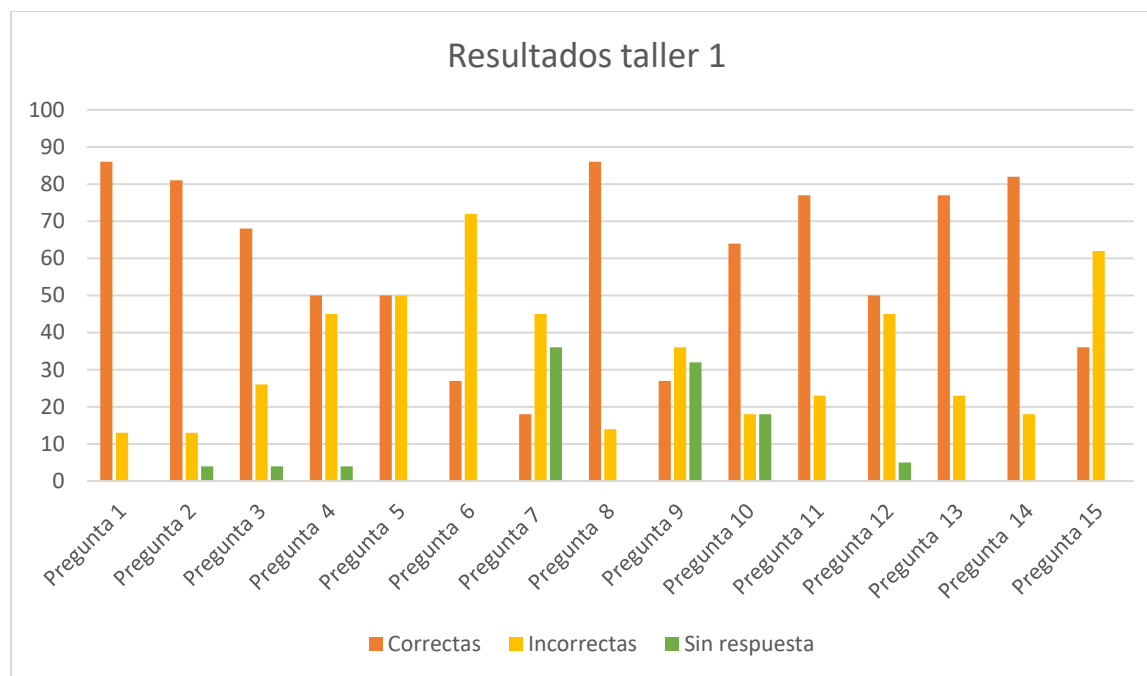


Figura 6. Resultados generales taller 1. Fuente. Elaboración propia.

Los resultados muestran que existen marcadas diferencias entre algunos grupos de preguntas frente a otros. Como se había enunciado anteriormente, dentro del taller se pueden observar que las preguntas 1, 2, 3, 8, 10, 11, 13 y 14, son de carácter literal primario estructuradas de forma abierta y cerradas y algunas preguntas corresponden al nivel inferencial donde se da la posibilidad de múltiples opciones con una única opción de respuesta. Este panorama permitió ver que existía mayor facilidad en la comprensión literal de los textos a diferencia del proceso inferencial, así como el planteamiento de la pregunta en los instrumentos, que permiten hacer más visible su capacidad de abstracción. Por otro lado, las preguntas en las que tuvieron más bajo desempeño son preguntas de nivel literal secundario e inferencial planteadas de forma abierta, lo cual permitió ver que la forma de pregunta incidió en las respuestas, la calidad de las mismas y las estrategias empleadas para su comprensión.

De acuerdo con la prueba diagnóstica se inició con la lectura de historietas y un chiste, ya que los estudiantes manifestaron gusto por este tipo de textos narrativos conforme a la facilidad para leer y la longitud. De acuerdo con este tipo de texto se abordó el análisis de las preguntas siguiendo la secuencia de los textos trabajados a lo largo del taller:

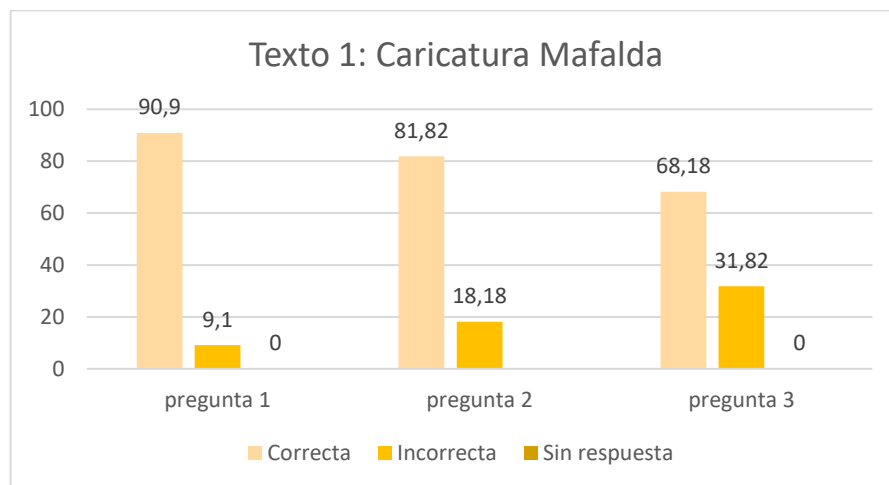


Figura 7. Resultados generales taller 1 texto 1. Fuente. Elaboración propia.

El primer texto correspondió a una caricatura de Mafalda, un texto narrativo de formato mixto (continuo y discontinuo), el cual estaba acompañado de tres preguntas de carácter literal primario. En las respuestas de la pregunta uno, se puede ver que los estudiantes reconocen significados de una palabra a partir del contexto en el que se encuentran y estas pueden ser diferentes de acuerdo con el emisor y el entorno en el que se encuentra el vocablo. Las preguntas dos y tres inclinaban hacia la interpretación de una secuencia de imágenes y una acción ubicada en la última viñeta. En la interpretación, los estudiantes afirmaron que el símbolo presente en la historieta, representó una confusión debido al diálogo, poco entendible, de los dos personajes del texto.

Se deduce a partir del primer texto que los estudiantes poseían habilidades para la recuperación de información literal presente en el texto sea dada en forma de imagen o de

texto continuo, así mismo utilizaban de su experiencia para relacionar una serie de acciones y construir significados sencillos.

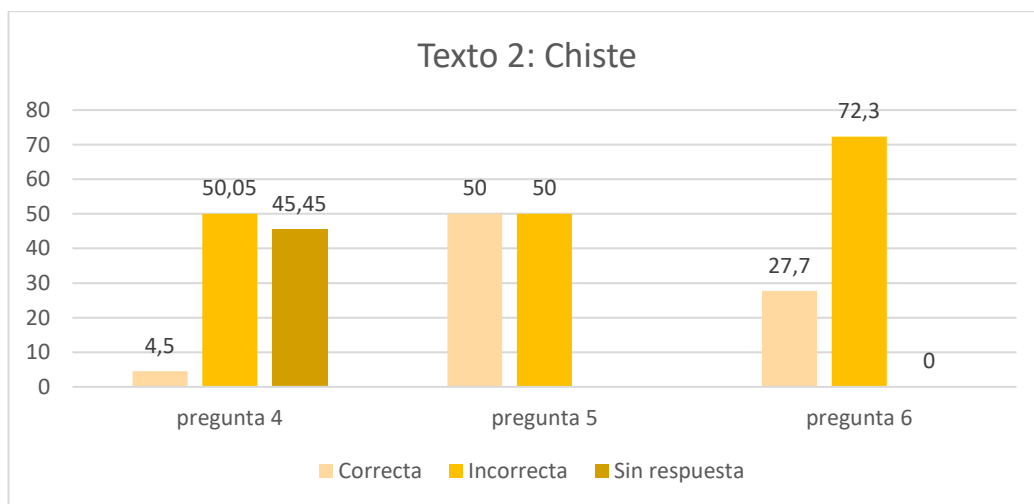


Figura 8. Resultados generales taller 1 texto 2. Fuente. Elaboración propia.

El segundo texto consistió en un chiste corto que permitiera motivar a los estudiantes de acuerdo con la situación y los sentimientos que puede producir. Inicialmente la pregunta 4 solicitaba realizar una paráfrasis donde se reescribiera el chiste sin perder la intención. En este caso solamente un 4,5% realizó la actividad, a diferencia del 50,05% que escribió el mismo texto y el 45,45% que no escribieron nada. Se dedujo que a los estudiantes se les dificultaba reorganizar un texto y más aún cuando debían conservar la tipología textual, la intención y el tono en el que es escrito y que la habilidad de plantear un texto nuevo sin otras fuentes a las que puede recurrir crea dificultad en el educando. Para la pregunta 5 se solicitó deducir el pensamiento de uno de los personajes, las respuestas obtenidas fueron 50% para aciertos y 50% para desaciertos, del resultado se puede decir que la identificación de elementos que no están presentes de forma literal en el texto fue de difícil comprensión para los educandos. La pregunta 6 solicitaba información acerca de una hipótesis no explícita en el texto, planteado como una pregunta de selección múltiple con única

respuesta, en este caso los resultados presentaron que el 27,7% de los educandos identificaban la suposición con mayor facilidad a diferencia del 72,3% que no identificaban y retomaban información literal del texto sin llegar a crear supuestos.

El resultado obtenido permite entrever que existe dificultad en el planteamiento de predicciones a partir de una secuencia narrativa, igualmente, el trabajo de lectura y análisis con los chistes no permitió entrever el gusto por esta clase de textos, sino que le desfavoreció el interés hacia ellos, pues el trabajo de comprensión los estudiantes no lo asumen como un elemento de estudio, sino que lo relacionan más con la diversión y el ocio.

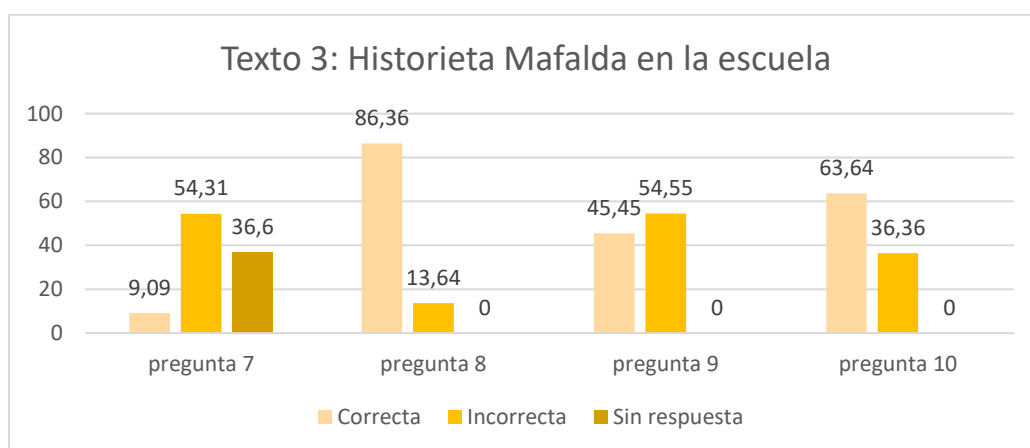


Figura 9. Resultados generales taller 1 texto 3. Fuente. Elaboración propia.

El tercer texto correspondía a una historieta del autor Quino de cuatro viñetas. En ella, los dos personajes que allí aparecen mantienen una conversación hasta que salen y terminan su intervención. Para observar la lectura y la comprensión de dicho texto fueron propuestas cuatro preguntas, dos de carácter literal y dos de carácter inferencial planteadas de forma abierta. La pregunta siete, de carácter literal, cuestionaba por la identificación de los fonemas que predominaban en la conversación de la historieta, en este caso un 9.09%, de estudiantes reconocieron la respuesta con facilidad ya que entendieron el significado de fonema atendiendo a sus conocimientos escolares previos. Por otro lado, del 54,31% se puede decir que al no reconocer el significado de la palabra fonema, ubicaban cualquier

respuesta por azar y no recurrían a la búsqueda de la palabra según el contexto o la descomposición de la palabra y reconocer a qué se refiere. El 36,6% restante de estudiantes que no respondieron, se infirió que la dificultad en el reconocimiento de una palabra contenida en la instrucción les entorpecía la producción y hacía que el estudiante se abstuviera de responder.

La pregunta ocho buscó cuestionar acerca de la identificación de una expresión particular contenida al finalizar la historieta. Para ello era necesario analizar la conversación y a partir de las diferentes marcas textuales, expresiones de las imágenes, características del contexto y conocimientos acerca del contexto escolar se podía realizar la interpretación de esa expresión. En las respuestas se pudo ver que un 86,36 % de los estudiantes explicaron adecuadamente el texto en el cual señalaban las actividades que las niñas hacían a lo largo de la historieta y relacionaban tanto las imágenes con el texto para justificar su respuesta, el 13,63% dieron respuestas descontextualizadas y algunas que no estaban relacionadas con lo solicitado, pues la relacionaron con la última viñeta de la historieta. La pregunta 9 solicitaba inferir la forma de escritura utilizada en las viñetas el 45,45% relacionaron con la forma de habla y los conocimientos de los primeros años de la escolaridad; dentro del 54,55 algunas respuestas que se pudieron hallar respondían a gustos del autor, facilidad para leer, y otras respuestas lo relacionaban con trabalenguas. La pregunta número diez buscaba que los estudiantes relacionaran directamente la serie de acciones de la historieta, un 63,64 realizó la relación directa citando algunos elementos redactados, de carácter explícito en el texto y el 36,36% repiten algunas respuestas dadas anteriormente, citan ejemplos salidos del contexto literario, entre otros.

A partir de la lectura del segundo texto se pudo observar que los estudiantes realizaron lectura superficial de la historieta, lo cual, facilitó la solución de las preguntas literales donde se relacionaron varios elementos explícitos en el texto, de tal manera que el trabajo de lectura no requirió gran demanda cognitiva. En cuanto a las preguntas inferenciales, al requerir un mayor trabajo de detenimiento, análisis y relación, se asumieron posiciones o ideas que estaban por fuera del rango de interpretación, lo cual dio a entender que existía una gran dificultad en establecer relaciones entre los elementos textuales.

El cuarto texto correspondía a una historieta de Calvin y Hobbes de única viñeta en el que el padre de Calvin, al salir de su casa ve la decoración externa de su casa. Las preguntas asignadas para el texto fueron de carácter inferencial, múltiple opción y única respuesta. Los resultados son los siguientes

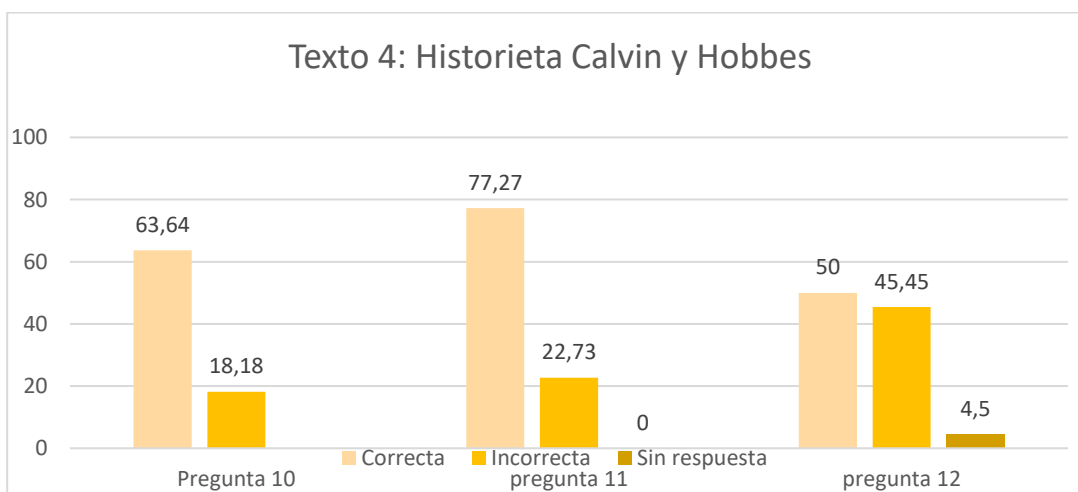


Figura 10. Resultados generales taller 1 texto 4. Fuente. Elaboración propia.

En la pregunta once se buscó asociar el escenario con una palabra que describiera la serie de situaciones expuestas en la viñeta; un 77,27% realizó la lectura de todos los elementos mientras que un 22,73% escogieron las respuestas de elementos literales y particulares en el texto. La siguiente pregunta sugirió analizar la situación a posteriori a partir de los elementos dentro de la imagen, un 50% responde acertadamente ya que era

necesario realizar la lectura de todos los elementos que tenía el personaje para interpretar su respuesta, sin embargo, un 45,45% se centró particularmente en el diálogo y un 4,5% no respondió a la pregunta.

De este texto se pudo deducir que en las respuestas obtenidas aún primaban elementos literales que no eran tan necesarios, porque su atención se centraba en elementos aislados o en un solo detalle dentro de la viñeta en sí misma.

El último texto correspondía a una historieta de cuatro viñetas donde Susanita mantiene una conversación con Mafalda acerca de supuestos que tiene ella acerca de otro personaje y señalamientos que hacía, él a partir de esas conjeturas. Para dicho texto fueron asignadas dos preguntas de carácter inferencial, de selección múltiple con única respuesta. Los resultados obtenidos fueron

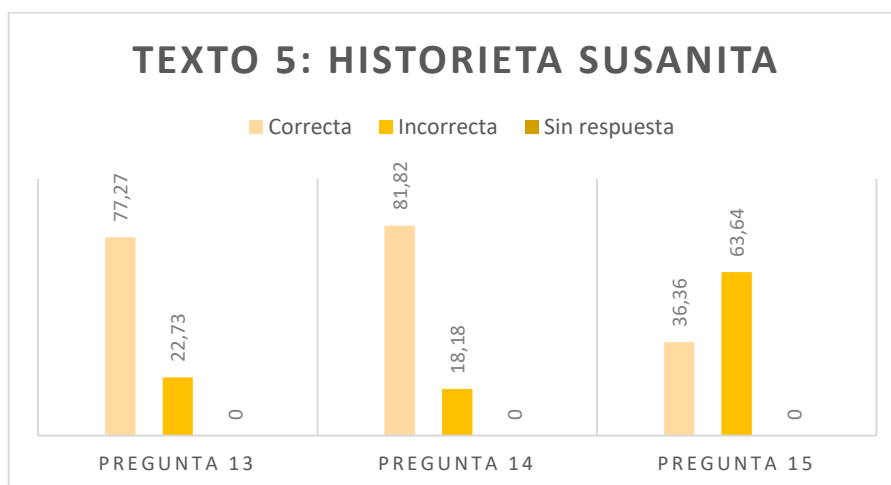


Figura 11. Resultados generales taller 1 texto 5. Fuente. Elaboración propia.

La pregunta trece se solicita por un elemento que no está presente en la historieta, en ella un 77,27% señala adecuadamente ya que asumieron la respuesta por reconocer previamente el personaje. La pregunta catorce sugirió deducir elementos propios de la personalidad de un personaje a partir de sus diálogos y elementos como la expresión corporal, el vestuario, entre otros. Las respuestas obtenidas señalaron que el 81,82% de los estudiantes inducían

una parte de la personalidad del personaje a partir de elementos que están presentes en el texto y del 18,18% se pudo observar que tuvieron en cuenta elementos locales de elementos como la forma de habla y la expresión corporal para dar una valoración del personaje. Por otro lado, la pregunta quince buscaba señalar una predicción en cuanto a una acción del segundo personaje que acompaña la historieta, en este caso un 36,36% de los estudiantes establecieron una relación entre los elementos para explicar las acciones y sus decisiones, por otro lado un 63,64% no lograron asociar los elementos y se centran en elementos textuales señalados en los diálogos para dar una valoración.

Dentro del taller fue solicitada una actividad adicional donde los estudiantes debían realizar un texto descriptivo (retrato) en el cual señalaron tanto aspectos físicos como de la personalidad de uno de los personajes trabajados a lo largo de las sesiones. Algunas de las respuestas que dieron los estudiantes atendieron a lo que debía contener la redacción de un retrato en cuanto a la forma y estructura, se utilizaron adjetivos calificativos y en algunos casos fueron explicados teniendo en cuenta los rasgos físicos y elementos que contenía la imagen. Por otro lado, algunos estudiantes realizaron enunciados de carácter descriptivo resaltando rasgos de la personalidad que sustentan a partir de elementos textuales, tal como: “ella es de carácter fuerte como las mamás, por eso lleva su muñeco, su bebé”.

Finalmente, los estudiantes realizaron un trabajo metacognitivo donde revisaron los procesos trabajados, los textos leídos y la estrategia que utilizaron para resolver las preguntas. De igual manera, se les solicitó que relacionaran los elementos o estrategias utilizados durante el taller para la redacción del texto descriptivo, las respuestas más recurrentes fueron “leer los diálogos, ver todo detalladamente, observar las imágenes y analizar las relaciones del texto con la imagen”, entre otros.

Los resultados mencionados anteriormente evidencian que el proceso de lectura en los estudiantes tiene mayor desarrollo en los niveles literal, donde prima la identificación de elementos locales de un texto. Sin embargo ejercicios como realizar un resumen o parafrasear aún evidencia dificultad. Así mismo el enfrentarse a la lectura de dos tipos de texto, reta a la capacidad interpretar y analizar, cuyo dominio alcanzan paulatinamente.

Los datos presentados permitieron ver que los estudiantes reconocían dentro del proceso de lectura la necesidad de centrarse en los elementos literales del texto para desarrollar otros procesos de comprensión centrados en el análisis y la producción.

Los resultados mencionados anteriormente evidencian que el proceso de lectura en los estudiantes tenían mayor desarrollo en los niveles literal, donde prima la identificación de elementos locales de un texto. El uso de la historieta, permitió develar el conocimiento general que tenían sobre dichas estructuras semánticas, sin embargo, los estudiantes se limitan a extraer la información que se encuentra explícita, lo que evidenció la necesidad de desarrollar estrategias y actividades enfocadas al fortalecimiento de las habilidades propias del nivel literal secundario pues cuando se les preguntaba porque el contenido de la historieta no estaban en capacidad de explicar con sus propias palabras la información que se les había presentado. De igual forma, con este taller tanto el docente como el estudiante tomaron conciencia de las debilidades y de la falta de un hábito lector, creando sentido de pertenencia a la propuesta investigativa y generando gusto por la misma.

4.3.3 Análisis Taller 2 “Las imágenes también hablan”

El taller se realizó teniendo en cuenta el plan de área de la asignatura para sexto grado de bachillerato, así como los elementos de comprensión lectora en el nivel literal secundario y la relación de éste con el nivel lector inferencial. El taller consistió en lectura de textos discontinuos (imágenes) y una de ellas se contextualizó utilizando escenarios de la institución. Dentro del material aplicado fueron organizadas 15 preguntas abiertas, 12 que atendían a un nivel de lectura particular, es decir literal e inferencial, y tres metacognitivas. (Ver anexo 3) A continuación, se observará la gráfica correspondiente a las respuestas obtenidas en los niveles de lectura.

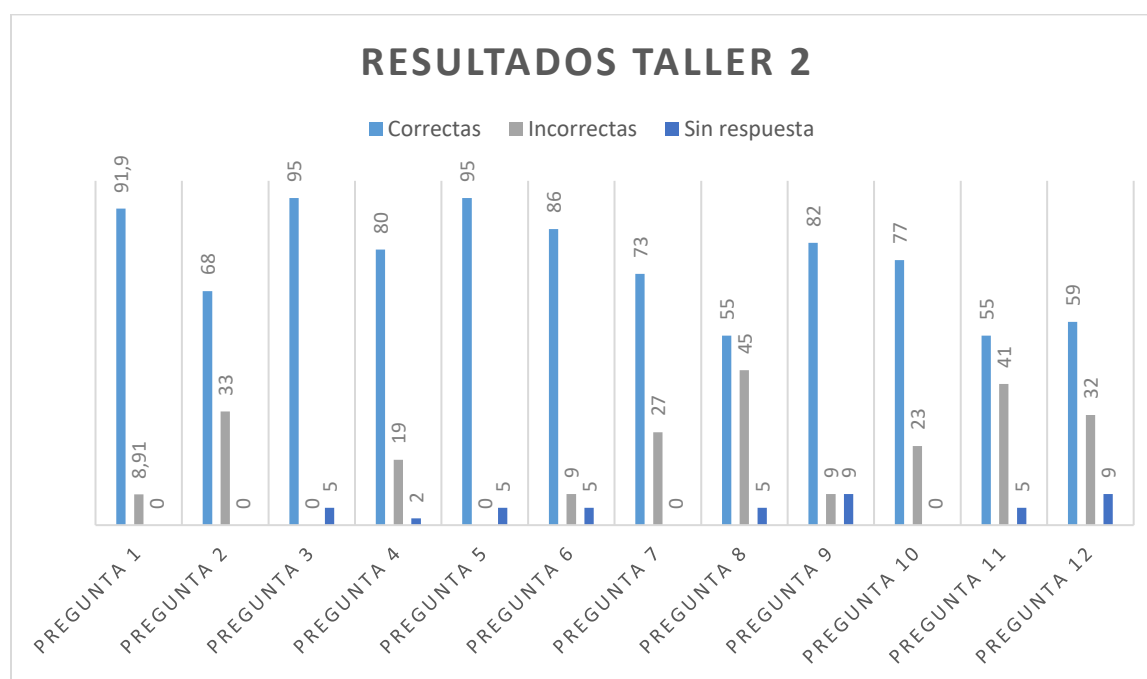


Figura 12. Resultados generales taller 2. Fuente. Elaboración propia.

La gráfica muestra los resultados obtenidos en las preguntas que atendían a un elemento particular de interpretación de los textos, para ello fueron distribuidas las preguntas de acuerdo con los niveles de comprensión de la siguiente manera, las preguntas 1, 2, 3, 5 y 6 eran literales, las preguntas 4, 7, 8, 9, 10, 11 y 12 eran inferenciales, lo cual permitió abarcar el nivel de lectura literal superior y en cuanto al nivel inferencial se tuvieron en

cuenta las inferencias enunciativas. Así mismo, las preguntas formuladas eran abiertas ya que es la manera que mejor se puede observar las respuestas y el proceso del pensamiento del estudiante, pues algunas respuestas se amplían o explican dependiendo de la necesidad del educando.

De acuerdo con los resultados obtenidos se puede ver que las preguntas de nivel literal superior como la 1, 3 y 5 tuvieron altos desempeños superando el 90% de respuestas correctas a diferencia de la pregunta 2 y 6 cuyo resultado obtenido fue inferior al nombrado anteriormente. En cuanto a las preguntas de nivel inferencial se pudo ver que el desempeño general superó el 50% de respuestas correctas y algunas se destacaron más, superando el 70%. Por otro lado, se pudo ver que en 8 preguntas planteadas no hubo respuesta por parte de una cantidad minoritaria de estudiantes, de esto se dedujo que al plantearse una cantidad de preguntas superior a las 2 por cada uno de los textos, la tercera pregunta pierde importancia. Es decir, la extensión y cantidad de preguntas planteadas durante el taller, en algunos estudiantes, coartó la participación e interés en el mismo, e incidió también en la lectura, pues ralentizó el proceso y el disfrute de este.

A partir del anterior taller, se tuvo en cuenta nuevamente un tipo de texto particular, en este caso, lectura de imágenes, sin embargo, no coincidieron en un mismo formato, por ello fueron utilizadas tres formas de textos discontinuos: la escultura, dibujos elaborados manualmente y la fotografía. En este caso los textos utilizados, a pesar de no corresponder a un mismo autor, fueron escogidos de manera que compartieran la intencionalidad y llevara finalmente a transmitir una idea particular, como texto, pero compartida en el taller.

El primer texto utilizado, así como se nombró anteriormente, correspondió a una escultura llamada *Illumination*, o iluminación, de la artista contemporánea estadounidense

Paige Bradley. Inicialmente se realizó lectura de la obra en sus elementos paratextuales como: diseño, color, nombre del artista, tamaño de la obra y material de elaboración. Luego se invitó a la observación de la obra en diferentes perspectivas y la lectura realizada en cuanto a las expresiones, las formas y la relación con los paratextos. Así mismo, los estudiantes expresaron sus percepciones en cuanto al material con el que fue elaborada la obra, los posibles significados de acuerdo con la obra en sí misma, el análisis de la expresión corporal, la relación con elementos o situaciones de su cotidianidad y la correspondencia de la obra con uno de los lugares donde está expuesta. Una vez finalizado el proceso de lectura, los estudiantes resolvieron las preguntas 1, 2 y 3 del taller, cuyo resultado se muestra a continuación:

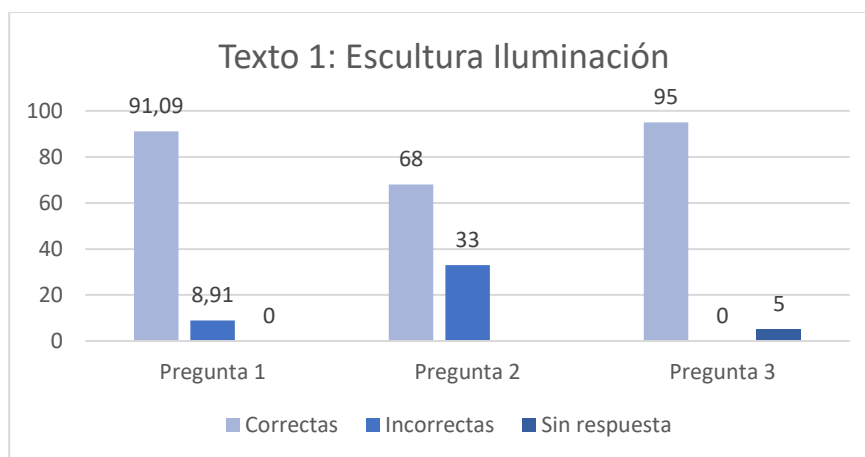


Figura 13. Resultados generales taller 2 texto 1. Fuente. Elaboración propia.

En la pregunta número uno se solicitó la contextualización de la obra y la asignación de una serie de significados relacionados con el texto, los resultados obtenidos señalan que el 91,09% identifican las palabras relacionadas a partir de la lectura de las texturas, las formas y demás elementos que conforman el texto, por otro lado, un 8,91% señalan palabras que atienden más a la subjetividad que al texto en sí mismo. De lo anterior se puede inferir que en algunos estudiantes prima la sensación y pensamiento del texto antes que el contenido

del texto en sí mismo, de modo que esa subjetividad puede tergiversar el proceso lector y la efectividad del mismo.

La siguiente indicación solicitó que, teniendo en cuenta las palabras del punto anterior, los estudiantes incluyeran los vocablos que mejor se adaptaban a una serie de proposiciones, con el fin de darle significado y coherencia a los pensamientos relacionados. El 68% de los estudiantes ubicaron las palabras adecuadas, sin embargo, dentro de este porcentaje se pudo ver que los estudiantes recurrieron a palabras sinónimas, algunos justificaron algunas de sus respuestas con mayor familiaridad en las palabras, su uso frecuente entre otros. Por otro lado, un 33% señalaron palabras contrarias al entorno léxico proporcionado, del cual se pudo inferir que no entendieron las ideas asignadas y esto hizo que ubicaran palabras con aparente coherencia, aunque no tuviera claridad.

En el tercer interrogante se demandaba la explicación del título de la obra y la relación de los elementos que sustentaran la respuesta; un 95% de estudiantes respondieron adecuadamente ya que relacionaron las características físicas, los movimientos corporales con sus experiencias cotidianas y otras respuestas atendieron al material con el que fue elaborado la escultura y la relación de esta con otras obras de otras épocas vistas durante su etapa escolar. A partir de las respuestas proporcionadas se pudo ver que el componente de la experiencia tomaba más importancia para llegar a responder una pregunta, y que la interpretación ya no era de carácter totalmente subjetivo, sino que las relaciones que se establecían ayudaban a la mejor y mayor comprensión de los textos.

El texto dos correspondió a una secuencia de imágenes, extraídas del cortometraje “Dear Basketball”, o querido baloncesto, del director Glen Keane y cuyo guionista fue Kobe Bryant. Dichas series de imágenes fueron tomadas al azar con el fin de motivar a los

estudiantes a la unión de los textos para la creación de uno solo en particular. Inicialmente los dibujos fueron ubicados en la cancha de baloncesto de la institución con el fin de realizar una lectura contextualizada. Los estudiantes realizaron a la observación de cada una de las figuras desde diferentes puntos de vista y observaron los elementos paratextuales como: tamaño, forma, color, imágenes internas, trazos de elaboración, lugar donde fueron ubicados. Para finalizar el proceso lector se sugirieron algunas impresiones iniciales de la lectura las cuales fueron punto de partida para dar respuesta a las preguntas de la 4 a la 9 en el taller, de las cuales se pudo extraer los siguientes resultados.

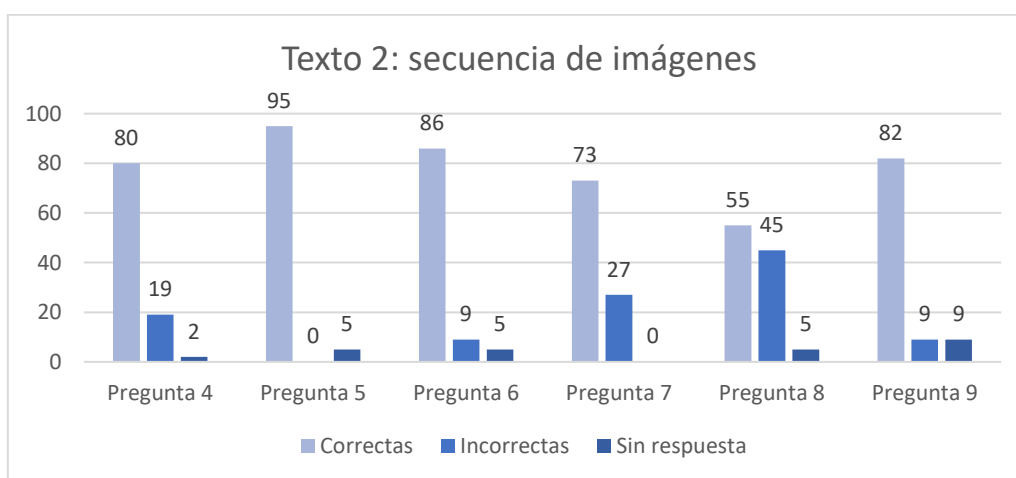


Figura 14. Resultados generales taller 2 texto 2. Fuente. Elaboración propia.

La pregunta cuatro solicitaba la redacción de afirmaciones que se pudieran extraer de cada una de las imágenes propuestas a partir de la lectura realizada y la intención que tenían en conjunto con las demás imágenes. Un 80% respondió acertadamente ya que redactaron para algunas de las imágenes las ideas que acogieron de forma global la imagen proporcionada. Así mismo, un 19% redactaron afirmaciones parciales, que solo centraban en elementos explícitos expuestos en las imágenes, así mismo, se pudieron observar ideas aisladas como “balón”, “niño” carentes de contexto y significado en relación a lo sugerido. De lo anterior se pudo deducir que a pesar de que algunos estudiantes tuviesen claridad en

lo que significa encontrar ideas centrales en textos discontinuos, algunos de ellos aún presentaban dificultad en la redacción de las ideas que proporciona un texto, en la medida que tendían a segmentar las partes o elementos de un texto y no observaban aún que todos los elementos aportan información.

Para corroborar las ideas y el direccionamiento de las mismas, en la pregunta cinco, se solicitó la orientación dada a las imágenes, en las cuales se pudo rastrear que el 95% de los estudiantes escribieron a manera de resumen las ideas que orientaron la interpretación de todas las imágenes, es decir, señalaron la idea global del texto. En esta pregunta ningún estudiante planteó una idea que llevara al error, ya que para los educandos es más sencillo escribir de acuerdo con un concepto mental que ya se tiene planteado, pues el punto central es la inventiva del niño, en lugar de leer y comprender al autor que requiere de mayor exigencia en el procesamiento mental de la información.

En la pregunta número seis se pidió nombrar la acción que predominaba en cada una de las imágenes, dicha pregunta está relacionada con el numeral 4, en la medida que debían identificar la acción central de cada una de las ideas propuestas. Un 86% respondió correctamente, ya que extrajeron la acción principal dentro de la idea planteada y atendieron a una categoría gramatical específica, sin embargo, un 9% da información diferente y no permitió establecer una relación clara entre lo solicitado y la respuesta dada.

El numeral siete pedía que se estableciera una relación entre los elementos que aparecían en las imágenes y a partir de ellos inferir su correspondencia. Un 73% señaló que son ideas relacionadas con el baloncesto, de acuerdo con las figuras que aparecían en las imágenes proyectadas ya que predominaban figuras de balones, nombres de equipos de baloncesto destacado, entre otros. Igualmente manifestaron la relación con el espacio donde fue

encontrado inicialmente el texto y otras respuestas afirmaron que corresponde a un segmento de la vida de un basquetbolista destacado. Contrariamente un 27% atendió a elementos propios de las imágenes que vistos de manera asilada no tienen correspondencia alguna. Dichas respuestas dejaron entrever que algunos estudiantes pudieron realizar una serie de construcciones mentales a partir de lo percibido en las imágenes, sin necesidad de mostrarles el cortometraje, ya que el proceso de reflexión les permitió llegar a establecer sus propias conclusiones.

La pregunta ocho indagó por la percepción de la forma de elaboración de las imágenes, el 55% señaló que tienen relación con una narración personal o que está dirigida a una persona a manera de comic, para manifestar su orgullo, agradecimiento, admiración o interés. Un 45% señaló, por el contrario, que son imágenes antiguas en épocas en las que no existían colores. En esta serie de respuestas, se pudo decir que algunos toman a título personal las respuestas, ya que algunos asumieron que la mejor forma de mostrar admiración es por medio de algo elaborado manualmente, incluso relacionaban con las cartas que se envían en la actualidad entre los grupos de amigos; igualmente, se señaló la importancia adquirida por parte de algunos personajes de la farándula al finalizar su carrera. En el primer caso, se identifica que un grupo de estudiantes reflexiona en torno a la transversalidad de las acciones y en el segundo caso, la relación mediática entre los medios y las personas que se retiran de la fama. Las dos percepciones se pueden categorizar dentro de la inferencia ya que comprenden estratégicamente un texto relacionando una serie de ideas, acciones y esquemas para llegar a plantear sus propias deducciones.

La pregunta nueve sugirió la elaboración de dos hipótesis que desarrollen el conjunto de imágenes. Por un lado, el 82% señalaron dos suposiciones de lo que esperan encontrar a

partir de las imágenes propuestas relacionadas con la valoración hecha, la lectura realizada, los elementos paratextuales y la experiencia adquirida; y un 9% se limitó a redactar la propuesta hecha en el punto 5. De lo anterior se infirió que la mayoría de los estudiantes a partir de la ejercitación constante rescataron la importancia de todas las lecturas realizadas en diferentes momentos y que la relación de estos permite crear ideas mucho más complejas pero fundamentadas.

El texto tres consistió en una fotografía de uno de los segmentos del portafolio del fotógrafo español Pep Bonet, llamado “One Goal”, un gol, donde se reflejaban las consecuencias en la población luego de terminar la guerra civil en Sierra Leona. El texto fue proyectado y a partir de él, iniciaron con el análisis de los elementos propios de la lectura; colores, formas, figuras, personas fotografiadas. Acto seguido, los estudiantes pasaron a la interpretación objetiva de la fotografía y el planteamiento de las impresiones generales. Al finalizar la intervención de los estudiantes se realizó la complementación de la información señalando el nombre del autor, la especialidad en su trabajo y el portafolio titulado “One Goal”. A partir del trabajo de lectura realizado, se pudieron extraer los siguientes resultados.

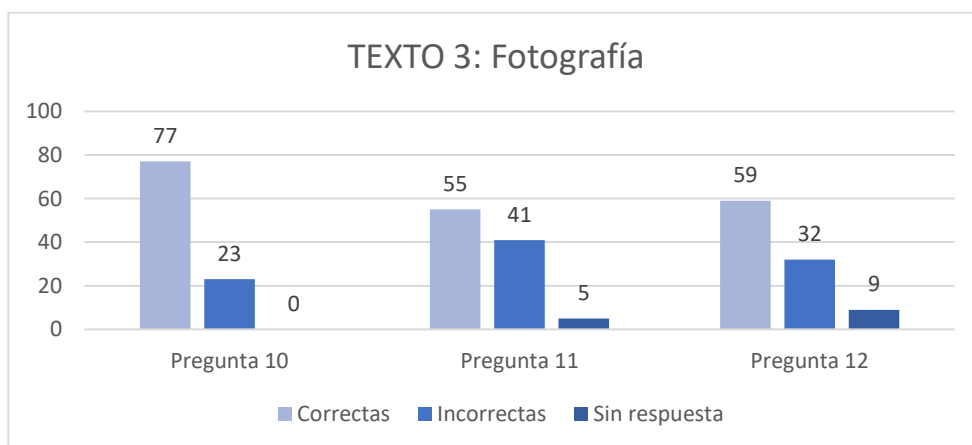


Figura 15. Resultados generales taller 2 texto 3. Fuente. Elaboración propia.

La pregunta diez propuso la escritura de tres emociones que transmitiera la imagen de acuerdo con el propósito rastreado. En este caso, un 77% indicaron tres sensaciones, donde en su justificación tuvieron en cuenta los elementos que aparecían en la imagen y establecieron una interrelación entre las partes observadas dentro del texto. Por otro lado, un 23% apelaron a la subjetividad dejando de lado la imagen. De este aspecto se pudo inferir que el trabajo de prelectura en equipo y la complementación de la información por parte del docente limitaron las respuestas de algunos estudiantes ya que esta lectura estaba relacionada directamente a la subjetividad y evitó que el estudiante creara una interpretación propia.

Por otro lado, en la pregunta once se cuestionaba por la función de un elemento de los contenidos en la imagen y la relación que se establece internamente dentro de la narrativa. El 55% de los resultados correctos señalaron la función de agrupamiento de cada una de las partes contenidas en el texto y el sentido de la imagen en sí misma. Por otro lado, un 41% remitió a la acción central de la imagen y aísla el resto de componentes que enuncia la imagen. A partir de lo anterior, se pudo decir que los estudiantes aún reconocían los elementos de las imágenes de manera aislada, y el análisis estaba determinado por la capacidad de abstracción de las ideas generales del texto.

La última pregunta solicita que sea nombrado un cambio o la adición de un elemento a la imagen sin variar la intencionalidad, un 59% señaló que algunos cambios en los paratextos y en el espacio desarrollado son suficientes para conservar el sentido de la fotografía y el propósito de la misma, ya que reconocieron la función de los elementos internos de la imagen, nombrándolos y le dieron una explicación a partir de la relación que propone el artista. Por otro lado, un 32% señaló que no proponían ninguna variación a la

fotografía porque consideraban que tal como se hizo la toma de la imagen está bien. De este segmento se dedujo que la voz o sello que el autor imprime a sus obras tiene tanta validez que, según algunos estudiantes, no debe ser cuestionado. Esta ratificación de la voz del autor se debe al interés en sí mismo del texto y a la lectura detallada de sus elementos, pues se percibe que no fueron tenidos en cuenta ni fueron vistos a profundidad, ya que, si se hiciera de esta forma, estableciendo relaciones dialógicas entre las partes, se puede entrar a proponer pequeñas variaciones.

La actividad propuesta para finalizar el taller consistió en la redacción de un texto descriptivo literario, donde, a partir de una de las hipótesis propuestas realizaron su composición. Dentro de algunas respuestas se pudo observar que hay estudiantes que tendían a realizar fragmentos de carácter narrativo pues los recursos lingüísticos más utilizados fueron las formas verbales en pretérito, marcadores textuales temporales, estructura sintáctica simple. Sin embargo, otros estudiantes recurrieron a la redacción de los textos descriptivos utilizando formas verbales en tiempo presente, el uso de sustantivos concretos y abstractos, uso de adjetivos y adverbios de modo. Dentro de algunas de las descripciones hacen nominalización de un personaje al que relacionan con su cotidianidad, “Cuenta la vida de Michael Jordan”.

Así mismo, para la revisión individual del texto descriptivo en el segmento metacognitivo, fueron planteadas tres preguntas en torno a las estrategias aprendidas, las habilidades desarrolladas y el aporte del taller al proceso lector. Inicialmente, los estudiantes manifestaron que tuvieron mayor aprendizaje en el proceso de lectura incluyendo las imágenes pues se debían analizar bien; así mismo, los estudiantes aprendieron que las imágenes, así como cualquier texto, tienen un significado y que

cualquier cambio puede cambiar la totalidad del texto, para ello es necesaria la concentración y el reconocer lo que se lee; igualmente, reconocieron que la redacción de las ideas es importante para dar a conocer lo comprendido. Dentro de la habilidad desarrollada con el taller dos, los estudiantes nombraron que es necesario realizar lectura a conciencia, concentrarse durante el proceso para tener una buena interpretación y comprensión, otros estudiantes señalaron que todo el proceso desarrollado ayuda a la creación de hipótesis de los textos y este trabajo promueve la inferencia de información que no está dicha en los textos.

Dentro de la actividad ejecutada con el taller dos, los estudiantes nombraron que es necesario realizar lectura a conciencia, concentrarse durante el proceso para tener una buena interpretación y comprensión, otros estudiantes señalaron que todo el proceso desarrollado ayuda a la creación de hipótesis de los textos y este trabajo promueve la inferencia de información que no está explícita en los textos.

Dentro de la actividad ejecutada con el taller dos, los estudiantes nombraron que es necesario realizar lectura a conciencia, concentrarse durante el proceso para tener una buena interpretación y comprensión, otros estudiantes señalaron que todo el proceso desarrollado ayuda a la creación de hipótesis de los textos y este trabajo promueve la inferencia de información que no está explícita en los textos.

Los resultados obtenidos en el segundo taller dieron cuenta de la opinión de los estudiantes en cuanto a que las imágenes obras y otros tipo de expresiones artísticas también transmiten información y que en el caso particular de algunas necesitan ser leídas en su totalidad y estar contextualizadas para entenderlas, pues cada uno de los elementos

que la conforman aporta información que merece ser interpretada . Por ello, el recurrir a la deducción de información a partir del conjunto de todos los elementos que se pueden leer, es fundamental para entender algunos textos e incluso la forma de pensar de algunos individuos.

4.3.4 Análisis Taller 3 “Las emociones no siempre son fugaces”

El taller fue realizado a partir de elementos proporcionados en el plan de área de sexto grado de la institución educativa Liceo Nueva Generación y teoría a partir de la comprensión lectora en el nivel literal secundario e inferencial, particularmente se tuvo en cuenta el desarrollo de las inferencias enunciativas. El taller consistió en continuar con un tipo de texto que, al igual que el taller anterior, estuviera cargado de imágenes esta vez no totalmente explícitas, sino que pudieran percibirse tanto visuales como sensitivas. Para ello fueron escogidos dos tipos de textos, por un lado dos textos líricos, un poema y una canción, y un texto informativo, dichos textos manejan un rasgo común que es la intencionalidad emotiva, ya que los textos dentro de su discurso apelan a los sentimientos.

Estructuralmente se plantearon en el taller catorce preguntas abiertas y 1 pregunta de selección múltiple con única respuesta. De ellas, 12 atendían a nivel literal secundario e inferencial (inferencias enunciativas) y tres preguntas metacognitivas cuya respuesta era abierta (Ver anexo 4):

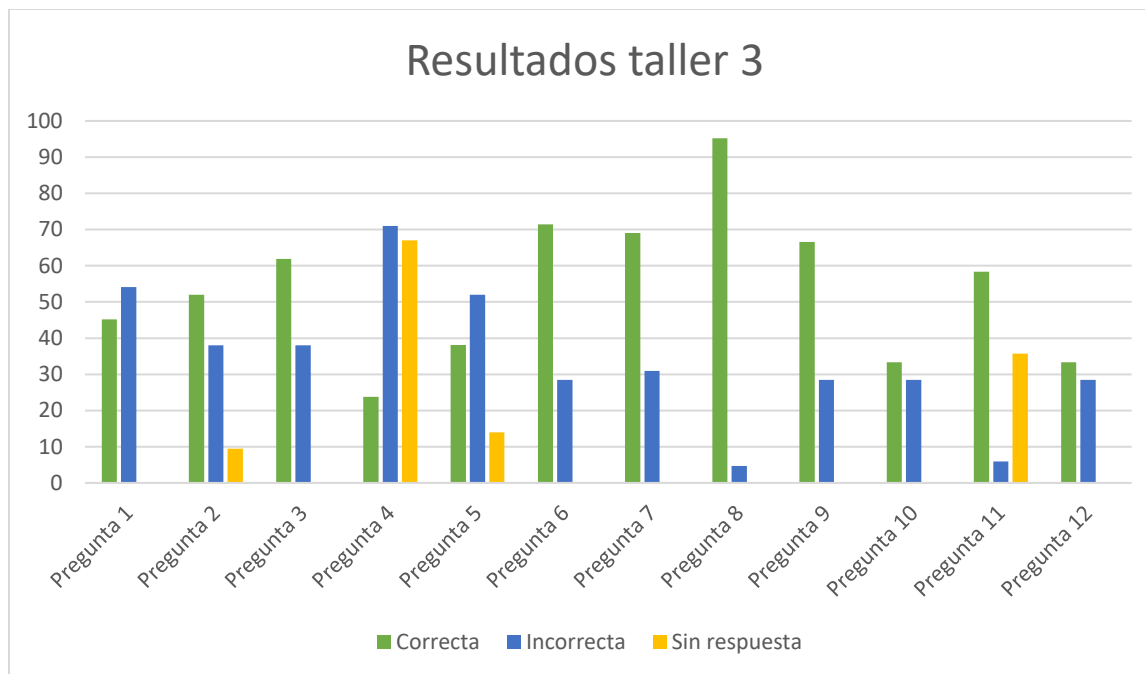


Figura 16. Resultados generales taller 3. Fuente. Elaboración propia.

La gráfica presenta los resultados generales obtenidos en el taller que atendían exclusivamente a los textos, dichas demandas fueron distribuidas teniendo en cuenta, tal como se nombró anteriormente, el nivel literal secundario, a las que se asignaron en las preguntas 1, 2, 4 y 6 ; e inferencial enunciativo, con la preguntas 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11 y 12. Dicha distribución permitió abarcar los dos niveles de lectura enunciados por medio de preguntas abiertas y cerradas ya que es la forma en la que se puede observar más de cerca la forma de pensamiento del estudiante y amplía, de acuerdo con su necesidad, las respuestas para hacerse entendible.

De acuerdo con los resultados pudo verse que el desempeño obtenido en las preguntas de nivel literal fue variable, ya que algunas preguntas tuvieron desempeños similares y en dos preguntas la diferencia entre el acierto y desacierto es variable, sin embargo, se destaca que el 20% de los estudiantes tuvo dominio de dicho nivel lector. Por otro lado, en el desempeño de las preguntas de nivel inferencial se puede ver que supera el 30% y en la

pregunta ocho supera el 90%. En general puede decirse que la prueba, a pesar de haber tenido un nivel de exigencia más alto con respecto al anterior taller, los resultados fueron satisfactorios en la medida que descendió el número de preguntas sin respuestas y paulatinamente el resultado del nivel inferencial se mantiene. Por otro lado, los textos que fueron planteados jugaron un papel crucial, ya que estos al ser llamativos para los estudiantes mantuvieron el interés durante el desarrollo del todo el test y permitieron mayor disfrute de los mismos.

Para la elaboración del taller “Las emociones no siempre son fugaces” se tuvo en cuenta dentro de la secuenciación algunos insumos del test anterior como el trabajo con textos afines a los estudiantes ya que los niños de dicho grado, por su misma etapa de desarrollo están relacionados con información que considera una carga emotiva particular que los haga sentir identificados y a gusto, por ello se optó en escoger textos que tuvieran una intencionalidad comunicativa afín; por otro lado, se tuvo en cuenta, a diferencia del taller anterior, la inclusión de textos que llevaran imágenes sonoras, la mezcla de textos con imágenes y la evidencia de la realidad desde una perspectiva sentimental, de modo que los textos fuesen novedosos para las estudiantes pero con características cercanas a lo que ellos están acostumbrados a ver en sus aulas de clase y su vida cotidiana. Por último, se buscó, por medio del taller, en el estudio de un texto en particular para que los estudiantes establecieran la relación, el orden y percibieran el desarrollo del proceso lector a partir de diferentes puntos de vista de un mismo texto. A continuación, están los resultados, pregunta por pregunta, a partir de los textos trabajados:

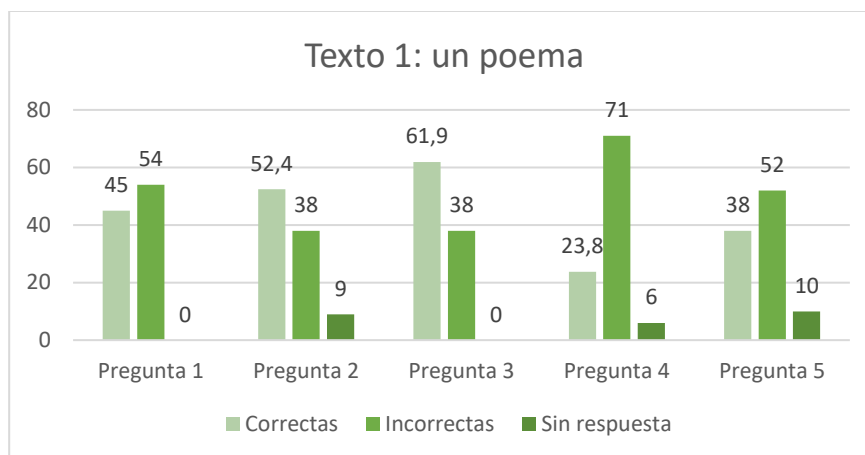


Figura 17. Resultados generales taller 3 texto 1. Fuente. Elaboración propia.

El primer texto del taller consistía en la lectura del texto Un poema del autor José Asunción Silva. A partir de la lectura, en la pregunta uno, se señalaban algunas palabras que fueron extraídas del texto, y la actividad consistía en escribir el significado de algunas palabras, las cuales debían ser deducidas del texto y una vez realizado se debía escribir una palabra sinónima. En las respuestas obtenidas del taller se puede ver que el 45% de los estudiantes relacionaban palabras y extraían significados a los que refiere el texto sin necesidad de conocer los términos, pues se centraron en reconocer el entorno semántico de los textos para establecer la relación. Frente a esos estudiantes, el 54% de la población no realizaban satisfactoriamente dicha tarea pues no se percibía un amplio vocabulario que les permitiera establecer algunos significados, igualmente pudo verse que relacionaban las palabras con antónimos o lo relacionaban con una palabra que no tiene coincidencia semántica. A partir de este ejercicio pudo decirse que el desconocimiento de los términos propios de la gramática les impedía dar cuenta del desarrollo de las habilidades y truncaba todo el proceso de comprensión de un texto, lo cual se pudo evidenciar en algunas de las respuestas obtenidas en los test, ya que son literales del texto.

La pregunta dos solicitó el rastreo del tema del texto, el 52,4% de las respuestas señalaron que los estudiantes asociaron las series de ideas planteadas por la voz poética y el poema en sí mismo con algunas palabras y acciones brindadas para extraer la temática. Para este punto fue fundamental la conexión de los estudiantes con el texto, las impresiones generales, la secuencia planteada internamente en él y la percepción final de la lectura, esta sucesión permitió mayor comprensión del mismo. Por otro lado, un 38% de estudiantes mantuvo la transcripción literal de fragmentos del texto para dar respuesta a lo solicitado sesgando la posibilidad de dar más fundamentos a sus ideas. A partir de esta pregunta es posible ver que algunos estudiantes realizaban, a parte del proceso lector una serie de actos que permitían realizar un proceso comprensivo más complejo, sin necesidad de explicarlos teóricamente, sino que la conciencia lectora paulatinamente los llevaba a desarrollar dichas actividades.

La pregunta tres buscó que se diera respuesta a un cuestionamiento que surgía internamente en el texto, a partir de ello un 61,9% de los estudiantes establecían una relación con aspectos tales como la escritura, la terminología, los significados, la estructura del poema en sí mismo y el contexto que deja entrever el autor, para dar respuesta. Por otro lado, un 38% de las respuestas obtenidas señalaron elementos literales del texto para dar explicación a la pregunta, que no guardaban mayor relación con la finalidad. En esta pregunta se reiteró que era fundamental la capacidad de lectura e indagación que hay detrás del proceso de rastrear de las inferencias, que un porcentaje de estudiantes está realizando y otros por la misma dificultad presentada alrededor de la terminología, significados, entre otros, no realizaban satisfactoriamente.

La pregunta número cuatro atendía a la redacción algunos memes tomando como centro el poema de José Asunción Silva, la estructura del meme correspondía a “no podemos decir eso”, donde los estudiantes debían realizar parafraseo en las frases para darles explicación, de una forma jocosa. Para este segmento fue importante explicar en qué consiste los memes como códigos lingüísticos y el uso difundido en las redes para mostrar situaciones cotidianas que identifican a una colectividad, así mismo en el taller se plantearon dos ejemplos que podían tomar como referencia para realizar su propio meme. Frente a esta pregunta se pudo observar que el 23,8% pudo realizar satisfactoriamente la actividad, frente al 71% que elaboraron incorrectamente esta actividad, realizando transcripción de versos del poema si relación entre las partes. Es claro que el parafraseo era una actividad que aún creaba dificultad en los estudiantes, pues, en su mayoría no estaban familiarizados en dar su interpretación del texto mediante palabras cercanas a ellos o hacer dicha tarea con los términos que usualmente utilizaban, ya que el inconveniente principal en este tipo de producciones es la forma como se está sesgando la forma de interpretación de los estudiantes y la forma como se solicita que evidencien su conocimiento, que generalmente las preguntas son cerradas y se limita al estudiante en la manifestación de su conocimiento; más claramente se ve lo dicho anteriormente en el 6% de los estudiantes que no respondieron ese punto.

Para la pregunta cinco se solicitó que los estudiantes establecieran una relación entre palabras que contrastaban en el texto, el 32% de ellos lograron identificar elementos que relacionaban las palabras sin estar enunciados explícitamente, lo cual establece una relación directa con el tema y contenido del texto. Por otro lado, el 52% aún enunciaban elementos literales del texto que no guardaban linealidad con el enunciado directamente, y finalmente

un 10% señaló que no existe relación entre las palabras. A partir de lo anterior es posible reafirmar que la empatía con el texto juega un rol fundamental en la lectura ya que esta determina que se realicen los procesos de comprensión con mayor efectividad y se continúe guardando coherencia con el trabajo realizado.

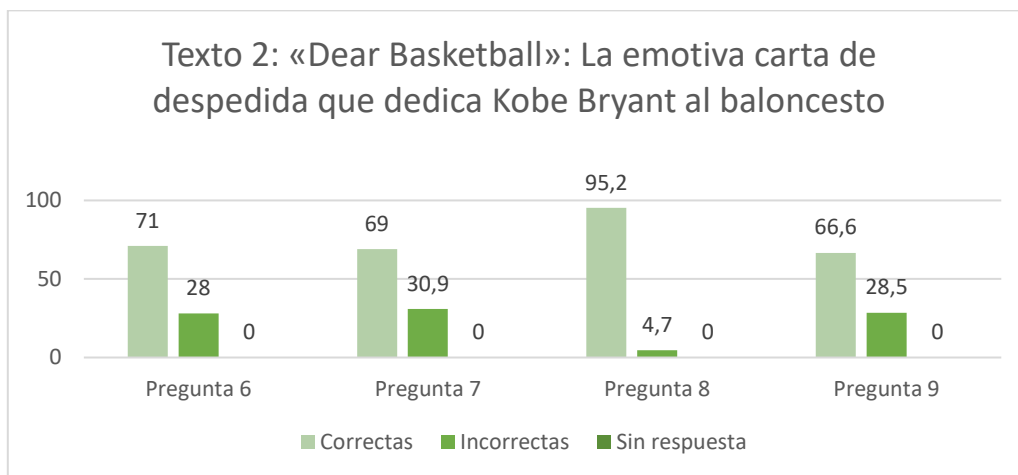


Figura 18. Resultados generales taller 3 texto 2. Fuente. Elaboración propia.

El segundo texto del taller consistía en un artículo periodístico donde se enunciaba la carta de despedida del deportista Kobe Bryant al mundo del Baloncesto y dentro del artículo citaban el escrito elaborado por el mismo Bryant; inicialmente algunos estudiantes realizaron una relación con un segmento del taller anterior, las series de imágenes y actividades en la cancha, dichos comentarios hicieron que aumentara el interés en la lectura. A partir de esta motivación enunciada por el grupo, las respuestas obtenidas evidenciaron inicialmente que todas las preguntas fueron resueltas y descendió a 0% la no participación en la solución de dicho segmento del taller.

Inicialmente en la pregunta número seis se solicitaba a los estudiantes que identificaran la secuencia narrativa que presentaba la carta al interior del texto, 71% de los estudiantes pudieron identificar la estructura del texto y el orden en que se presentaban los hechos narrados, sin embargo, un 28% relacionó dicha respuesta con la superestructura del texto,

en el cual identificaron la tipología en la que se podía enmarcar dicho fragmento. De lo anterior se pudo decir que los estudiantes reconocieron las marcas textuales y las secuencias que presentan internamente los textos, sin embargo, es claro que era latente la confusión entre tipología y estructura textual de un tipo de texto en particular.

El siguiente punto presentó a los estudiantes algunos fragmentos de la noticia en la que debían redactar la idea que estaba relacionada con el texto, para ello era necesario reconocer la organización semántica y sintáctica del texto para construir un enunciado que permitiera hacer explícito el mensaje. El 69% de los estudiantes interpretó dichos fragmentos a partir del mensaje oculto en las figuras retóricas, el contexto del texto, el tipo de texto, el emisor, la experiencia e información general. El 30% realizó a interpretación a partir del contexto del texto y el emisor, limitando la posibilidad de una interpretación más general y estructurada. A diferencia de preguntas anteriores, en la solución de este punto se puede ver que los estudiantes utilizaron otros mecanismos para dar cuenta de su comprensión y asociaron con elementos internos del texto como de su experiencia para dar solución a lo requerido, sin embargo, el proceso inferencia se hace evidente en la medida que haya mayor recursividad de parte del estudiante para llegar a la respuesta.

La pregunta ocho solicitaba la redacción de una idea que sintetizara el contenido de la noticia leía, para la publicación en las redes sociales teniendo en cuenta un el rol de periodista. La demanda cognitiva exigida a este punto, aparte del proceso de comprensión realizado en el punto anterior, requería establecer una posición frente al tema ocupado y mantener en la redacción el mismo código utilizado en el texto. La recopilación de la información evidencia que el 95,2% de la muestra manifestó el reconocimiento del emisor, el contexto y la intencionalidad y se aproximaron en la redacción a partir de un código y el

rol exigido, por ello retomaron palabras y generalizaron la información. Por otro lado, el 4,7% realizó un fragmento de tipo descriptivo, donde señaló los aspectos más importantes de la noticia. A partir de lo anterior se pudo ver que, a pesar de la alta demanda cognitiva, hubo reconocimiento de los elementos señalados en el punto anterior y adicionalmente la mezcla de estas demandas con la realidad virtual, a la que están expuestos los estudiantes, facilitó para contextualizar al estudiante de acuerdo con lo requerido.

La pregunta nueve señalaba la redacción de una hipótesis predictiva a partir del contenido de la carta, los resultados arrojaron que un 66,4% de la muestra señaló situaciones que puede suceder y están relacionadas con diferentes aspectos de los nombrados en el texto que atienden a desarrollo profesional del personaje y la relación con su salud, adicionalmente algunas respuestas señalaron aspectos probables y poco probables que pueden rastrearse del texto, por otro lado el 28,5% señalaron que no habría algún cambio. De lo anterior se infirió que un segmento de los estudiantes alcanzó el desarrollo de hipótesis predictivas en la medida que se realizó un análisis completo del texto lo que permitió la elaboración de conjeturas internas a partir del discurso y el otro porcentaje no tuvo en cuenta el trabajo cognitivo hecho anteriormente para dar respuesta a la demanda hecha.

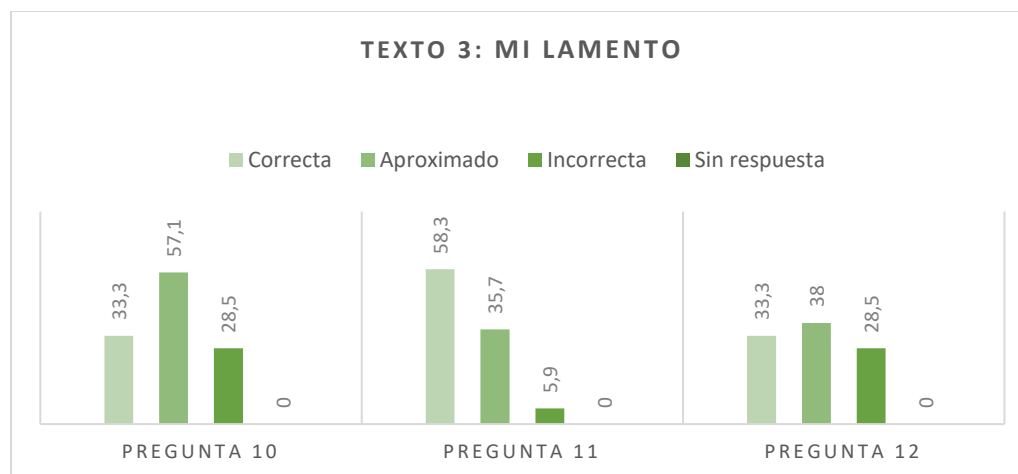


Figura 19. Resultados generales taller 3 texto 3. Fuente. Elaboración propia.

El tercer texto, de formato mixto, correspondió a un video clip de una canción llamada Mi lamento, interpretada por el cantante español Dani Martín; para dicho texto se tuvo en cuenta que compartiera la intencionalidad emotiva, de modo que el educando percibiera la relación entre los tres textos y se mantuviera la ejercitación en el desarrollo de la inferencia desde las diferentes perspectivas. En la tabla es posible ver inicialmente que existen tres calificativos que son correcta, aproximado, incorrecta y sin respuesta, dichas distinciones a diferencia de las tablas anteriores, radican en que las respuestas en este segmento tuvieron en cuenta diferentes variables y algunas respuestas así como completaban con el requisito para ser tomadas como un ejercicio que arrojara respuestas que apuntaban a la inferencia enunciativa, hubo respuestas que tenían algunos rasgos de nivel inferencial referencial que ya corresponde a una relación en rasgos internos del texto; el calificativo incorrecto refiere a las respuestas que son catalogadas como literales o no relacionadas con la demanda cognitiva y por último sin respuesta, corresponden a las actividades que no fueron resueltas; frente a este último se pudo observar que se logró mantener en 0% las ausencias de las respuestas.

La pregunta diez solicitaba relacionar algunos verbos que guardaran mayor relación con los propósitos del autor del texto. Inicialmente el 33% de la muestra manifestó el reconocimiento de las intencionalidades del texto y toma como punto de partida la información contenida en el texto, el contexto, los presaberes y la elaboración de ideas a partir de las fuentes citadas anteriormente. El 57% realizó reconocimiento parcial de los vocablos, en los cuales tiene en cuenta ideas que están que están contenidas en el texto, más no se explicitan, por tal razón se percibe el reconocimiento de la intención mas no lo realizan explícitamente en el test. Finalmente, un 28% de la muestra se centró en la interpretación a partir de elementos explícitos del texto. A partir de lo anterior se puede decir que la reiteración de las respuestas de corte literal dificultan el avance de procesos de pensamiento más concretos y hacen que el reconocimiento de la intencionalidad no se realice satisfactoriamente, por lo cual la motivación juega un rol importante sin embargo, esto no debe ser un limitante ya que el proceso de deducción es paulatino y se puede llegar a él tomando como referencia el tipo de texto, el contenido o las estructuras textuales que son la muestra de la lectura literal más avanzada.

La demanda cognitiva sugerida en la pregunta once correspondió a la selección de algunas inferencias que podían ser rastreables a lo largo del texto. El 58,3% señalaron una serie de ideas que van de acuerdo con el texto en los que toman en cuenta aspectos familiares de la vida del intérprete, su cercanía y el estado anímico del autor a partir del texto, por otro lado el 37,5% de la muestra señalaron algunas afirmaciones que sólo evidencian el estado anímico del intérprete, por último un 5,9 de la muestra señalaron aspectos que son literales del texto teniendo en cuenta o el texto escrito o la imagen, sin embargo la falta de atención al texto como conjunto, permitió deducir que la principal

dificultad en los textos mixtos es que pueden ser vistos como dos partes diferentes por parte del individuo, dicha división no permite que haya una complementación y correcta interpretación, ya que el proceso de comprensión al ser dividido se vuelve más complejo, lento y separa cualquier proceso que puede realizarse en conjunto.

La pregunta doce solicitó establecer la relación que existe entre la imagen y el texto con la letra de la canción. El 33% de las respuestas de la muestra señaló que existe una relación de complementariedad tanto en el texto como con la imagen para sustentar sus perspectivas apelan a elementos como los colores que en este caso son neutros, el blanco y el negro relacionados con el luto; y la melodía del clip, al ser lenta, se relacionan con sentimientos como la tristeza por la pérdida de algo. Un 38% estableció una relación superficial, ya que expresó que la canción transmite sentimiento de tristeza, que está relacionado con una pérdida, sin embargo, no hacen uso de otros elementos para su explicación, un 28% señaló que no existía relación entre el texto y la imagen. A partir de lo anterior se puede decir que al mantener la dificultad en la atención y ver el texto como dos segmentos aparte y no como una unidad hace que el proceso de comprensión sea más difícil, y no permite ver la complementariedad entre ambas partes.

La actividad propuesta para finalizar el taller consistió en la redacción de una estrofa en la que se debían despedir de algún elemento de la vida material o inmaterial y para ello utilizaron algunos de los recursos aprendidos en el taller de lectura. Al finalizar el taller fue necesario explicar algunos aspectos conceptuales como lo fueron las figuras retóricas, entre ellas la metáfora, personificación y el hipérbaton; pues fueron las que más llamaron la atención de los estudiantes, las formas de rima y algunos ejemplos de versos que mostraban la subjetividad de las voces poéticas. Para esta actividad de cierre tan solo el 47,6% de la

muestra hizo entrega del texto, entre las cuales se pudo ver que manifestaban una actitud de desapego de sentimiento de maldad, antivalores y personas. Entre los textos se pudo percibir claramente la intencionalidad que no era diferente de lo emotivo ya que se centraba en la expresión de los sentimientos, así mismo pudo verse el seguimiento de las instrucciones en cuanto a la redacción de la estrofa, el tema y el uso de algunas figuras retóricas como el hipérbaton. En el proceso de redacción hubo especial atención en que la escritura transmitiera realmente lo que se quería decir y para ello hicieron uso constante de elementos como el diccionario y la búsqueda de sinónimos, así mismo hicieron uso de la lectura en voz alta, lectura a sus pares y el escuchar sus puntos de vista para enriquecer su producción. El 52,3% restante no hizo entrega del texto ya que se les dificultó la elaboración de estos tipos de textos a los que no están familiarizados a pesar del esfuerzo que realizaron al finalizar la sesión.

Para hacer revisión del proceso metacognitivo fueron planteadas tres preguntas que giraban en torno a las nuevas estrategias aprendidas, la habilidad fortalecida durante el taller y el aporte de la lectura a la actividad final. Frente a la primera pregunta los estudiantes manifestaron que la búsqueda en el diccionario y aumentar el nivel de lectura son formas de aprender más vocabulario y palabras nuevas, la cual es una estrategia fundamental para realizar lecturas y construir textos. Así mismo señalaron la utilidad de los memes como estrategia para comprender ideas o explicarlas o el uso de gráficos que permitiría mayor comprensión de algunos textos breves. La habilidad en la que coinciden es la lectura inferencial, por la necesidad de la relación entre varias ideas y la comprensión de ideas que no están explícitas en el texto.

Los resultados mencionados anteriormente evidencian que la lectura debe aportar elementos con un propósito definido para que su comprensión sea eficiente y pueda llegar al público, sea emocionar divertir o asombrar. Igualmente, se hace necesario conocer hasta el más mínimo detalle del texto para que pueda comprenderse y saber interpretar la información de acuerdo a lo que transmite el texto y no lo que se piensa de él.

4.3.4 Análisis Taller 4 “La casa productora”

El último taller fue elaborado a partir de algunos insumos proporcionados por el plan de área de Sexto grado de la institución educativa Liceo nueva generación, en el que se hace énfasis principal en el proceso de comprensión lectora del nivel literal e inferencial y algunas referencias tenidas en cuenta en la elaboración de los talleres aplicados anteriormente. El taller “La casa productora” consistió en el análisis de textos de formato mixto, entre esos dos posters promocionales de películas y un cortometraje, a partir de preguntas literales secundarias e inferenciales referenciales y macroestructurales. Se tomó en cuenta que las imágenes de las películas allí proyectadas no fueran conocidas por los estudiantes, sin embargo, se tuvo en consideración que algunos de los textos tuvieran elementos con los que pudiera relacionarlo con algunos presaberes con el fin de motivar el interés y establecer algunas consideraciones cognitivas; al igual que se estableciera la relación discursiva entre otras actividades y textos trabajados a fin de entretejer la lectura de un texto desde diferentes perspectivas.

Estructuralmente se planearon 16 preguntas, de las cuales, 13 atendían al a nivel literal secundario e inferencial y tres preguntas metacognitivas, cuya respuesta era abierta. (Ver anexo 5)



Figura 20. Resultados generales taller 4. Fuente. Elaboración propia.

La gráfica presenta los resultados generales obtenidos en el taller que atendían exclusivamente a los textos, dichas demandas fueron distribuidas teniendo en cuenta, tal como se nombró anteriormente, el nivel literal secundario, a las que se asignaron en las preguntas 1, 2, 4 y 6 ; e inferencial enunciativo, con la preguntas 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11 y 12. Dicha distribución permitió abarcar los dos niveles de lectura enunciados por medio de preguntas abiertas y cerradas ya que es la forma en la que se puede observar más de cerca la forma de pensamiento del estudiante y amplía, de acuerdo con su necesidad, las respuestas para hacerse entendible.

El primer texto correspondió al poster de la película Medianoche en París, en el cual aparecía información como el reparto de la película, valoraciones gráficas emitidas por tres periódicos internacionales, el título de la película, el nombre del director, la clasificación por edad, la valoración de un periódico internacional y por último, la imagen promocional. A partir de la lectura de esta información se obtuvieron los siguientes resultados:

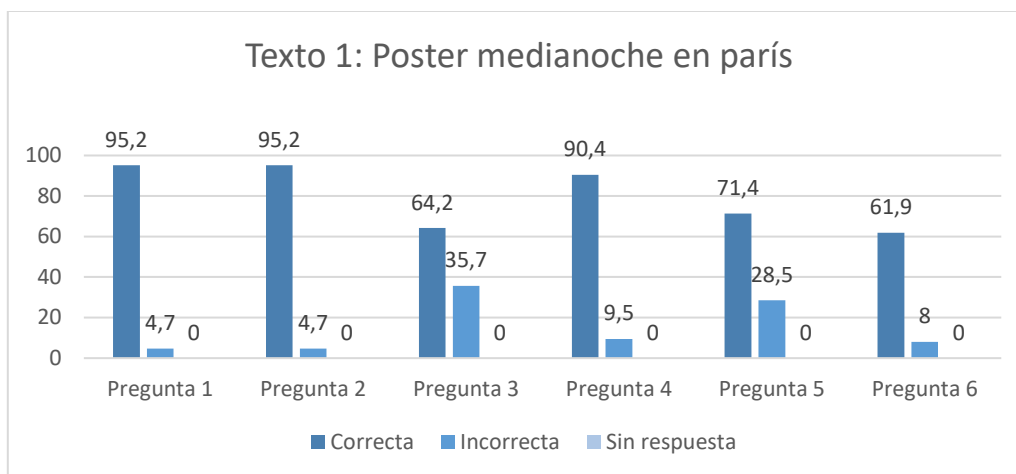


Figura 21. Resultados generales taller 4 texto 1. Fuente. Elaboración propia.

La primera pregunta de carácter literal solicitó la identificación de los elementos que conforman la imagen y establecer su relación, se puede decir que el 95,2% de los resultados nombraron elementos visuales que componían el póster, entre ellos nombraban algunos que no estaban explícitos pero que sí relacionaban la serie de imágenes y le otorgaban un significado particular que les permitían establecer una mayor relación entre las partes. Las repuestas señalaron que existía una relación con el nombre de la película promocionada, así como la ciudad que nombrada en el título y la proyectada en la imagen. Por otro lado, el 4,3% señaló elementos que no estaban relacionados con la imagen promocional, ni con acciones implícitas percibidas. Al considerar la múltiple respuesta se pudo interpretar que la mayoría de los estudiantes tenían la capacidad de reconocer los elementos explícitos que componen un texto en formato discontinuo como formas, figuras y a partir de ellas utilizan elementos inmediatos para crear relaciones superficiales en el texto, de modo que facilitan captar la atención y permite un análisis de los elementos propuestos.

La siguiente pregunta solicitó establecer una relación entre la imagen y las múltiples opciones proporcionadas, además de la justificación de su elección, el 95% de las respuestas señalaron que hay una relación directa en la que tiene en cuenta aspectos

gráficos como la consonancia la técnica, el contexto, el estilo y algunos resultados los asocian directamente con una corriente u autor, esto debido al dominio u conocimiento que tenían sobre dichas corrientes artísticas. En contraparte un 4,7% no realizó una asociación adecuada ya que relacionó aspectos inexistentes tanto del cuadro como de las opciones. Desde esta perspectiva se puede decir que para el establecimiento de una relación directa entre dos elementos, el papel de la memoria, la atención y la observación es fundamental ya que estos aspectos determinan el desarrollo de habilidades que fortalecen la cognición, y develan la seguridad en el conocimiento, afirmaciones o juicios necesarios en la consolidación de una destreza como lo es la lectura literal e inferencial.

La pregunta número tres invitó a escribir dos ideas de lo esperado en el contenido del largometraje a partir de la observación de la imagen, el 64,2% de los resultados redactaron enunciados que guardaban relación con elementos que aparecían en el poster como lugar, tiempo, situación, el título y los asociaron con las acciones que posiblemente el personaje que aparecía allí podía realizar teniendo en cuenta rasgos generales del texto. Por otro lado, el 35% enunciaron elementos textuales del poster y no se redactaron ideas que estaban enmarcadas en lo solicitado. Para el rastreo de ideas relacionadas con el contenido, la imagen invitó a realizar una relación no explícita considerando el conjunto de los elementos señalados en el texto, de modo que cada uno de ellos transmitiera una idea u concepto y a partir del conjunto de ideas sugerentes el estudiante pudiera realizar una interpretación completa, de lo anterior se puede deducir que algunos estudiantes se acercaron a un análisis a partir de dicho esfuerzo cognitivo, sin embargo es persistente la observación literal de los textos.

La siguiente pregunta solicitaba la deducción de algunas características del director de la película, teniendo en cuenta la información dada en el poster donde se toman en cuenta críticas externas y la justificación de ese punto de vista. Los resultados señalaron que el 90% de la muestra asoció directamente unos símbolos con la calidad y categorización, ya que en la vida cotidiana dicha convención es generalmente difundida en productos que se adquieren o corresponden a calificaciones otorgadas por entidades externas. En este caso, los estudiantes, a partir de las lecturas que realizan de su contexto pudieron asociar al director como un individuo que contribuye en la producción de piezas audiovisuales de calidad, además que utilizaron otros elementos como la afinidad al arte, el prestigio de la ciudad que tiene lugar la película y el comentario de The observer. El 2% diverge de la demanda de la actividad ya que manifestó suposiciones alrededor del personaje que tienden a confundir con el director. A partir de esta pregunta se puede deducir que la ausencia de texto hace que los estudiantes retomen elementos contextuales y conceptuales de sus presaberes para extraer ideas implícitas del texto, lo cual pone en manifiesto que la información que provee el texto da lugar a la creación de una nueva unidad semántica con un significado complejo, amplio y particular.

La pregunta número cuatro indagaba sobre el público a quien está dirigida la película a partir del título. El 71,4% de la muestra partió de otros aspectos como las gráficas, la relación establecida con el arte y elementos gráficos explícitos para señalar que es para personas mayores de edad, e incluso retomaron estos aspectos para categorizarlo en unos dos géneros que oscilan entre drama y romance. El 28,5% tomaron ideas explícitas en el texto que no guardaban relación con la pregunta e hicieron transcripción del comentario que aparecía en el poster. A partir de lo anterior, se puede decir que los estudiantes utilizan cada

uno de los recursos que ofrece el texto para establecer las relaciones entre las diferentes ideas que sugiere el texto para dar una conclusión general y enmarcar el texto en una categoría.

Para resolver la sexta pregunta se proyectó el tráiler de la película y se sugirió que leyeran las respuestas ubicadas anteriormente para determinar qué tanta coincidencia podían tener en comparación con el texto observado. Una vez proyectado se les solicitó la redacción de una idea que pudieran anticipar de la película. A partir de las respuestas se pudo rastrear que 61% realizó conjeturas del video teniendo en cuenta algunas imágenes, la secuencia narrativa que plantea la película, incluso algunos realizaron un acercamiento a la redacción del argumento de la película, ya que presentaron las asociaciones que realizaron desde el video hacia la imagen del poster. Por otro lado, un 38% señaló elementos explícitos de los diálogos, las imágenes proyectadas o reiteraron ideas explícitas del póster. Frente a estos resultados se dedujo que el trabajo de anticipación de las ideas requirió, por parte de los estudiantes, un esfuerzo cognitivo y atencional mayor ya que el anterior ejercicio implicó la interpretación de la información y el establecimiento de las relaciones dentro del texto para dar como resultado la anticipación de las ideas; sin embargo, es posible observar que, cuando el estudiante segmenta su atención a un único aspecto, el proceso de comprensión tiene una tendencia verse desde una sola perspectiva.

El segundo texto compete a la lectura del poster de la película *Mi vecino Totoro*, en el cual aparecían dos dibujos animados en una parada de bus. La información que provee el texto en la parte superior son letras pequeñas en idioma japonés, en la parte inferior un símbolo que señala la clasificación de la película, el título y el director. A partir de la lectura de esta información se obtuvieron los siguientes resultados:

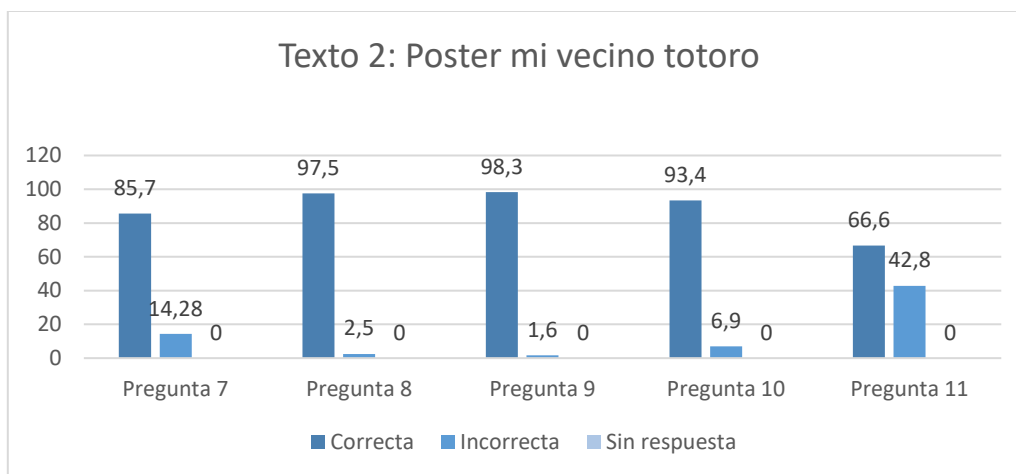


Figura 22. Resultados generales taller 4 texto 2. Fuente. Elaboración propia.

La pregunta siete demandaba por el lector al cual está dirigido el texto, a partir de una serie de opciones proporcionadas. Un 85,7% señaló las ideas que más estaban relacionadas con deducciones en las que se toman en consideración el público al que está dirigido a partir de las imágenes y el idioma teniendo en cuenta las líneas escritas que aparecen en la imagen. Por otro lado, un 14,28% señaló las opciones a partir de una valoración superficial de las imágenes contenidas, en el que no incurre un ejercicio de interpretación vasto. A partir de estas respuestas se puede deducir que el ejercicio que realizan los estudiantes para organizar conjeturas e hipótesis es evidente que es más complejo ya que se hace uso de todos los elementos que proporciona el texto para observarlos detalladamente y le dan un significado, para más adelante observarlo como una unidad, sin embargo, este trabajo se ve sesgado por la lectura superficial y los juicios a priori, ya que tienden a estigmatizar el texto y no se le da la oportunidad de la interacción con el individuo, de modo que el interés y la afinidad es fundamental para establecer la relación entre el texto, la lectura y la comprensión.

La pregunta número ocho, solicitaba la elección de algunas hipótesis del autor a partir de la información que proporcionaba el texto. Se observó que un 97,5% señalaron las opciones

en torno a las habilidades y destrezas que tiene el autor en torno al cine animado y sus orígenes teniendo en cuenta el conjunto de algunos elementos explícitos que se pueden extraer de la imagen. El 2,5% señalaron las opciones a partir de información explícita con la que no puede realizarse conjetura alguna. Para la extracción de las hipótesis a diferencia del punto anterior, requirió de mayor atención en los elementos textuales que aparecen en la imagen, identificación y categorización de la información presentada en ella, de manera que concedía información importante para organizar las conjeturas de acuerdo con lo requerido en el enunciado.

El interrogante nueve sugirió escoger una serie de verbos que guardaban relación directa con los propósitos principales del autor en este texto, se pudo observar que el 98,3% señalaron una serie de términos relacionados con algunas sensaciones o efectos a partir de la observación de la imagen, y a su vez el conjunto de todas permitieron establecer unas analogías para relacionar con otros vocablos sugeridos; el 1,6% señalaron verbos que corresponden a hechos evidentes en la imagen, los cuales se pueden considerar como verbos que tienden a describir la imagen. Los resultados evidenciaron que el reconocimiento de algunas categorías gramaticales en los estudiantes, permiten que mejore la recepción y el ejercicio de razonamiento, ya que la relación y familiaridad que existe con estos términos facilita el entendimiento del enunciado y la comprensión del proceso a realizar. Así mismo, se percibió que a medida que se solicita una misma tarea, que es la identificación de la intencionalidad del texto, los estudiantes aumentan el rigor en su proceso de pensamiento, ejercitando aún más la capacidad cognitiva y recurre al uso de algunas estrategias ya trabajadas en actividades anteriores.

La pregunta número diez del taller, solicitaba que fueran marcadas algunas posibles inferencias, ya proporcionadas, que se podían rastrear de la imagen en conjunto. El 93,4% señalaron razonamientos que se podían extraer desde lo general a lo particular a partir de la serie de ideas que proporciona la imagen, la orientación de las preguntas anteriores y los presaberes. El 6,9% de las respuestas retomaba contenido literal expresado en las múltiples opciones las cuales no coincidían el rastreo de inferencias. Si bien es cierto que el proceso de deducción requiere un nivel de abstracción más amplio, se puede afirmar que el papel del razonamiento, la asociación, la selección y la memoria son esenciales ya que la convergencia de todas estas capacidades permite que se establezcan relaciones dentro del texto, de manera que el conocimiento que se extraiga de él se vuelva dinámico y así paulatinamente vaya estableciendo un fundamento. En este caso, los razonamientos elaborados alrededor del texto y las habilidades nombradas anteriormente permitieron que se hiciera una interpretación adecuada del texto.

La última pregunta correspondiente al segundo texto demandaba a los estudiantes la redacción de ideas que relacionaran el poster con el título. El 66,6% utilizó gran parte de la información rastreada a lo largo del texto para dar una explicación enunciando características de las rastreadas anteriormente junto con análisis superficial del título, en el cual algunos relacionaron las imágenes con la estructura gramatical propuesta en el título y otros señalaron acciones relacionadas que se podían deducir de elementos gráficos y las palabras del enunciado. Por otro lado, un 42,8% realizaron transcripción del título alterando el orden de las palabras. A partir de lo anterior se puede decir que el establecimiento de relaciones entre dos elementos, cuando debe ser manifestado por el mismo estudiante,

tiende a limitar su capacidad de explicar, percibiéndose la inseguridad frente a la capacidad deductiva.

El último texto corresponde la lectura del cortometraje “Dear Basketball”, el cual tenía una duración aproximada de 5 minutos en el cual se presentaba una secuencia de imágenes que acompañaba la voz en off de la carta de despedida del deportista Kobe Bryant al mundo del deporte. A partir de este texto se obtuvieron los siguientes resultados:

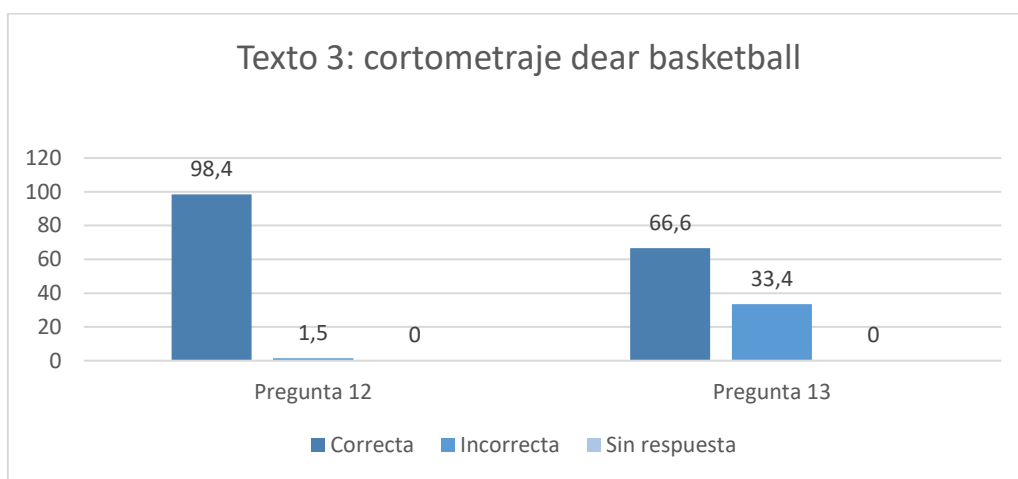


Figura 23. Resultados generales taller 4 texto 3. Fuente. Elaboración propia.

La pregunta doce del taller invitaba a los estudiantes a que realizaran la asociación de una serie de palabras con tres ejes que plantea el cortometraje animado. El 98,4% escribieron palabras cuya relación no es explícita con el texto pues llegaban a abarcar temáticas generales como familia, pasión, afición entre otros, que son términos abstractos perceptibles, más no explícitos. Por otro lado, el 1,5% señalaron un listado de sustantivos y verbos que no guardaban relación alguna ya que no correspondían con la demanda cognitiva. De este punto se puede afirmar que la capacidad de vincular la información de un texto mediante analogías permite al estudiante explorar más en su capacidad inferencial y en el desarrollo de un razonamiento deductivo e inductivo. El desarrollo de esta habilidad pudo verse reflejada, igualmente, en los alcances de aciertos planteados en las preguntas

ocho y nueve del mismo taller, las cuales superan el 90% del dominio de la habilidad y se mantuvo la tendencia de establecer este tipo de relaciones para dar respuesta a otros interrogantes.

La pregunta trece del taller sugirió la redacción de la idea más importante del cortometraje. Frente a esta demanda, el 66.6% realizó una frase reflexiva a partir del video, de carácter emotivo y estaba claramente relacionado con el propósito del texto proyectado. Por otro lado, el 33,4% nombraron ideas que no se podían extraer del texto, sino que partían de supuestos a partir de la interpretación personal del niño. A partir de los resultados se puede decir que algunos estudiantes pudieron identificar claramente la intencionalidad y con sus propias palabras manifestaron el mensaje que expresa el cortometraje; sin embargo es necesario tener en cuenta que en un grupo de estudiantes aún persiste la tendencia a confundir la objetividad con la subjetividad al momento de analizar o valorar el texto y esta capacidad, está mediada en gran parte por la capacidad de apropiación del texto y el análisis hecho al mismo.

La actividad propuesta para finalizar el taller consistió en la elaboración de un poster promocional del cortometraje “Dear basketball” (Ver anexo 6). Para realizar esta actividad fue necesario previamente indicar aspectos teóricos básicos del poster promocional, la estructura y características, al igual que se observó la importancia del poster promocional como texto. Fueron recibidos el 100% de los poster propuestos por los estudiantes, a partir de los cuales se encontraron que el 57,1% de las actividades recibidas contaron con una organización particular en la que priman elementos relacionados con la esencia del texto y establecen una relación con la idea general del cortometraje. Así mismo, fue visto el uso de elementos del taller anterior como el uso de la metáfora materializadas en imágenes y la

evidencia de relaciones analógicas. Dentro del 42,8% restante se pudo observar que se dio prioridad al personaje central del cortometraje y el espacio donde se desarrolló la historia asignando, en algunos casos, una corta frase literal del texto.

Durante el proceso metacognitivo fueron enunciadas las tres preguntas que giraban en torno a las estrategias, la habilidad fortalecida y el aporte a la actividad final. Dentro de las respuestas obtenidas se puede extraer que le dieron más importancia al análisis de los elementos de la imagen ya que se podía interpretar de diferentes maneras, sin embargo, señalaron que el texto en conjunto brinda las pistas necesarias para la interpretación. Por otro lado, señalaron la importancia de organizar una serie de hipótesis previas al texto para organizar mejor la información contenida las cuales se pueden redactar a partir de elementos esenciales del texto y algunos explícitos. Los estudiantes señalaron que para desarrollar la actividad final fue importante la capacidad de lectura detallada, la inferencia y tener presente que no toda la información está explícita como en oportunidades se encuentra en otros tipos de textos. Finalmente, los estudiantes manifestaron que la habilidad para resolver preguntas como las propuestas en el taller mejoró ya que mejoró la capacidad de observar mejor, analizar, interpretar lo cual consideran es fundamental para el desarrollo de la lectura inferencial.

4.3.1 Análisis de contraste niveles de lectura. Al iniciar la propuesta de intervención fue aplicada una prueba diagnóstica que permitió evaluar el objeto de estudio desde los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencia y crítico textual, cuyos resultados fueron estudiados y analizados a profundidad para tomar los resultados como punto de partida en la implementación de los talleres. Una vez finalizadas las intervenciones fue necesario aplicar una segunda prueba, con la misma estructura, que permitiera observar los resultados

obtenidos y así contrastar los resultados obtenidos para identificar avances, retrocesos o mantenimiento en los tres niveles de lectura enunciados al principio. Las tablas de aparecen a continuación muestran los resultados obtenidos al inicio de la implementación de la estrategia y al finalizar.

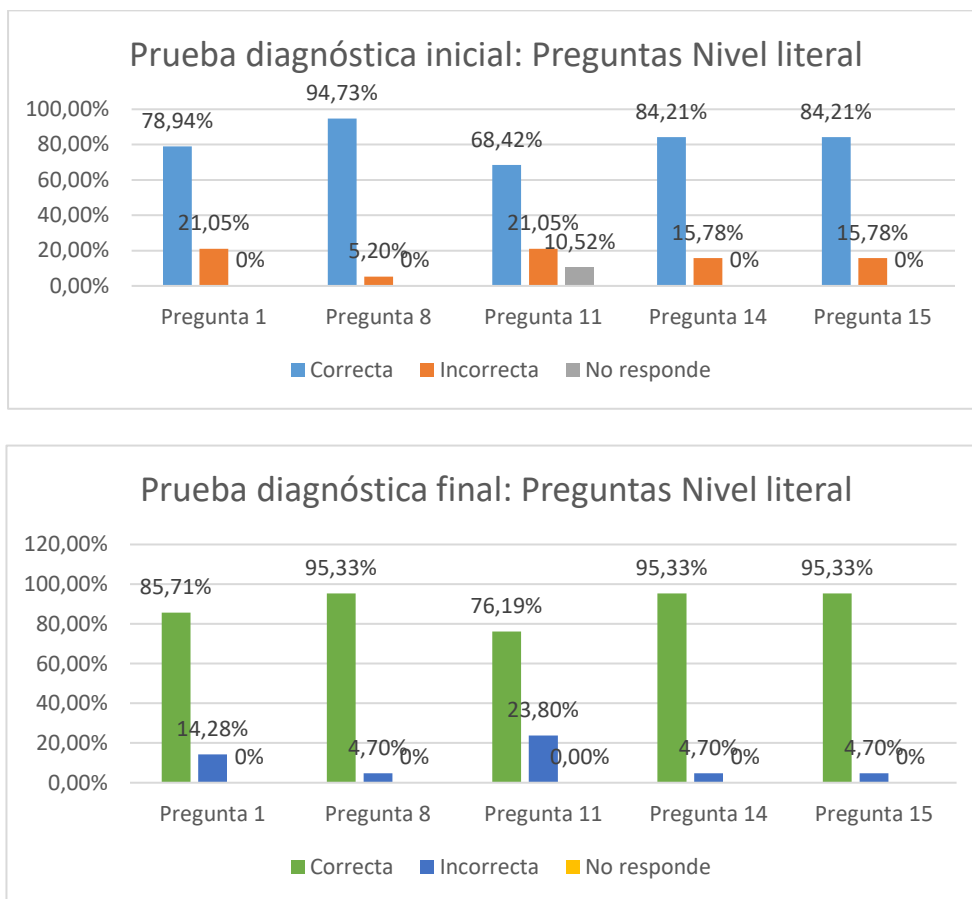


Figura 24. Resultados contrastados pruebas diagnósticas nivel literal. Fuente. Elaboración propia.

Es posible observar en las siguientes tablas que las preguntas de nivel literal en un principio tenían altos desempeños, sin embargo, es evidente que a pesar de tener porcentajes que se pueden considerar satisfactorios, hubo un incremento significativo en algunas preguntas como la 1, 14 y 15, los cuales evidencian que esta habilidad continúa en el proceso de fortalecimiento, sin embargo se percibe que hay una consolidación mayor, ya que todos los resultados superan el 70% del dominio del nivel. Por otro lado, puede verse

que los porcentajes de preguntas no respondidas disminuyó a del 10,52% a 0%, lo cual da a entender que los estudiantes durante el desarrollo de los talleres adquirieron más habilidades para resolver las preguntas, lo cual permitió que la actividad fuera resuelta en su totalidad por los estudiantes.

Cabe recordar que la prueba al contener diferentes tipos de textos exige que el estudiante lea atentamente cada uno de ellos y haga uso de las diferentes estrategias aprendidas durante los talleres para la solución de las preguntas, así mismo cabe resaltar que al tener presente la tipología y la demanda cognitiva que se exige en este nivel de lectura es más sencillo para el educando reconocer la respuesta que le permiten llegar a deducciones más elaboradas.

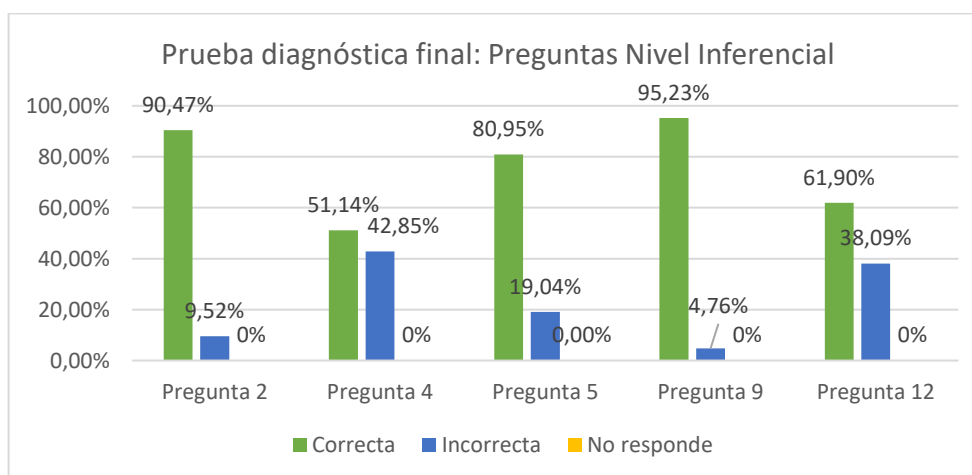
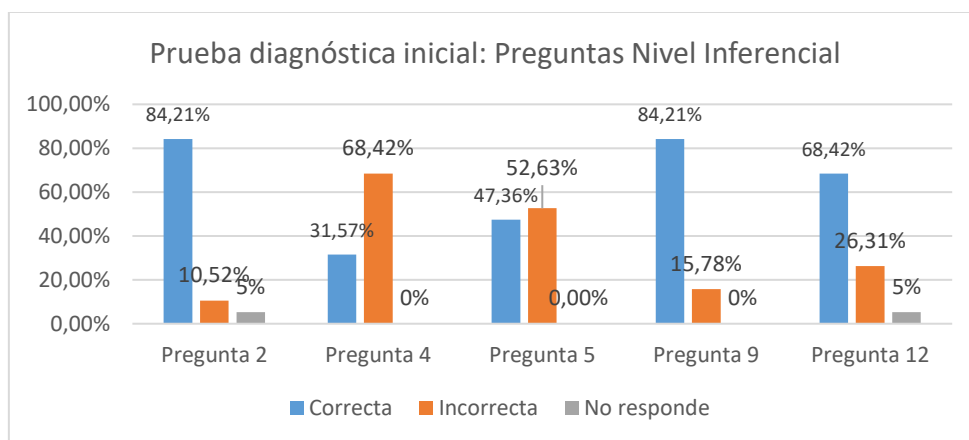


Figura 25. Resultados contrastados pruebas diagnósticas nivel inferencial. Fuente. Elaboración propia.

En los resultados obtenidos al contrastar la prueba diagnóstica inicial frente a la final en el nivel inferencial se pudo ver un gran avance en la pregunta 4, 5 y 9, ya que hubo ascenso en la respuestas correctas y disminución en el porcentaje de las respuestas incorrectas, lo cual permite afirmar que los planteamientos hechos en la metacognición de los diferentes talleres en lo que refiere a la capacidad de inferir, se puede ver que hay un avance y una conciencia de los proceso durante la lectura inferencial.

Igualmente, de una prueba otra se ve un descenso en el porcentaje de ausencia de respuestas, ya que pasó de 5% en las preguntas 2 y 12, a un 0% en el test final. Los porcentajes permiten deducir que la mayoría de los estudiantes intervenidos adquirió mayor dominio para extraer información implícita de los textos de diferentes tipologías textuales y que utilizan estrategias de la lectura literal para abordar con mayor precisión el nivel inferencial. Sin embargo, es necesario afirmar que es fundamental continuar en el fortalecimiento del nivel inferencial, ya que aún se puede ver en las pregunta 4 y 12 el porcentaje elevado de respuestas incorrectas, lo cual permite concluir que un número considerable de estudiantes aún permanecen en deducciones que se centran en interpretaciones literales.

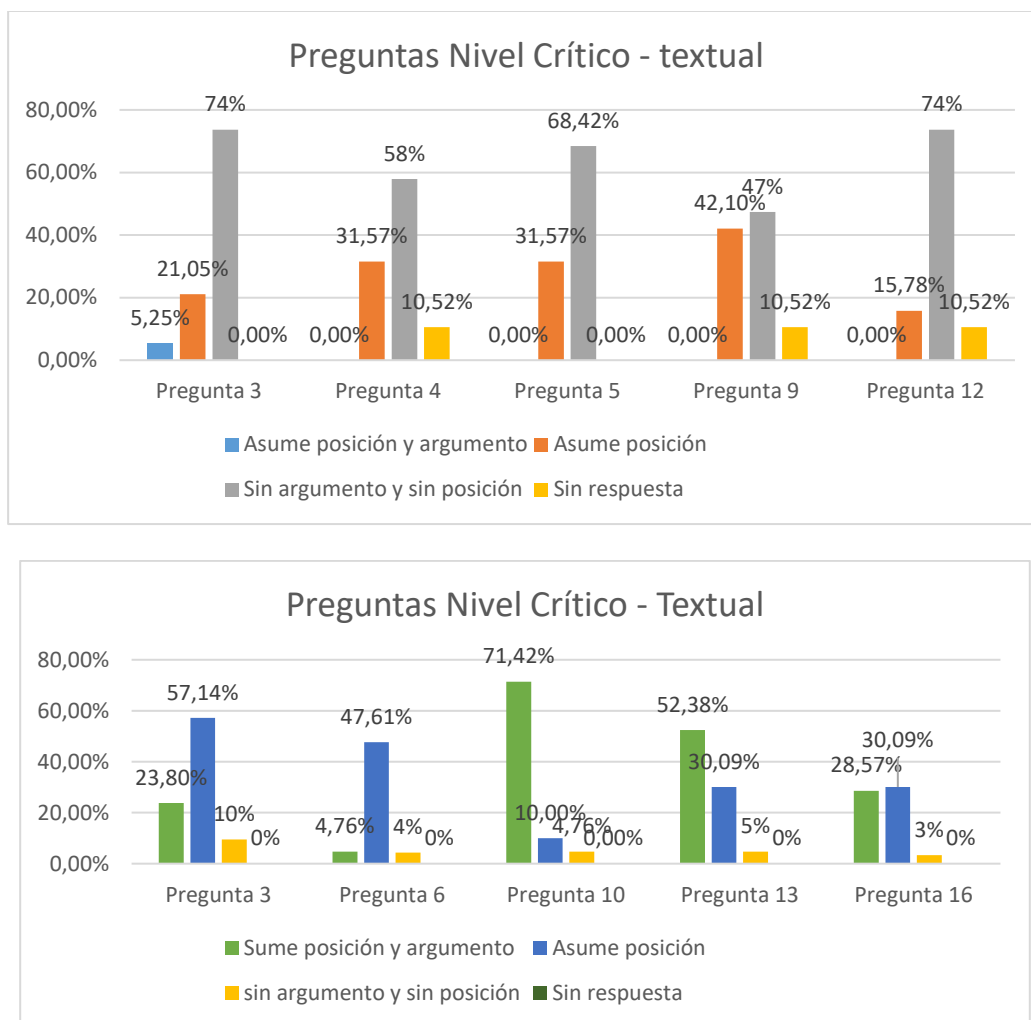


Figura 26. Resultados contrastados pruebas diagnósticas nivel crítico. Fuente. Elaboración propia.

Al contrastar la prueba inicial y final en lo que respecta al nivel de lectura crítica, se puede ver que hay algunos avances en lo que corresponde asumir una posición con respecto a un texto particular, tal como se ve en el resultado de la pregunta 6, 10 y 16 y también que existen acercamientos a la redacción de argumentos evidenciando afirmación y razonamientos, a partir de conocimientos empíricos, necesarios para iniciar una justificación completa.

Es posible observar que el nivel crítico no se desarrolló ampliamente como los dos niveles iniciales, literal e inferencial, pero cabe resaltar que los estudiantes utilizan algunas

de las herramientas trabajadas a lo largo de los talleres para responder a las demandas cognitivas exigidas a lo largo del taller. Por esa razón, es necesario seguir en el fortalecimiento la lectura literal e inferencial para garantizar un mejor desempeño en la capacidad crítica del individuo.

Se destaca que con la lectura de los diferentes tipos de texto se fortalecieron algunas habilidades que son determinantes en el proceso lector tales como: la capacidad de extraer información literal explícita en el texto, la capacidad de extraer significados del texto a partir de elementos contextuales, el manejo de terminología propia de la gramática, la identificación de la idea esencial de un texto tanto explícita como implícita, el uso de analogías, la identificación de la intencionalidad comunicativa de un texto, la identificación de características superestructurales de los textos y la determinación de un punto de vista particular frente a un texto. Con esta serie de destrezas enunciadas se pudo percibir que hubo un avance significativo en los niveles de lectura que, de seguir fortaleciendo, pueden llevar al desarrollo más acelerado del pensamiento crítico.

Por otro lado, cabe afirmar que la aplicación de los talleres cambió la actitud frente a las diferentes formas de realizar lectura de los textos y de la necesidad de incluir otras tipologías que son también necesarias para ser tomadas en cuenta y analizadas. Así mismo en la ejecución de cada uno de los talleres se percibió que la aplicación de diferentes estrategias amplió el marco de análisis de un texto en diferentes ámbitos e hizo perceptible que los saberes previos y los conocimientos de índole cognitivos adquiridos a nivel escolar contribuyen en el estudio de un texto de diferentes perspectivas y la consolidación de cada de las ideas que se generen a partir de dicho proceso.

Finalmente, es necesario resaltar que la aplicación de los talleres permitió acercar a los estudiantes más a la lectura y hacer más explícito el interés por leer, consultar diferentes fuentes, ampliar sus paradigmas y motivar hacia este proceso formativo.

4.4 Confiabilidad y Validez

En este apartado se realizó la explicación el análisis de los datos obtenidos durante la intervención a partir del contraste de esta información con la teoría para obtener los resultados. Para dar cuenta de ello se tuvo en cuenta los instrumentos enunciados anteriormente en el numeral Técnicas e instrumentos de recolección de información; el objetivo se centró en la observación de esta sección a la luz de los objetivos planteados en el proyecto y los postulados teóricos.

Cabe mencionar que dentro de un estudio cualitativo “la acción esencial consiste en que recibimos datos no estructurados, a los cuales nosotros les proporcionamos una estructura” (Sampieri, Fernandez Collado, & Baptista, 2014). Por tal razón fue necesario codificar toda la información de acuerdo con unas series de categorías segmentadas por colores y las unidades asociadas con tal categorización fueron organizadas por los matices de cada tonalidad utilizada. (Ver anexo 7)

A continuación se puede observar la triangulación de las categorías Comprensión lectora, Estrategias de comprensión y Clima psicológico.

4.4.1. Comprensión lectora

Esta categoría reunió toda la información rastreada a partir de las pruebas de entrada y salida, los niveles de lectura literal e inferencial y el diseño de taller que contribuyeron en la formación de ideas que estimularon esta destreza. Para ello cabe recapitular que la comprensión es “el proceso de elaborar el significado (...) del texto y relacionarlas con las

ideas que ya se tienen (Cooper, 1998, p. 19). Luego entonces, los instrumentos utilizados permitieron que la estrategia planteada pudiera fortalecer habilidades en la comprensión lectora del nivel literal y el nivel inferencial, frente a este último nivel cabe resaltar que durante la estructuración del taller se tuvo en cuenta la teoría que Cisneros; Olave y Rojas referencian en su libro, donde señalan algunas inferencias que fueron tenidas en cuenta para el análisis, tales como las enunciativas, léxicas, referenciales y lógicas (Cisneros Estupiñán, Olave Arias, & Rojas García, 2010).

Inicialmente las pruebas diagnósticas “nos permiten reconocer los contenidos y las capacidades cognitivas que poseen los alumnos a priori de la iniciación de cualquier proceso de aprendizaje” (Ministerio de Educación & DiNIECE, S.f.). En el caso del proyecto ejecutado se pudo observar que los estudiantes reconocieron el uso de los test en otras asignaturas y del impacto que tienen; en el diario de campo se registró que: “los estudiantes manifiestan que conocen las pruebas de entrada, ya que son como las que realizan en inglés. “... (Diario Pedagógico). De modo que el reconocimiento de esta acción por parte de los estudiantes les permitió ser más conscientes en el desarrollo de esta actividad.

Una vez establecido el punto de partida, se observó que los estudiantes manifestaron interés por reconocer sus resultados, tal como se nombró en el diario de campo: “fue necesario explicar a los estudiantes algunos de los resultados obtenidos en las pruebas diagnósticas. Frente a estas afirmaciones los estudiantes solicitaron ver alguna tabla o gráfico del diagnóstico que les permitiera hacer tangible las afirmaciones dadas. Una vez observadas las gráficas se interesaron por su desempeño haciendo preguntas como: ¿qué podemos hacer para mejorar?” ... (Diario Pedagógico). De esta manera, se pudo observar

que hubo un interés por el reconocimiento de su propio aprendizaje, en este caso el nivel de comprensión en el que se encontraban, para que sirviera como una orientación en sus procesos. En lo anteriormente nombrado, se resaltó la búsqueda de una conciencia en el proceso lector, la calidad y el seguimiento que el individuo hace de sus prácticas que permiten la comprensión (Solé, 1998).

Frente al nivel de lectura literal e inferencial, con respecto a la categoría, se pudo observar que cada uno de los talleres tuvieron un nivel de exigencia ascendente a medida que iban avanzando y apuntaban al desarrollo paulatino de los niveles de lectura anteriormente nombrados. De los diarios de campo se pudo extraer que:

- Taller 1. El perfil de un personaje: “la estrategia de realizar preguntas atendiendo a la información literal del texto paulatinamente permitió descubrir información para responder algunas preguntas del material proporcionado” (Diario Pedagógico)
- Taller 2. Las imágenes también hablan: “Se rescata la capacidad de lectura va más allá del proceso de interpretación, pues alcanzan a realizar intertextualidad con otros textos a partir de la lectura de elementos explícitos, así mismo la relación establecida con la elaboración de la obra y su técnica apunta a los conocimientos o presaberes permanecen activo durante el proceso de lectura” (Diario Pedagógico)
- Taller 3. Las emociones no siempre son fugaces: “señalan que los poemas tienen palabras raras que deben deducirse, porque nunca un poema es explícito.” (Diario Pedagógico)
- Taller 4. La casa productora: “Señalan que elaborar el poster da miedo porque hay que incluir mucha creatividad, pero sin salirse del texto” (Diario Pedagógico)

Esta exigencia si bien fue captada al inicio de taller, permitió que los estudiantes fueran consientes del nivel de exigencia solicitado a medida que interactuaban con sus textos y en sus equipos de trabajo.

Con respecto al diseño del taller y el impacto en la comprensión lectora, se tuvo en consideración los pasos nombrados por Sosa (Sosa M. , 2002), quien señaló que debían tener la siguiente estructura: encabezado, pregunta orientadora, objetivo, recursos, presentación de actividad de cierre, desarrollo del taller y metacognición. Cada uno de los momentos fueron organizados de forma secuencial y explicados al inicio de cada una de las sesiones con la finalidad de seguir una práctica y que reconocieran, también, que el instrumento planteado tenía un orden interno que dirigía a la consecución del objetivo planteado en el taller. En el diario pedagógico se registraron los siguientes extractos que dieron cuenta de la organización: “Durante la prueba se dieron las orientaciones pertinentes acerca del orden para responder la prueba” (Diario Pedagógico), “Una vez dadas las directrices de trabajo, por equipos iniciaron con la lectura de las imágenes y la relación con el espacio donde fueron ubicadas” (Diario Pedagógico).

Con esta secuencia en los talleres pedagógicos se pudo ver el impacto obtenido en la categoría Comprensión lectora desde las diferentes perspectivas y el andamiaje teórico que incidió favorablemente en los niveles de comprensión, y hace más evidente los avances obtenidos en los niveles de lectura literal e inferencial.

4.4.2 Estrategias de comprensión

Para el análisis de la categoría Estrategias de comprensión se tomó como referencia la información obtenida a partir de las subcategorías: talleres didácticos, texto y la

metacognición. Es necesario aclarar que “las estrategias de aprendizaje constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje” (Valle Arias, Barca Lozano, González Cabanach, & Núñez Pérez, 1999). Por tal razón se buscó que el objetivo de la intervención orientara al desarrollo de una serie de acciones intencionadas que permitieran el fortalecimiento del proceso lector.

Dentro de la estrategia utilizada se tuvo en cuenta el taller pedagógico ya que tiene más relación con el propósito que se deseó alcanzar dentro de la investigación; Ander Egg nombró algunos aspectos importantes dentro del desarrollo de este modelo, sin embargo en este trabajo se destacaron algunos como son; aprender haciendo, metodología participativa, orientación alrededor de preguntas e inclinación al enfoque sistémico. (Ander Egg, 1991). En el contexto de la investigación, la estructura apuntó al desarrollo de una actividad o habilidad de forma conjunta que aportó en el desarrollo del proceso lector.

En el diario pedagógico se pudo rastrear algunos apartes que dieron cuenta de la estrategia de comprensión utilizada a lo largo de la implementación del taller: Una vez iniciado el taller los estudiantes pudieron presentir que realizarían lectura de posters o de películas por el título del taller y el encuentro con el primer texto, algunos de ellos hojearon la totalidad del taller buscando algún link. ” (Diario Pedagógico), “Una vez iniciaron la participación algunos estudiantes, eran más los que levantaban la mano para hacer aportes a la lectura, respondiendo a las preguntas hechas por la docente en torno al texto” (Diario Pedagógico), “Para finalizar la sesión se planteó el juego Sí o No, les solicitó que me realizaran preguntas en las que solamente pudieran tener algunas de las dos respuestas anteriores” (Diario Pedagógico).

Por otro lado, también se utilizó dentro del desarrollo de la actividad estrategias como la lectura en voz alta, el conversatorio y trabajo cooperativo, que complementaron la metodología planteada por Ander Egg. Un reflejo de lo anterior se pudo ver en el diario pedagógico: “Se realizó lectura del texto 2 siguiendo los pasos anteriores, en cuanto a la lectura en voz alta. En él, la docente subrayó algunas palabras que se consideraban necesarias esclarecer en el texto” (Diario Pedagógico), “Una vez finalizaron el conversatorio, la docente dirigió la lectura de las preguntas en el que se demandaba a los estudiantes la actividad o tarea que debía realizarse” (Diario Pedagógico), “En el aula de clases se dividieron por equipos de trabajo y trabajaron en la solución del taller escrito. Se observó que las preguntas de carácter inferencia, a pesar de ser discutidas por los estudiantes, solicitaban la presencia del docente para recibir una explicación más detallada” (Diario Pedagógico).

Durante la implementación del taller se pudo observar que los resultados en torno al desarrollo de los talleres fueron sobresalientes, sin embargo, para que se hubiese cumplido con la relación sistémica que plantea Egg, la estrategia de trabajo debió aplicarse con otras asignaturas afines y así se garantizaba mayor relación entre los procesos.

Una segunda estrategia aplicada fue la lectura de textos de diferente tipología textual, entre ellos descriptivos, expositivos, narrativos y dialógicos, en diferentes formatos, como continuos, discontinuos o mixtos (Torrent & Bassols, 2012.).

En el rastreo de los textos, la investigadora, tuvo presente en darle prioridad a aquellos con la intencionalidad comunicativa similar con la finalidad de establecer algunas relaciones internas. En el diario de campo, con respecto a este apartado se rastreó lo siguiente: “Se realizó lectura del texto, la historieta, siguiendo los pasos anteriores, en cuanto a la lectura

en voz alta. En él, la docente subrayó algunas palabras que se consideraban necesarias esclarecer en el texto ” (Diario Pedagógico), “Se les realizó la pregunta a los estudiantes sobre qué tan familiarizados están con las obras de arte, en especial con las esculturas; ” (Diario Pedagógico), “Se realizó lectura de textos líricos durante la sesión, ya que la búsqueda de diferentes tipologías textuales es un elemento novedoso en el aula” (Diario Pedagógico), “Los memes llamaron la atención de los niños, sin embargo consideraron que ese tipo de texto no es fácil de hacer” (Diario Pedagógico), Los posters pueden contener mucha información que algunas veces es omitida cuando no se realiza la interpretación global, esta adquiere más sentido cuando se observa un fragmento o el texto completo. ” (Diario Pedagógico)

Una última estrategia consistió en el trabajo metacognitivo realizado al finalizar cada uno de los talleres. Brown, citado por Allueva, definió por metacognición como “ el conocimiento de uno mismo concerniente a los propios procesos y productos cognitivos (...), por ejemplo, las propiedades de información o datos relevantes para el aprendizaje” (Allueva, 2002). Esta capacidad de discernir el conocimiento y la verificación del proceso de cómo se aprende facilita los procesos implicados en la comprensión, los cuales se ven evidenciados a lo largo del desarrollo de la estrategia. En algunos apartes del diario pedagógico se resalta el rol activo del estudiante y la importancia de la conciencia en el proceso para el desarrollo del aprendizaje: “Algunos señalaron que era importante prestar atención y esperar a que los demás compañeros hablaran para ayudarlo a complementar las ideas, así mismo que era necesario ver los detalles de las imágenes” (Diario Pedagógico), “ en la metacognición los estudiantes manifiestan que es difícil realizar la lectura de los poemas, ya que la forma en la que están escritos, como no es directa, puede llevar a una

interpretación correcta o errónea” (Diario Pedagógico), “Durante la metacognición reconocieron la importancia de los conocimientos previos en la organización de nuevas ideas” (Diario Pedagógico), “la metacognición, los estudiantes reconocen que las imágenes elaboradas, algunas estuvieron cargadas de fuerza porque las diferentes lecturas del mismo texto en diferentes perspectivas aportaron a la comprensión desde la perspectiva del personaje, la importancia del contexto y el argumento de la historia” (Diario Pedagógico).

En general, se destacó de en esta categoría que con la aplicación de los talleres, la diversidad en los textos propuestos y la metacognición se pudieron ver resultados que contribuyeron en el fortalecimiento de la estrategia de comprensión.

4.4.3 Clima Psicológico

La información obtenida a partir de la intervención realizada dio lugar al análisis de la categoría Clima psicológico, que recogió las impresiones generales en torno a este rasgo e información alrededor de algunas características de la motivación, la cual influyó de manera significativa en el proceso de comprensión lectora. Anteriormente se nombró que una de las pautas importantes en el desarrollo de un taller es el clima psicológico, que Mercedes Sosa toma en consideración al inicio de los talleres para la generación de un buen ambiente de trabajo (Sosa M. , 2002). Sin embargo se pudo ver durante la intervención realizada que la generación de un ambiente agradable no solo debe limitarse al inicio de cada sesión, ya cambiar el clima del aula favorece el estado del grupo y da lugar a la motivación. Por tal razón, dentro de esta categoría, la motivación tiene un rol fundamental pues permitió observar las actitudes y recepción de la estrategia durante la investigación con el fin de evaluar la actitud frente al taller y cuan afecta la comprensión.

Inicialmente, en la observación de la prueba diagnóstica, se pudo observar que algunos estudiantes resolvieron los test, sin embargo, rechazaron la cantidad de preguntas de cada uno de los textos que desarrollaron sin orientación del docente. La implementación de esa prueba permitió confirmar que la metodología participativa y conversacional era la más adecuada para la muestra y se buscaba que los estudiantes desarrollaran mayor confianza en la lectura individual que podían obtener a partir de la orientación de otro compañero. En este sentido, se pudo ver reflejada la teoría de Ausubel acerca Zona de Desarrollo Próximo, enunciada por Carretero, donde se resalta la capacidad del niño en resolver problemas bajo la orientación de un adulto o un par, independientemente del nivel de desarrollo (Carretero, 1996). Dicha aplicación de la teoría permitió que se abriera la oportunidad a la generación de un ambiente psicológico más adecuado para el desarrollo del taller y que a su vez fuera motivante para el educando y favoreciera la comprensión de textos.

En el taller 1 “El perfil de un personaje”, a diferencia del pre test, se evidenció agrado por las actividades pues la orientación de la sesión hacia una metodología participante, favoreció más en el sacar conclusiones del texto, del diario pedagógico se extrae que “a los estudiantes se les observó motivados contestando ya que, algunos señalaron que después de leer así, entre todos, era más fácil responder porque ya todo se había dicho del texto y complementaba las ideas que había construido al leer solo.” (Diario Pedagógico). Así mismo, el trabajo entre grupos permitió dinamismo en la sesión, lo cual se evidenció en el diario de campo: “la dinámica de la clase tendió a ser más participativa y dar preguntas que complementaran sus puntos de vista se convirtiéndose en un diálogo constante entre los estudiantes con la docente y los grupos internamente.” (Diario Pedagógico).

Acto seguido, en el taller 2 “Las imágenes también hablan”, los participantes se motivaron al ver la lectura de textos como la obra de arte, las secuencias de imágenes y la fotografías (Ver anexo 10). Estos textos evidenciaron el asombro por el texto en sí mismo y la necesidad de participación, que se pudo rastrear en el diario pedagógico: “Esta intervención motivó a la interpretación de otros estudiantes quienes manifestaron un pensamiento similar a él.” (Diario Pedagógico). Igualmente, se reflejó por parte de los estudiantes que la motivación trascendía de la academia, que se pudo ver en el diario de campo. “algunos manifestaron que fue de su interés el taller ya no siempre pueden encontrarse esta clase de actividades y que la motivación va más allá de la nota porque sabían que no tenía valoración este tipo de encuentros” (Diario Pedagógico). A partir de lo anterior se puede rastrear que durante la ejecución de la intervención puede verse dos tipos de motivación que son la extrínseca, que es provocada por un estímulo externo y la intrínseca que corresponde a aquella que el individuo hace por que le gusta y activa al individuo (Soriano, 2001). Si bien es cierto que se busca observar el impacto de la motivación en el clima psicológico a lo largo del taller, se resalta que la perspectiva del educando durante la implementación se amplía con el fin de obtener una satisfacción personal.

En el taller 3 “Las emociones no siempre son fugaces”, se observó que la motivación estuvo relacionada con la expectativa del trabajo a elaborarse que impulsaba el estímulo intrínseco. Se extrajo del diario pedagógico que “el recibimiento hechos con preguntas de qué se trabajaría en el día de hoy y qué se va a realizar en el taller en esta jornada en el taller. Los estudiantes señalan que en cada uno de los talleres se trabajan cosas diferentes y que los motiva a encontrarse con nuevos trabajos a los escolares de siempre” (Diario

Pedagógico), “los estudiantes manifestaron que a pesar de la dificultad del taller les gustó porque se exige mentalmente” (Diario Pedagógico). Del trabajo desarrollado en este taller se pudo inferir que al ser mayor la propuesta de trabajo cognitivo, será mayor la motivación en los estudiantes y afecta directamente en el proceso de comprensión.

En la implementación del último taller “La casa productora” se percibió mayor interés en los textos, y en dar continuidad al desarrollo de la rutina implementada en los talleres, dicha información puso extraerse de los diarios pedagógicos: “durante toda la sesión estuvieron atentos aunque en oportunidades tendían a hablar mucho con sus compañeros ” (Diario Pedagógico), “Los estudiantes afines a los deportes se vieron concentrados ya que lo percibieron como personal” ... Diario Pedagógico. Por último, la actividad solicitada a los estudiantes correspondiente al taller, que consistió en la elaboración de los posters motivó aún más a los estudiantes en mostrar el progreso ya la capacidad interpretativa obtenida durante la intervención, los cuales se pudieron ver en cada una de sus creaciones (Ver anexo 6). Finalmente, en la aplicación del diagnóstico final se pudo rastrear el cambio de actitud frente a la lectura de los textos y las preguntas que se encontraban en ellas, que evidenciaron el progreso en este tipo de estrategias que favorecieron desde el clima psicológico, al proceso de comprensión.

El anterior trabajo se puede interpretar que se cumplieron las dos condiciones que plantea Ausubel en la teoría del Aprendizaje significativo, las cuales son “la actitud o predisposición para aprender de manera significativa y la presentación de un material potencialmente significativo” (Rodríguez Palmero, Moreira , Caballero Sahelices, & Greca, 2008). Dicho de otro modo, en la implementación del proyecto pudo observarse que cada uno de los

elementos propuestos permitió el desarrollo de una aprendizaje, profundo y reflexivo en torno al desarrollo del proceso de comprensión.

Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones

En este capítulo se expusieron los hallazgos más significativos dentro del proceso investigativo llevado a cabo en los estudiantes de grado 6° de la institución Educativa Liceo Nueva Generación de la ciudad de Barrancabermeja, quienes fueron objeto de estudio a partir de una serie de intervenciones utilizando talleres didácticos que les permitiera fortalecer las habilidades del proceso lector literal superior e inferencial, ya que son los niveles que presentaron mayores dificultades, a partir de lo rastreado en el proceso investigativo. Por tal razón la serie de intervenciones realizadas estaban dirigidas a potenciar dichos niveles de lectura nombrados anteriormente mediante la estrategia del taller pedagógico a la luz de las teorías enunciadas en el capítulo 2. De esta manera, se generaron algunos resultados y conclusiones que, pueden ser un referente de estudio posteriores.

5.1 Conclusiones

Para el diseño e implementación de los talleres se partió inicialmente de un análisis del nivel lector que dominaban los estudiantes. Al hablarse de dominio se hace referencia a la capacidad que tiene cada individuo de hacer consciente su proceso de aprendizaje; sin embargo, esto no garantiza que se presenten exclusivamente fortalezas en la lectura, porque es un proceso que continuamente se construye y presenta altibajos. Por ende, en los test y talleres aplicados, se pudieron ver algunas variaciones en cuanto al desempeño en los niveles de lectura literal e inferencial, pues no se mantuvo con los mismos resultados. Así mismo, es necesario resaltar la necesidad del ejercicio constantemente de dichos niveles, esto a través de la formulación de preguntas que reten el nivel cognitivo, pues la exposición

constante a este tipo de preguntas incita al estudiante a valerse de los presaberes y de estrategias aprendidas para dar solución a las distintas situaciones presentadas.

En cuanto al nivel de lectura literal, cabe resaltar que los estudiantes que hicieron parte del proyecto, con ayuda de cada una de las actividades planteadas en los talleres, mejoraron su capacidad en el nivel literal primario, en este sentido ahora están en capacidad de identificar información explícita directa como frases, palabras y elementos que funcionan como claves temáticas en el texto; igualmente, reconocen elementos que hacen parte de los textos narrativos y expositivos. En el nivel literal secundario se puede decir que los estudiantes, luego de la ejecución de la propuesta, reconocen tipologías textuales, establecen relaciones internas en el texto y extraen ideas principales del texto que estén explícitas; sin embargo, persiste la dificultad en la redacción de paráfrasis ya que, a pesar de la capacidad de plantear las propias ideas que reflejen un pensamiento con sus propias palabras, puede verse que los estudiantes aún recurren a la copia de fragmentos del texto para hacer un resumen. Para fortalecer se hace necesario continuar con un proceso de interpretación desde las demandas sencillas hasta las más complejas de acuerdo con cada nivel de lectura, de esta forma se propende a una mejoría en los procesos de interpretación y comprensión.

Además, es importante resaltar que con la realización de cada una de las actividades se concluyó que los tipos de textos utilizados en la ejecución de la propuesta fueron apropiados y valiosos ya que llevaron a los estudiantes a practicar y mejorar su comprensión lectora literal secundaria. Les permitieron realizar una exposición breve (oral y escrita) de lo esencial de los textos trabajados con sus propias palabras. Además, enriquecieron su vocabulario y desarrollaron su capacidad de interpretación y creación.

En cuanto al nivel de lectura inferencial, se puede afirmar que, con la intervención pedagógica y la estrategia implementada en esta, los estudiantes realizan una lectura más detallada de cada uno de los párrafos de los textos que se les presentan. Así mismo, leen conectando ideas o párrafos y consultando en el diccionario aquellas palabras desconocidas. También, son capaces de relacionar el título con el contenido del texto, establecen relaciones de significado y contenido, causa-efecto, espacialidad, temporalidad, etc.

Además, se pudo concluir que, a partir de la implementación de la estrategia, la mayoría de la población objeto de estudio posee habilidades en el nivel literal y que con estos fundamentos pueden desarrollar aún más el nivel inferencial mediante el desarrollo de actividades que fomenten la extracción de inferencias enunciativas, referenciales, macroestructurales, entre otras.

Con respecto al nivel crítico como nivel de lectura, en la prueba de contraste fue evidente que no hubo avances significativos, sin embargo, deja la percepción a partir de las respuestas y el progreso en los demás niveles de lectura que cada uno de los niveles lectores, a medida que van alcanzando su consolidación promueven que el siguiente nivel lector siga la misma ruta.

A partir del análisis realizado se evidencia que la implementación de los talleres impactó positivamente en el proceso lector, ya que los estudiantes señalan que hay mayor conciencia en la lectura de todos los tipos de textos y que hay muchos elementos que se deben considerar al momento de leer cualquier tipo de texto. Así mismo se pudo observar la conciencia en el proceso del lector y de la obligación que tiene para con él mismo de buscar mecanismos que le permitan comprender.

Con respecto a las categorías de análisis se puede decir que la información obtenida durante la intervención tuvo concordancia con las teorías planteadas y se presentan las evidencias desarrolladas a lo largo de la intervención pedagógica, sin embargo, cabe decir que cada una de las categorías analizadas tuvo un impacto particular en el desarrollo e implementación de la estrategia.

En el apartado de comprensión lectora, se tuvo en cuenta, durante el análisis, el impacto generado a partir de la estrategia del taller, manifestado en las pruebas de entrada y salida y el desarrollo de preguntas que dieron cuenta de la lectura en los niveles literal e inferencial. Teniendo en cuenta que se buscaba el fortalecimiento de capacidad lectora en los participantes, se pudo observar que el aumento en el nivel de exigencia a medida que avanzaba la intervención, la realización de diversos ejercicios y test de apoyo, permitió que los estudiantes reconocieran la importancia de saber leer y procuraran aprender en cada uno de los talleres participando activamente en cada uno de estos. Por consiguiente, las habilidades propias del nivel literal secundario, como la paráfrasis, y del nivel inferencial, como el establecimiento de relaciones de causa-efecto, se vieron fortalecidas, lo que permitirá a futuro el desarrollo de mejores procesos de nivel crítico.

En la segunda categoría de análisis, se planteó la Estrategia de comprensión como referente. Esta categoría fue examinada a partir de la serie de procedimientos utilizados en el taller, el formato y tipología de los textos trabajados y la metacognición. Con la revisión se pudo observar que la organización del taller favoreció el trabajo para el desarrollo de la habilidad de lectura pues brindó espacios de comunicación que usualmente no se tienen en cuenta durante el desarrollo de las clases, no solo en el área de español sino en las demás áreas del conocimiento, lo que permitió mayor implicación de los estudiantes de grado

sexto en el proceso. Sin embargo, es necesario el fortalecimiento del trabajo sistémico con otras áreas o disciplinas, ya que esta estrategia de trabajo con áreas afines permitiría un proceso de introspección y ejercitación más profundo.

La última categoría, atiende al desarrollo psicológico y la relación de este con la motivación. Por un lado, se resaltó que la motivación no es solo para un momento de la sesión dentro del taller, sino que debe aplicarse todo el tiempo con el fin de crear más interés en la aplicación de cualquier estrategia. Por esa razón se tuvo en cuenta el seguimiento realizado a los estudiantes en torno a su interés por las actividades y lecturas durante el desarrollo del taller, que fue acrecentando paulatinamente a medida que los talleres avanzaban y las tareas y ejercicios se hacían más atractivos para estos, mostrando que los avances fueron significativos y que los estudiantes fueron mejorando a medida que se desarrollaba la intervención, ya que se procuró diseñar y ejecutar acciones contextualizadas, que respondieran a los intereses de los participantes y que captaran en primera medida el gusto por los procesos lectores.

Por otra parte, cabe resaltar el rol activo del niño dentro de la conformación de un equipo cooperativo, ya que a medida que se iban aplicando los talleres se pudo observar que los equipos de trabajo se convertían en centros de acopio de información, de respuesta a dudas, de compartir experiencias y puntos de vista, lo que llevo a enriquecer el análisis y la interpretación alrededor de los textos trabajados. Esto convirtió el aula en un espacio diferente al acostumbrado, donde el docente siempre dirige, sino que se convirtió en un ambiente en el cual el trabajo en equipo y de cooperación entre pares primaba en el desarrollo de cada una de las actividades de los talleres.

El objetivo general planteado en torno al proyecto buscaba “Fortalecer la comprensión lectora en los niveles literal e inferencial mediante la aplicación de talleres dentro de la asignatura de lengua castellana en estudiantes de sexto grado del Liceo Nueva Generación en el municipio de Barrancabermeja”. Con base en esto, se puede concluir que la implementación de la estrategia basada en el taller permitió fortalecer el proceso lector en los participantes del proyecto y a su vez contribuyó al cambio de la percepción del concepto de leer y a su vez reforzó todas las tareas mentales involucradas. Además, con el trabajo de diversa tipología y formato se les permitió a los estudiantes descubrir las estructuras textuales (esquema y contenido textual), brindándole también las bases necesarias acerca de cómo interpretar el mensaje y por ende ser capaces de reconocer información explícita e implícita en una historieta un, chiste, un poema, un cortometraje, entre otros.

Con respecto al primer objetivo específico, el cual atendía a “Identificar el nivel de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado a partir de la aplicación de una prueba diagnóstica”, se puede afirmar que tomar como punto de partida la caracterización del grupo al que se aplicaría la estrategia, resultó ser un aspecto significativo para la intervención. Puesto que el análisis de la prueba diagnóstica, dio lugar a la búsqueda y diseño de la estrategia, así como de las diferentes actividades que llevaron a que los estudiantes de grado sexto reconocieran la importancia del proceso lector, no solo en el desempeño en las diferentes asignaturas, sino también en la interpretación de su entorno y de las situaciones problemáticas que encontrará durante su vida.

En concordancia con el segundo objetivo específico “Diseñar e implementar talleres para fortalecer la comprensión lectora en los niveles literal e inferencial en estudiantes de

sexto grado” se dedujo que la implementación del taller como estrategia, al ser una metodología novedosa para la población, permitió impulsar en los estudiantes los niveles de lectura literal e inferencial llevándolos a hacer propios los procesos de comprensión y fortaleciendo su capacidad interpretativa y de abstracción de las ideas. De esta manera las habilidades desarrolladas en la presente investigación impactaron en los estudiantes de grado sexto, pues ahora conciben de otra manera los textos a los que están expuestos diariamente y evidencian estar dispuestos a ser partícipes en la creación, adecuación y organización de su conocimiento, siendo parte activa de él.

El tercer objetivo específico apuntó a “Analizar la efectividad de los talleres durante el fortalecimiento de la comprensión lectora en los niveles de comprensión literal e inferencial”, de este se puede deducir que con la revisión de la efectividad de cualquier estrategia que se aplique en un contexto escolar se puede contribuir a largo plazo en la formación de nuevos referentes académicos que permitirán la inclusión de nuevos teóricos o metodologías que favorezcan la enseñanza y contribuyan a la generación de nuevo conocimiento. A nivel institucional la aplicación de los talleres tuvo un impacto a pequeña escala ya que la asignatura de artes apropió la metodología como un elemento diferenciador dentro del trabajo del área, puesto que el taller fue una modalidad didáctica que permitió el desarrollo de diversas actividades y tareas que condujeron al desarrollo de una investigación más participativa y real. Así mismo, fue una oportunidad académica para que los estudiantes abordaran la teoría y la práctica, es decir, intercambiarán conocimientos y llevaran a la práctica acciones educativas de lectura que enriquecieron su comprensión lectora literal e inferencial en un continuo aprender haciendo.

5.2 Recomendaciones

A partir del análisis y las conclusiones anteriormente mencionadas, a continuación, se presentan una serie de recomendaciones que, desde la perspectiva de la investigadora, es conveniente tener en cuenta:

Inicialmente, el ámbito escolar es variado, cada una de las materias maneja textos diferentes, tales como diagramas, infografía, videos tutoriales, entre otros. Por tal razón, el trabajo de lectura debería ser tenido en cuenta por todas las áreas, de manera que no se relegue el trabajo al docente de lengua castellana o español, ya que todas las personas están expuestas desde diferentes disciplinas a realizar lecturas.

Igualmente, desde casa se debe reforzar el hábito lector, pues es allí donde permanecen la gran parte del tiempo y para fortalecerlo no es necesario que el individuo se vea obligado a comprar literatura hoy día existen otros medios como revistas, periódicos y programas en la televisión que dejan elementos que permiten analizarlos y enseñanzas en torno a lo que se presenta.

Por otro lado, la implementación de talleres pedagógicos proporcionó herramientas valiosas que aportan a la convivencia escolar y la capacidad de comunicación y escucha entre los estudiantes, para ello es esencial que el docente sea un sujeto activo en el aula y que cumpla las funciones de mediador u orientador con el fin de fortalecer las relaciones interpersonales entre los estudiantes y contribuya en el ambiente de aula. Igualmente, las herramientas trabajadas durante el taller fueron fuente de inspiración para otras áreas que tomaron el modelo metodológico, por tal razón se recomienda que se pueda mantener y tener en cuenta en otras áreas del saber para motivar los procesos cognitivos propios de la

disciplina impartida, así como los procesos lectores vistos desde la perspectiva de cada asignatura.

Por último, se invita a los docentes investigadores a implementar estrategias que permitan mejorar la percepción del aprendizaje, placer por el conocimiento y motivar la investigación en el aula. Lo anterior se puede lograr mediante la implementación de acciones innovadoras en las prácticas pedagógicas que se llevan al aula.

Referencias

- Alfaro, A., & Badilla, M. (2015). El taller pedagógico, una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la Educación Ciudadana. *Revista Electrónica Perspectivas*, 81-146.
- Allueva, P. (2002). Conceptos básicos sobre metacognición. En P. Allueva, *Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención* (págs. 59- 85). Zaragoza: Consejería de Educación y Ciencia.
- Álvarez, M. S., Jurado, A., & Muñoz, R. (2016). Experiencia para mejorar la comprensión lectora. *BABEL-AFIAL*, 119- 138. Obtenido de <http://babelafial.webs.uvigo.es/pdf/25/art07.pdf>
- Ander Egg, E. (1991). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Bassols, M., & Torrent, A. M. (2012). *Modelos textuales: Teoría y práctica*. Octaedro.
- Cáceres, Á. (2017). La enseñanza de la habilidad de regulación de la lectura para fortalecer la competencia lectora en los niveles literal e inferencial en estudiantes de escuela nueva de la institución educativa Pozo Nutrias dos sede B - Guayaquil. Bucaramanga, Santander, Colombia.
- Carretero, M. (1996). Constructivismo y problemas educativos: Una relación compleja. *Anuario de psicología*, 183-188.
- Cassany , D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Grao.
- Cisneros Estupiñán, M., Olave Arias, G., & Rojas García, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Colomer, T., & Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid, España: Celeste Ediciones/ MEC.
- De Zubiría Samper, M. (1996). *Teoría de las seis lecturas, Tomo I*. Bogotá: ECOE Ediciones .

- Fumero, F. (2009). Estrategias didácticas para la comprensión de textos. una propuesta de investigación acción participativa en el aula. *Investigación y Postgrado*, 46 - 73.
- Leguizamón, D., Aláís Grill, A., & Sarmiento, J. (24 de Julio de 2014). Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC. Bogotá, Cundinamarca, Colombia.
- Malte, E. (Junio de 2018). El taller de lectura como estrategia para mejorar la comprensión lectora. Bogotá, Cundinamarca, Colombia. Obtenido de https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/001/1147/1/CAA-Spa-2018-El_taller_de_lectura_como_estrategia_para_mejorar_la_comprensi%C3%B3n_lectora_Tra_bajo.pdf
- MEN , CERLALC. (23 de 06 de 2017). *Colombia Aprende*. Obtenido de www.colombiaprende.edu.co: http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-344155_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación , M., & DiNIECE, D. I. (S.f.). *Biblioteca Nacional de Maestros*. Obtenido de Biblioteca Nacional de Maestros: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002736.pdf>
- OCDE. (26 de 06 de 2009). *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos*. Obtenido de <https://www.oecd.org/>: <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Quintanal, J. (2014). El desarrollo lector y su relación con la mejora de las competencias básicas. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 71-91.
- Ravelo, M. (2018). Los textos expositivos - explicativos: pretexto para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de escuela nueva, grados 4° y 5° del instituto técnico agrícola Rafael Ortiz Gonzalez, sede la Ceba. Bucaramanga, Santander, Colombia.
- Rentería, N. (2018). La enseñanza de la comprensión lectora a través de cuentos afrochocoanos en estudiantes del grado quinto de la Básica Primaria. *Revista Educación Y Ciudad*, 93-102. Obtenido de <https://revistas.idep.edu.co/>
- Roa, J. (2017). Desarrollo de una Estrategia Pedagógica para el Fortalecimiento de la Comprensión Lectora en el Área de Lengua Castellana de los estudiantes de grado séptimo, de la Institución Educativa Colegio Municipal Aeropuerto Sede Virgilio Barco- Cúcuta (2017). Bucaramanga, Santander, Colombia.
- Rodríguez Palmero, M., Moreira , M., Caballero Sahelices, M. C., & Greca, I. M. (2008). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona: Octaedro.

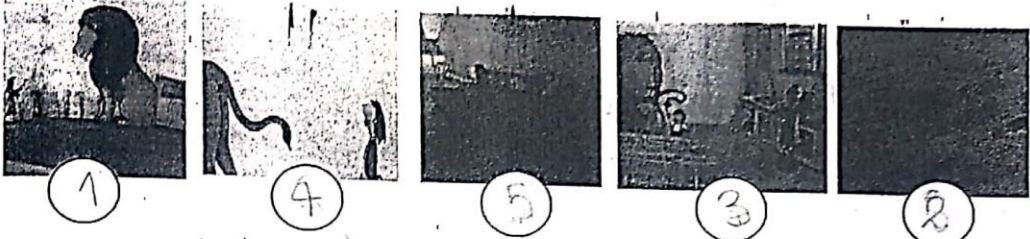
- Rosa, R. (febrero de 2015). *El taller como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora en el primer curso de ciclo del instituto Manuel Bonilla del municipio de Apacilagua, Choluteca*. Obtenido de Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmchd9v4>
- Sampieri, R., Fernandez Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F: Mc Graw Hill.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó. Barcelona.
- Soriano, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, 163-184.
- Sosa, M. (2002). *El taller estrategia educativa para el aprendizaje significativo*. Bogotá.
- Sosa, M. (2002). *El taller estrategia educativa para el aprendizaje significativo*. Bogotá: Circulo de lectura Alternativa.
- Tavera, M. (2016). Estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de 5°B sede C del Colegio Integrado Madre de la Esperanza del municipio de Sabana de Torres. Bucaramanga, Santander, Colombia.
- Valle Arias, A., Barca Lozano, A., González Cabanach, R., & Núñez Pérez, J. C. (1999). Las estrategias de aprendizaje revision teorica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 425-461. Recuperado el 5 de Octubre de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf>
- Van Dijk, T. A. (1992). *La Ciencia del Texto*. Barcelona : Paidós.
- Vasco, C. (1989). Teoría de sistemas y teoría de la comunicación en los procesos del aula escolar. *Signo y Pensamiento*, 45-70.
- Vásquez, F. (2013). *El quehacer docente*. Bogotá: Ediciones Unisalle.

Nota: El nombre que aparece en este aval se cambió durante el transcurso del proyecto, quedando como título: El taller como estrategia para fortalecer la comprensión lectora de los niveles literal e inferencial en estudiantes del grado sexto de la institución Liceo Nueva Generación en el municipio de Barrancabermeja.

6. Define a Calvin a partir de una de las dos palabras, justifica tu elección.
 A. Imaginativo B. Tramposo


Justificación: Porque le están diciendo al niño que cuando era solo
cuatro tres

7. Observa las siguientes imágenes y numéralas de 1 a 5 (donde 1 es la primera y 5 la última) siguiendo una secuencia lógica, luego justifica tu elección en una idea:



Justificación: una la niña dijo que a casa... dos... comenzó por la
ciudad tres dijo... cuatro se fue... volvió
5 la niña durmiera.

Texto 3



Título: Camino a casa.
Autor: Jairo Bultrago.
Ilustrador: Rafael Yockteng.
Editorial: Fondo de Cultura Económica. México D.F., 2008.

8. Las personas del texto se sorprenden por:
 A. La presencia del león. B. La ferocidad del león.

9. A partir del texto podemos deducir que la presencia del león para la niña es:
 A. Una figura de protección. B. Una parte de su imaginación.

10. Según lo que viste el león permaneció con la niña o se fue? Explica lo que piensas y fundamenta tu opinión a partir del texto: se fue porque la niña dijo que volvió

Texto 4

Balance del mundial de fútbol Rusia 2018

Lo bueno

La implementación del Árbitro Asistente de Video, VAR. Esta innovación tecnológica proporciona al fútbol una excelente herramienta para darle niveles ecuanímenes al juego. De hecho, con la implementación del VAR se desprende el segundo elemento positivo del mundial, el juego limpio. Este mundial registra en los últimos veinte años los indicadores más bajos en faltas cometidas con un promedio de 27 por partido, tarjetas amarillas con un promedio de 3.42 por partido y tarjetas rojas con un promedio de 0.08 por partido.

El protagonismo de selecciones y jugadores emergentes. Selecciones como Croacia, Bélgica, Suecia y la anfitriona Rusia solo para nombrar algunas, demostraron a la prensa, al marketing y a los aficionados, que más allá de los pergaminos que se desglosan del multimillonario mercado de pases, lo verdaderamente importante es edificar un juego que combine colectivamente técnica, táctica, estrategia, mente y corazón.

Lo malo

La mercantilización acelerada del fútbol se convierte en el elemento negativo del mundial. Al totalitarismo del mercado, que se hace visible en toda la competencia, se le suma la privatización del deporte. En un país como Colombia, donde el fútbol hace parte del ADN popular, la imposibilidad de ver todos los partidos del mundial se convierte en una situación que genera disgustos. Al tener los derechos exclusivos de la transmisión del mundial la multinacional norteamericana DirecTV obliga a contratar sus servicios, privando injustamente a la mayoría social del derecho de ver el mejor fútbol del mundo.

Otro aspecto negativo, y no menos importante, es el excesivo despliegue mediático que en buena medida se convierte en la cortina de humo perfecta para no informar sobre problemas neurálgicos de las distintas realidades sociales. En Colombia, por ejemplo, mientras se hacía un innecesario cubrimiento de la llegada de la selección, se ocultaba o trivializaba la difícil situación del asesinato de líderes sociales en los territorios olvidados. Culpa del fútbol, no. Culpa de los medios, sí.

Modificado de: <http://semanariovoz.com/balance-critico-del-mundial/>

11. Según el texto el "buen fútbol" radica en:

A. Darle espacio a nuevas selecciones con estilo.

Con base en el primer párrafo de la parte titulada "Lo bueno", podemos deducir que:
 A. Es más certera la máquina que el árbitro. (B) Brinda igualdad en las condiciones del juego

13. ¿Consideras que la implementación del VAR a partir del mundial de fútbol Rusia 2018 le resta importancia a la función del árbitro en la cancha de juego? Explica lo que piensas y fundamenta tu opinión con dos razones.

Si porque queda a los futbolistas

Texto 5

Gerard Piqué ya firma camisetas del Junior de Shakira

PUBLICADO EL 28 DE DICIEMBRE DE 2016

Shakira ha estado aprovechando las horas que tiene en Barranquilla para mostrarle a Gerard Piqué los lugares y sitios de la ciudad, entre estos el colegio donde estudió y donde dio a conocer sus primeros pasos como cantante. La cantautora, quien por primera vez pisó 'La Arenosa' acompañada de su pareja y sus dos hijos, ha sido perseguida por los medios de comunicación para lograr unas palabras o una fotografía suya. Desde su aterrizaje, el lunes a las 5:40 p.m., la barranquillera es el ojo de atención de sus seguidores. Aunque han sido pocas las ocasiones en las que se ha dejado ver, algunos afortunados han podido capturar las imágenes de su visita en diferentes partes de la ciudad. Lo último que hizo el central del Barcelona fue firmar camisetas para aficionados del Junior de Barranquilla, equipo del que es aficionada Shakira.

La cena

Shakira, quien es amante del sushi, no podía quedarse sin matar ese antojo y, después que se bajaron del avión y se acomodaron, se fue junto a Piqué a disfrutar de este plan en Noa, un reconocido restaurante en el norte de Barranquilla. La pareja estuvo muy contenta durante los varios minutos que estuvieron en este establecimiento. Saludaron y se tomaron fotos con todo el que se les pidió e incluso al final de su velada, se fotografiaron con todo el personal de dicho restaurante.

Recorrido por la infancia de Shakira

La jornada de este martes empezó para Shakira y Piqué con un recorrido por los salones de clase en donde la barranquillera estudió.

El colegio La Enseñanza, que la última vez la vio llegar en bicicleta durante el rodaje el video del tema que interpreta junto a Carlos Vives, ahora la tuvo que recibir junto al hombre con el que tiene dos pequeños: Sasha y Milan.

También estuvieron haciendo un recorrido por el río Magdalena, en una embarcación que partió desde el Club de Pesca, donde se tomaron fotos con las personas que se las pidieron.

Los niños

Pero no fueron los únicos que disfrutaron de Barranquilla, pues sus dos hijos también tuvieron la oportunidad de salir a distraerse un rato. Los niños salieron con sus abuelos paternos a disfrutar durante la mañana de un parque al norte de la ciudad, muy cerca a la casa de los padres de la cantautora.

Los planes

Se dice que la artista visitaría la Institución Educativa Fundación Pies Descalzos Centro Comunitario Barranquilla, que fue creado por la barranquillera.

También se presume que la cantautora no se quedaría en la ciudad, sino que viajaría a Cartagena, a una isla, para disfrutar más en privado con su familia.

Tomado de: <http://www.elcolombiano.com/entretenimiento/farandula/gerard-pique-ya-firma-camisetas-del-junior-de-shakira-1F5667138>

14. El viaje a barranquilla fue realizado por:

A. La familia de Shakira y ella

B. Solo la familia de Shakira

15. El establecimiento fundado por la artista se conoce por el nombre:

A. El colegio La Enseñanza

B. Institución Educativa Fundación Pies Descalzos.



16. Según el diccionario de la academia española, se entiende por humildad a la "virtud que consiste en el conocimiento de las propias limitaciones y debilidades y en obrar de acuerdo con este conocimiento." A partir de este concepto, ¿consideras que Shakira a pesar de su reconocimiento es una persona con gran sentido de humildad? Explica tu respuesta y fundamenta tu opinión con dos razones:

Si, por que es muy humilde con los hijos con todas las entrevistas que le han ido a ver

17. Numera del 1 al 5 los textos de acuerdo a tu gusto, con el número 1 el que más te gustó hasta el 5 el que menos te gustó.

Textos	Numeración
Texto 1 El terrible señor del mundo subterráneo.	5
Texto 2 Calvin y Hobbes.	1
Texto 3 Camino a casa.	2
Texto 4 Balance del mundial de fútbol Rusia 2018.	4
Texto 5 Gerard Piqué ya firma camisetas del Junior de Shakira.	3

Anexo 2. Taller 1 “El perfil de un personaje”

	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, HUMANIDADES Y ARTES MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	
TÍTULO DE PROYECTO LA ANIMACION LECTORA EN EL AULA COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA COMPRENSION LECTORA EN ESTUDIANTES DE GRADO QUINTO DE LA INSTITUCION LICEO NUEVA GENERACION	ELABORADO POR MARTHA LILIANA RODRIGUEZ BENSINGER	DOCUMENTO TALLER DIDACTICO N°1
GRADO 5ºB	NOMBRE DEL ESTUDIANTE HONORATA PIOS NIÑO	FECHA DE APLICACIÓN: / /

Presentación de la sesión:

Preguntas orientadoras

- ¿Para qué sirve extraer información explícita de un texto?
- ¿Cómo puedo pasar de la identificación de elementos explícitos a los implícitos?
- ¿Por qué hay textos que me permiten pensar más que otros?

Objetivos de la sesión

- Identificar las fortalezas y debilidades en los niveles de lectura literal e inferencial

Recursos a utilizar


- Recursos digitales en powerpoint
- Fichas de trabajo

ANIMATE:


1. El perfil de un personaje

En esta sesión trabajarás de la mano con tus compañeros para elaborar el perfil del personaje propuesto y escribirás algunas características físicas, algunos datos básicos, personalidad, actitudes, emocionales y atributos intelectuales.

Al finalizarla, deberás compartir tus impresiones acerca del personaje.



Texto 1



1. Escribe los significados de la palabra “carrera” de acuerdo a los dos contextos que se evidencian en la tira cómica.

Carrera (Mafalda): Mafalda se refiere a una carrera universitaria


Carrera (Susantia): se referiría a una carrera de caballos

2. ¿A qué se refiere el signo de interrogación que sale de Mafalda en la tercera viñeta?

sale de que mafalda estaba hablando de otra carrera y ella pensaba que estaban hablando de una carrera universitaria

3. ¿Por qué Mafalda toma la decisión de irse y deja a Susantia sola?

porque mafalda se cansa de que no se entendieran



Nota: El nombre que aparece en este aval se cambió durante el transcurso del proyecto, quedando como título: El taller como estrategia para fortalecer la comprensión lectora de los niveles literal e inferencial en estudiantes del grado sexto de la institución Liceo Nueva Generación en el municipio de Barrancabermeja.

Texto 2



- Señorita: ¿Qué opina usted sobre la gelatina?
 - Bueno, en realidad no sé qué decir. En mi escuela solo conocí la "y" griega y la "i" latina, pero la "g" latina nunca supe de ella, a lo mejor no fui ese día a clase.

4. Imagina que debes presentar este mismo chiste al mismo auditorio. Reescríbelo, con otras palabras, de tal manera que no pierda su propósito:

usted que opina sobre la gela-
 atina?
 Yo solo conocí la y griega y la i
 latina pero no se si la latina existe



5. Se infiere que la respuesta de la señorita está mal porque:
 A. El que le hizo la pregunta tal vez pensó que no le gustaban ese tipo de comidas.
 B. No respondió a lo que se le preguntaba.
 C. Confundió el fonema inicial de la palabra expuesta, la "G", con la palabra en sí misma.

6. La respuesta más adecuada que pudo haber dado la señorita es:
 A. - Es un buen producto para la piel, ya que tiene altos niveles de colágeno que sirven para reparar el tejido cutáneo.
 B. Es una proteína de aspecto viscoso la cual procede de tejidos animales.
 C. - Mi organismo no asimila los productos de origen animal por eso, desde que tengo memoria, he llevado una dieta vegana.

Texto 3



7. ¿Cuáles son los fonemas que predominan en la conversación de las niñas?

amaza, a, a, a y seio

¿A qué se refiere "conversar en un nivel literario"?

que yo puede hablar a un nivel mas avanzado

9. Por qué la conversación de las dos niñas aparece en letra cursiva ¿qué sugiere?

Porque acobaron de salir del colegio y ademas el nivel literario es en cursiva

10. ¿Cuál es la relación entre la conversación de Matilda y Susanita con la intervención final de Matilda?

que por lo menos b heno deb escuela es que ya puede hablar en un nivel mas avanzado

Texto 4



11. La escena que se recrea con los muñecos de nieve es:
- A. Divertida
 - B. Tranquila
 - C. Cautiva
12. Una situación que podría suceder a continuación es:
- A. El señor pondrá la queja en el colegio de las figuras en nieve.
 - B. El sujeto se dirigirá camino a su trabajo.
 - C. El monstruo de nieve se los comerá a todos.

13. De la viñeta se puede inferir que quien hizo los muñecos de nieve es:
- A. Un niño que tuvo suficiente tiempo para jugar y preparar una escena con muñecos de nieve.
 - B. Un niño porque les gustan los muñecos de nieve y los decora a su gusto en época de invierno frente a su casa.
 - C. Un adulto que tiene problemas para relacionarse con la sociedad y ataca a todas las personas que se acercan.

Texto 5



14. A partir de la pregunta de Susanita se puede decir que ella:
- A. Ha viajado a Europa y Estados Unidos, por ende reconoce que todo material aceptado por fuera es bueno.
 - B. Asume que todo lo que es nominado como "bueno" de un país, se debe a la influencia extranjera.
 - C. Solamente lo que es traído de Europa y Estados Unidos se considera como buenos productos en el mercado.
15. Se deduce que Mafalda al final:
- A. Asume que Susanita tiene razón con respecto al material nacional y la divulgación extranjera.
 - B. Se sorprende al ver que Susanita tiene razón con respecto a la idea de que Felipe no es bueno.
 - C. Reconoce que para ser como Felipe hay que viajar a Europa y Estados Unidos.

Retroalimentación


Rutina de pensamiento: Puntos de Vista

Pienso... Que es necesario leer detalladamente

Una pregunta que me surge es... como podemos leer de forma literal

Una nueva idea que tengo es... Para leer todo hay que observar

Anexo 3. Taller 2 “Las imágenes también hablan”

		UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCCARAMANGA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, HUMANIDADES Y ARTES MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	
TÍTULO DE PROYECTO ELABORADO POR:		LA ANIMACIÓN LECTORA EN EL AULA COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO DE LA INSTITUCIÓN LICEO NUEVA GENERACIÓN	
GRADO:		DOCUMENTO:	
NOMBRE DEL ESTUDIANTE:		FECHA DE APLICACIÓN:	
6°B		TALLER DIDÁCTICO N°2	



Presentación de la sesión:

- Preguntas orientadoras**
- ¿Para qué sirve extraer información explícita de un texto?
 - ¿Cómo puedo relacionar la información visible con las ideas?
 - ¿Por qué las imágenes son textos?
- Objetivos de la sesión**
- ✓ Fortalecer el nivel literal alto y el proceso inductivo en los niveles de lectura literal e inferencial a partir de textos discontinuos.

Recursos a utilizar

- Recursos digitales en powerpoint
- Fichas de trabajo

ANIMATE POR LA LECTURA:

LAS IMÁGENES TAMBIÉN HABLAN

En esta sesión trabajarás en la redacción de un texto descriptivo literario donde, a partir de las series de imágenes observadas (texto 2) unirás las diferentes ideas y escribirás brevemente un texto. Al finalizar el taller, deberás compartir tus impresiones acerca de la composición.



Artista: Paige Bradley
 Obra: Iluminación
 Escultura en Bronce con electricidad

1. Subraya de la siguiente lista las palabras que estén relacionadas con la escultura:

Fuerza	Sujeto	Sensibilidad
Fatalidad	Emocional	Rabia
Irritación	Individuo	Energía

Texto 1

2. A partir de algunas palabras presentadas en el punto anterior, completa las siguientes ideas. Ten presente observar el entorno léxico:

- “Quiero ser una _____ de cambio”. *Damian Marley*.
- Hay hombres que se creen *figuras de acción*. “Los hombres de acción, si tuvieran _____, no serían hombres de acción. La _____ es el disolvente de la acción.” *Azorrín*.
- Todo _____ con sentimientos está destinado a amar algo una vez en su vida.

3. ¿Por qué la obra se titula “Iluminación”? ¿Qué elementos provee la escultura para que puedas decir eso?

Texto 2

4. Observa la serie de imágenes propuestas y escribe con tus palabras en cada una de ellas lo que trasmite la imagen:



5. Numera las imágenes a modo de secuencia desde la 1 hasta la 8. Luego escribe con tus palabras la orientación que le diste.
Ejemplo: Desde la aparición de dos seres en la tierra hasta la desaparición de ellos.



6. Escribe el nombre de la acción que predomina en cada una de las 8 imágenes.

1	5
2	6
3	7
4	8

7. ¿Cuál es la relación entre los elementos que aparecen en las imágenes?



8. Por qué las imágenes están elaboradas a lápiz ¿qué sugiere?

9. Plantea dos ideas que crees que se desarrollan a partir de la secuencia de las imágenes propuestas.



Texto 3



Fotógrafo: Pep Bonet
 Disponible en: <http://pepbonet.com/portfolio/>

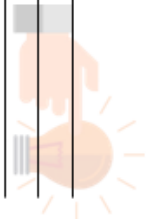
10. Escribe tres emociones que te trasmita la imagen

11. ¿Cuál es la función del balón dentro de la imagen?

12. ¿Qué elemento le cambiarías o agregarías a la imagen de manera que no pierda la intencionalidad?

Metacognición

A. ¿Qué nueva estrategia aprendí del proceso de lectura?





B. ¿Qué habilidad me permitió realizar la actividad "las imágenes también hablan"?

C. ¿Cómo aportó la lectura de los textos a la actividad "las imágenes también hablan"?

D. ¿Qué quisiera profundizar dentro de mi proceso de lectura?



Anexo 4. Taller 3 “Las emociones no siempre son fugaces”

	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, HUMANIDADES 8 Y ARTES MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	
TÍTULO DE PROYECTO EL TALLER DIDACTICO COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA COMPRENSION LECTORA EN ESTUDIANTES DEL GRADO SEXTO DE LA INSTITUCION LICEO NUEVA GENERACION EN EL MUNICIPIO DE BARRANCABERMEJA.	DOCUMENTO MARTHA LILIANA RODRIGUEZ BERENGER	TALLER DIDACTICO N°3
ELABORADO POR GRADO NOMBRE DEL ESTUDIANTE	FECHA DE APLICACION:	/ /

Presentación de la sesión:

Preguntas orientadoras

- ¿Para qué sirve extraer información explícita de un texto?
- ¿Cómo puedo establecer relación entre los segmentos de un texto que me permitan deducir información?
- ¿Cuáles son los pasos que debo seguir para inferir adecuadamente?

Objetivos de la sesión

- ✓ Fortalecer la comprensión textual en el nivel literal alto e inferencial a partir de la lectura de textos continuos y mixtos.

Recursos a utilizar

- Recursos digitales en powerpoint
- Fichas de trabajo

ANIMATE POR LA LECTURA:

LAS EMOCIONES NO SIEMPRE SON FUGACES

En esta sesión trabajarás en la redacción de una estrofa de cuatro a seis versos en el que puedes utilizar rima asonante, consonante o verso libre. Utilizarás al menos un verso escrito en modo imperativo.

En tu propuesta, te despidrás de algún elemento de tu vida (material o inmaterial) y utilizarás los recursos aprendidos del taller de lectura.

Lee el siguiente texto y luego resuelve los ejercicios propuestos

Texto 1
Un poema

Soñaba en ese entonces en forjar un poema, de arte nervioso y nuevo obra audaz y suprema.

esogrí entre un asunto grotesco y otro trágico llame a todos los ritmos con un conjuro mágico

Y los ritmos indóctiles vinieron acercándose, juntándose en las sombras, huyéndose y buscándose.

ritmos sonoros, ritmos potentes, ritmos graves,

unos cual choques de armas, otros cual cantos de aves,

de Oriente hasta Occidente, desde el Sur hasta el Norte

de metros y de formas se presentó la corte.

Tascando frenos áureos bajo las vendas frágiles

cruzaron los tercetos, como corceles ágiles abriéndose ancho paso por entre aquella grey vestido de oro y púrpura llegó el soneto rey,

y allí cantaron todos... Entre la algarabía, me fascinó el espíritu, por su coquetaría alguna estrofa aguda que excitó mi deseo, con el estribillo claro de su campanileo.

Y la escogí entre todas...

Por regalo nupcial le di unas rimas ricas, de plata y de cristal.

En ella conté un cuento, que huyendo lo serví como de mandolinas que un laúd acompañó,

era la historia triste, desprestigiada y ciente de una mujer hermosa, idolatrada y muerta, y para que sintieran la simarugra, exproleso junté sílabas dulces como el sabor de un beso.

bordé las frases de oro, las di músicas extraña como de mandolinas que un laúd acompañó,

dejé en una luz vaga las hondas lejanías llenas de nieblas húmedas y de melancolías

y por el fondo oscuro, como en mundana fiesta,

cruzan ágiles máscaras al compás de la orquesta,

envueltas en palabras que ocultan como un velo,

y con correatas negras de raso y terciopelo,

crucen en el fondo las vagas sugerencias de sentimientos místicos y humanas tentaciones...

Complecido en mis versos, con orgullo de artista,

les di olor de heliotropos y color de amatista...

Le mostré mi poema a un crítico asturpando... Y lo leyó seis veces y me dijo... «¡No entendiós!».

José Asunción Silva

1. A partir del texto completa la siguiente tabla:

Observa la siguiente noticia y a partir de la lectura, solucionas las preguntas que aparecen en la parte inferior.



Actualizado:30/11/2015 03:01h
www.abc.es

«Dear Basketball»: La emotiva carta de despedida que dedica Kobe Bryant al baloncesto

El jugador de los Lakers ha dicho adiós a la NBA tras 20 años de éxito

Kobe Bryant ha dicho adiós al baloncesto. El jugador de Los Angeles Lakers se despidió de la NBA tras 20 años de éxito en los que ganó cinco anillos y se convirtió en el tercer máximo anotador de la historia de la competición.

Reproducimos por su interés el contenido íntegro de su poema de despedida, publicado en la web «Players' Tribuna»:



Carta de despedida

«Querido baloncesto, desde el momento en el que empecé a ponermela los calcetines de jugar de mi padre, disparando mi imaginación con tiros ganadoras en el Great Western Forum, supe que una cosa era verdad: quedé enamorado de ti.

Un amor muy profundo al que le entregué todo, desde mi mente y mi cuerpo hasta el alma y el espíritu. Siendo un niño de seis años, profundamente enamorado de ti, nunca vi el final del túnel, solo me veía a mí mismo corriendo para salir de uno. Y corrí, corrí hacia arriba y abajo de cada cancha, después de cada balón perdido, por ti. Exigiste mi empuje, te di mi corazón, porque eso vino con mucho más.

Atravesé el sudor y el dolor, no porque el desafío me llamase, sino porque TÚ me llamaste. Hice todo por TÍ, porque eso es lo que tú haces cuando siguien te hace sentir tan vivo como tú me has hecho sentir.

Concediste a un pequeño niño de seis años su sueño Lakers, y siempre te amaré por ello. Pero no puedo amarte de manera tan obsesiva por mucho más tiempo. Esta temporada es lo último que tengo que dar. Mi corazón puede soportar los golpes, mi mente puede lidiar con la dura rutina, pero mi cuerpo sabe que es tiempo de decir adiós.

Y eso está bien. Estoy listo para dejarte ir. Quiero que lo sepas para que ambos podamos saborear cada momento que dejamos juntos. Los buenos y los malos. Nos hemos dado todo lo que tenemos mutuamente.

Y los dos sabemos que no importa lo que haga después, siempre seré ese niño con los calcetines y cubos de basura en la esquina. 05 segundos en el reloj, balón en mis manos 5... 4... 3... 2... 1*

* Siempre te amaré, Kobe».

6. La secuencia narrativa que presenta internamente la carta es:

A.



B.



C.



7. Lee cada fragmento, luego escribe qué idea está relacionada con cada uno de ellos, sigue el ejemplo:

- Kobe Bryant ha dicho adiós al baloncesto. El jugador de Los Angeles Lakers se despidió de la NBA tras 20 años de éxito en los que ganó cinco anillos y se convirtió en el tercer máximo anotador de la historia de la competición.

Idea: Kobe Bryant fue un basquetbolista reconocido y con amplia trayectoria en la NBA.

- Atravesé el sudor y el dolor, no porque el desafío me llamase, sino porque TÚ me llamaste. Hice todo por TÍ, porque eso es lo que tú haces cuando alguien te hace sentir tan vivo como tú me has hecho sentir.

Idea:

- Estoy listo para dejarte ir. Quiero que lo sepas para que ambos podamos saborear cada momento que dejamos juntos. Los buenos y los malos. Nos hemos dado todo lo que tenemos mutuamente.

Idea:

8. Imagina que eres un periodista que debe dar la noticia del retiro de Kobe Bryant para la ABC. Realiza un resumen en un tweet que sintetice las ideas más importantes del texto. Tienes 140 caracteres.

X

¿Qué está pasando?




140

Tweear

9. A partir del contenido de la carta, ¿qué pasaría si Kobe no se hubiese retirado?

Escucha atentamente el siguiente video y sigue la letra de la canción, luego resuelve las preguntas:

Mi lamento

Dani Martín

Solo queda mi lamento
Y decir: te quiero de verdad,
solo queda que aún te sientio
y que siempre te voy a recordar.

Muero si no estás, y ya no estás...

Te pierdo y te me vas

Te fuiste ya.

Porque ya no te tengo

eras mi vida y ya no estás,

y sé que ya no estás.

que me castigue el cielo por si algo hice mal

y sé que ya no estás

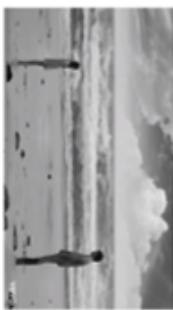
te llevo tan dentro que ni el tiempo

barrerá

y no se va a curar

y es que ya no te tengo y perdón por si no te

supe amar.



Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=wJQ_58s8Kzo

es que ya no no tengo y perdón por si no
te supe amar

Porque ya no te tengo

eras mi vida y ya no estás

y sé que ya no estás

que me castigue el cielo por si algo hice
mal

y sé que ya no estás...

te llevo tan dentro que ni el tiempo

barrerá

y no se va a curar

Siempre pienso, aunque estés lejos

y te juro que te puedo ayudar

Cerca quedarán tus gestos

y tu carita de princesa, mi hermana.

Me muero si no estás,

y ya no estás...

te pierdo y te me vas

te fuiste ya.

Porque ya no te tengo eras mi vida y ya no

estás

y sé que ya no estás

que me castigue el cielo si algo hice mal

y sé que ya no estás

te llevo tan dentro que ni el tiempo

barrerá

y no se va a curar

y es que ya no te tengo y perdón por si no

te supe amar.

10. De la siguiente lista de verbos, señala cuáles guardan relación más directa con los propósitos principales del autor en este texto:

Culpabilizar	Referir	Separar	Emocionar	Recordar
Comover	Agonizar	Castigar	Dividir	Mencionar

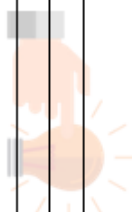
11. Señala con una X las posibles inferencias que se pueden rastrear desde el punto de vista del autor.

- La hermana, al fallecer, era una persona muy joven
- Nunca tuvieron una buena relación como hermanos.
- El autor era muy cercano con su familia.
- El último recuerdo fue en la playa
- El autor se siente añóricamente mal por su pérdida.
- Entre el autor y su familia existió un fuerte lazo de hermandad

12. ¿Cuál es la relación del video clip con la letra de la canción?

Metacognición

A. ¿Qué nueva estrategia aprendí del proceso de lectura?





B. ¿Qué habilidad me permitió realizar la actividad “/as emociones no siempre son fugaces”

C. ¿Cómo aportó la lectura de los textos a la actividad?

**RESUELVE EL APARTADO DE ANIMATE
 POR LA LECTURA:
 LAS EMOCIONES NO SIEMPRE SON
 FUGACES**



Anexo 5. Taller 4 “La casa productora”

		UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, HUMANIDADES Y ARTES MAESTRÍA EN EDUCACIÓN			
TÍTULO DE PROYECTO EL TALLER DIDÁCTICO COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL GRADO SEXTO DE LA INSTITUCIÓN LICEO NUEVA GENERACIÓN EN EL MUNICIPIO DE BARRANCABERMEJA.		DOCUMENTO		TALLER DIDÁCTICO N°4	
ELABORADO POR MARTHA LILIANA RODRIGUEZ BERSINGER		FECHA DE APLICACIÓN:		3.06.19	
GRADO 6°		NOMBRE DEL ESTUDIANTE		Gabriela Caro Matinez	

Presentación de la sesión:

Preguntas orientadoras

- ¿Para qué sirve extraer información explícita de un texto?
- ¿Cómo puedo interpretar imágenes?
- ¿Cómo puedo establecer relación entre los segmentos de un texto que me permitan deducir información?
- ¿Cuáles son los pasos que debo seguir para inferir adecuadamente?

Objetivos de la sesión

- ✓ Fortalecer la comprensión textual en el nivel literal alto e inferencial a partir de la lectura de textos discontinuos y mixtos.

Recursos a utilizar

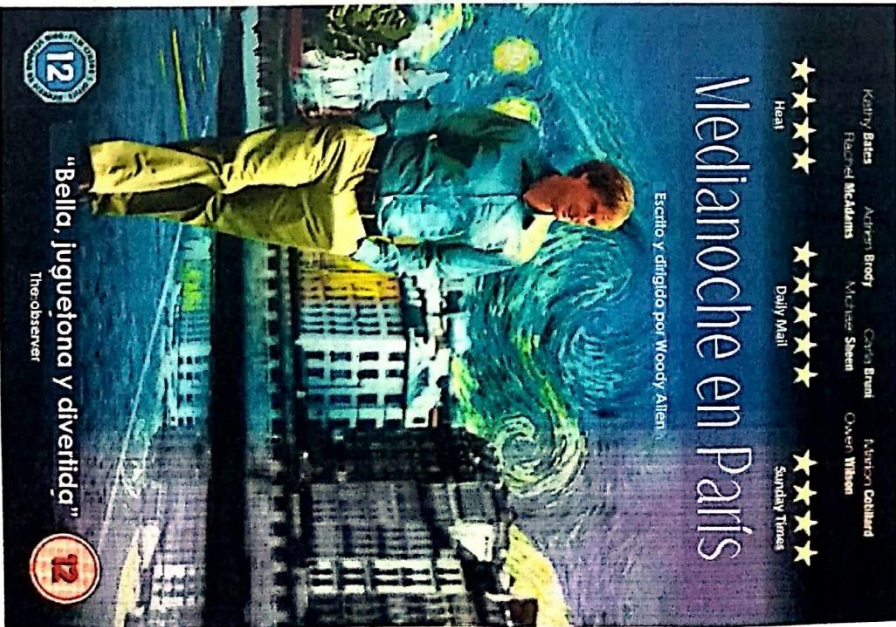
- Recursos digitales en powerpoint
- Fichas de trabajo

ANIMATE POR LA LECTURA:

En esta sesión observarás el cortometraje *Dear Basketball* y partir de él elaborarás un poster promocional del corto donde tengas en cuenta todos los elementos trabajados durante los talleres anteriores. Es el momento para sacar tu creatividad a flote y mostrar tus grandes capacidades artísticas.



Lee el siguiente texto y luego resuelve los ejercicios propuestos



Kelly Bates *Adrienne Brody* *Carla Bruni* *Amber Le Bon*
 Richard McAdams *Michelle Sreen* *Oliver Wilson*
 Heath *Daily Mail* *Sunday Times*

Escrito y dirigido por Woody Allen

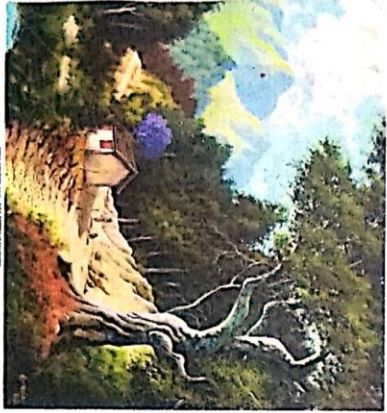
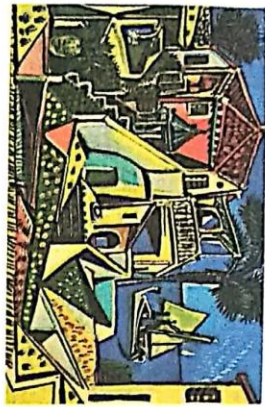
Medianoche en París

"Bella, juguetona y divertida"
The Observer

PG-13

1. ¿Qué elementos componen la imagen? ¿cuál es su relación?
Un hombre, un caballo, cielo y río

2. ¿Con cuál de los siguientes cuadros asocias la imagen?, ¿por qué?



Por la estrategia o forma que se uso para pintar y que se parece al cielo de la imagen

3. A partir de la imagen del poster, escribe dos ideas de lo que esperas encontrar en el contenido:

Ejemplo: Una señora se encuentra con una vieja amiga en un viaje y recuerdan sus locas vidas cuando eran más jóvenes.

1. en una fiesta de media noche se encuentra una mujer y todo parecia unreal

2. Señor caminando recuerda la divertida bella y joven a su mejor amiga al fondo de sus recuerdos.

4. A partir de la información ubicada en las estrellas y la parte inferior del póster, ¿qué características podrías darle al director y por qué?

que su película es de alta, porque tiene 13 estrellas y puede haber más.

5. ¿Qué pistas te da el título sobre el público a quien se dirige la película?

la película es encantadora y divertida

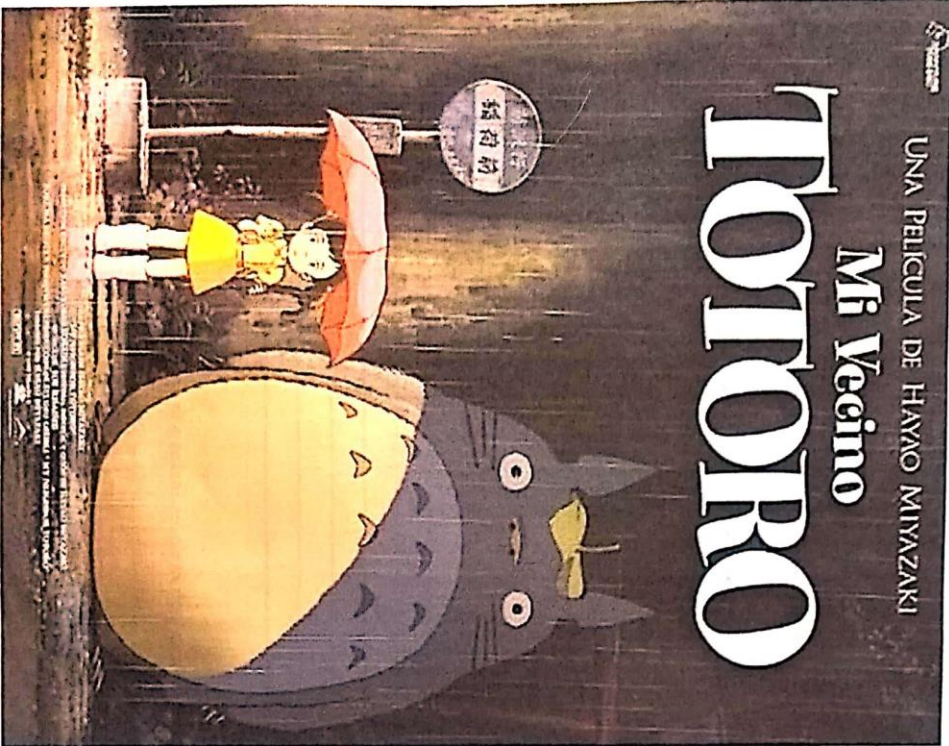
Observa atentamente el tráiler de la película: <https://www.youtube.com/watch?v=mT76KSKHnSA> y a partir de él resuelve la siguiente pregunta:

6. ¿Qué ideas puedes anticipar de la película? Escribe una de ellas.

encantadora, juguetona, hermosa, bella, divertida



Lee el siguiente texto y luego resuelve los ejercicios propuestos



7. El lector para quien está destinado el texto podría ser:

- Exclusivamente para un público infantil
- Público de cualquier edad
- Personas que hablen Japonés
- Personas que sean hispanohablantes
- Un profesional de cualquier área del saber

8. Algunas hipótesis que se pueden inferir sobre el autor son:

- Tiene experiencia en cine animado
- Es de origen oriental (Japonés o Chino)
- Los espacios lluviosos son de su preferencia
- Maneja con destreza dentro de sus obras el tema de la infancia
- Utiliza personajes para llamar la atención de los niños

9. De la siguiente lista de verbos, señala cuáles guardan relación más directa con los propósitos principales del autor en este texto:

<input checked="" type="checkbox"/> Enfatizar	<input type="checkbox"/> Referir	<input type="checkbox"/> Separar	<input checked="" type="checkbox"/> Emocionar
<input type="checkbox"/> Conmover	<input type="checkbox"/> Agonizar	<input checked="" type="checkbox"/> Intersar	<input type="checkbox"/> Dividir

10. Señala con una X las posibles inferencias que se pueden rastrear de la imagen en relación con el contenido del texto:

- La historia recoge más de dos personajes
- Nunca tuvieron una buena relación como hermanos.
- El autor era muy cercano con su familiar.
- La narración contiene un viaje de una niña y un ente fantástico
- El texto hace una mezcla de fantasía y realidad constantemente

11. ¿Cuál es la relación del poster con el título?

TOTORO es el vecino de la niña y Totoro es el animal grande

Observa la siguiente ficha técnica y luego, el cortometraje:

Título	<i>Dear Basketball</i>	
Ficha técnica		
Dirección	Glen Keane	
Producción	Kobe Bryant	
Guión	Kobe Bryant	
Música	John Williams	
País	Estados Unidos	
Duración	6 minutos	
Año	2017	
Género	Drama	
Link	https://vimeo.com/258552634	
disponible		

12. Escribe las palabras que, a partir del texto, se dirijan al tema planteado:

Temas/ conceptos	1	2	3
Deporte	<i>habilidades</i>	<i>competitivo</i>	<i>basketball</i>
Historia	<i>donde</i>	<i>descrivo</i>	<i>felicidad</i>
Amor	<i>esfuerzo</i>	<i>carácter</i>	<i>sueño</i>

13. A partir de la información anterior y la ficha técnica escribe la idea más importante del texto:

Querer tener éxito en los deportes y seguir tu sueños sin importar nada



RESUELVE EL APARTADO DE ANIMATE POR LA LECTURA

Metacognición

A. ¿Qué estrategias utilizaste para hallar las respuestas correctas?

cuando me de los datos y analizando y saber extraer información

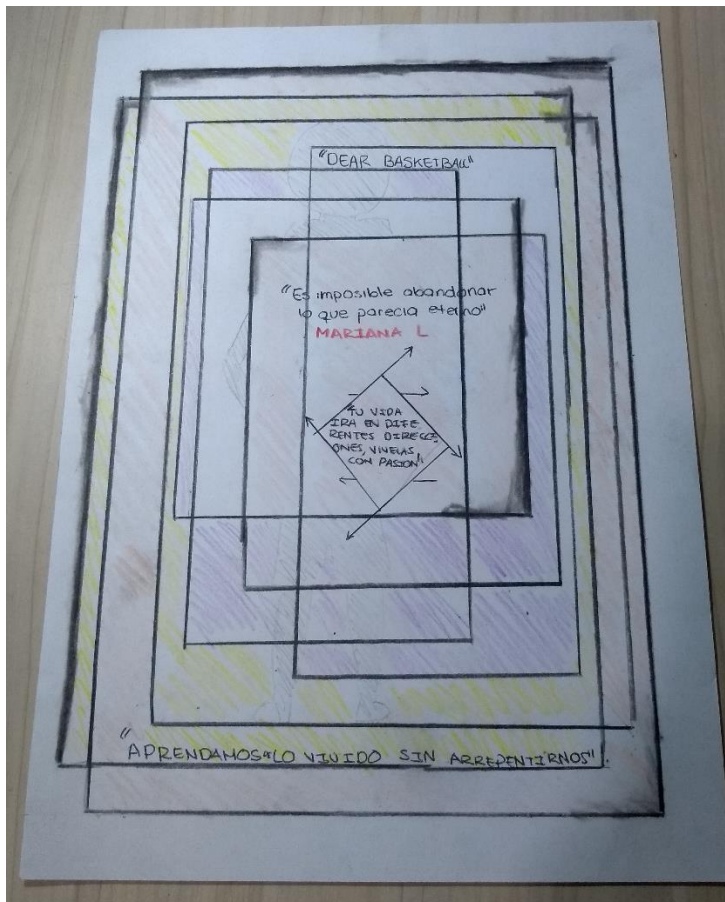
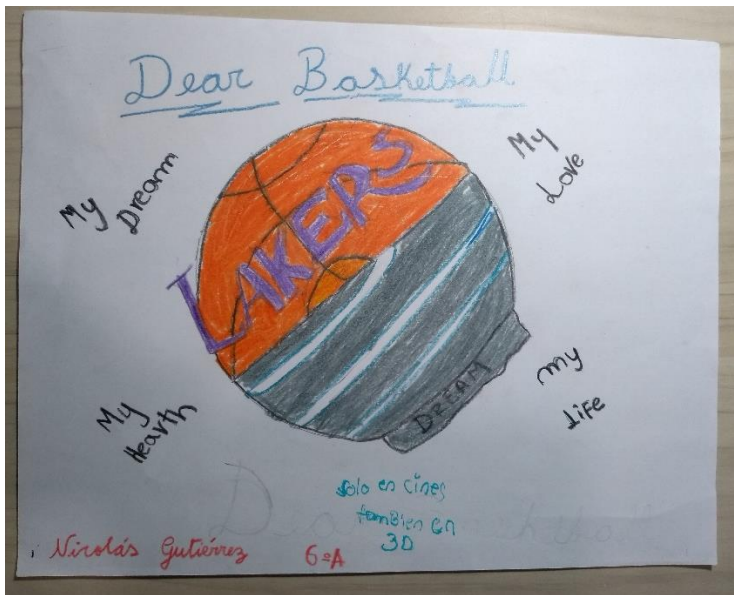
B. ¿Crees que la habilidad para resolver este tipo de ejercicios ha mejorado? ¿por qué?

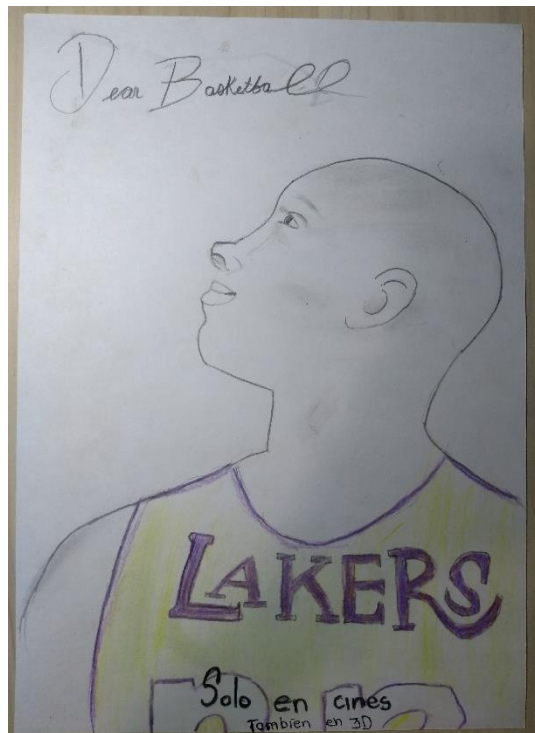
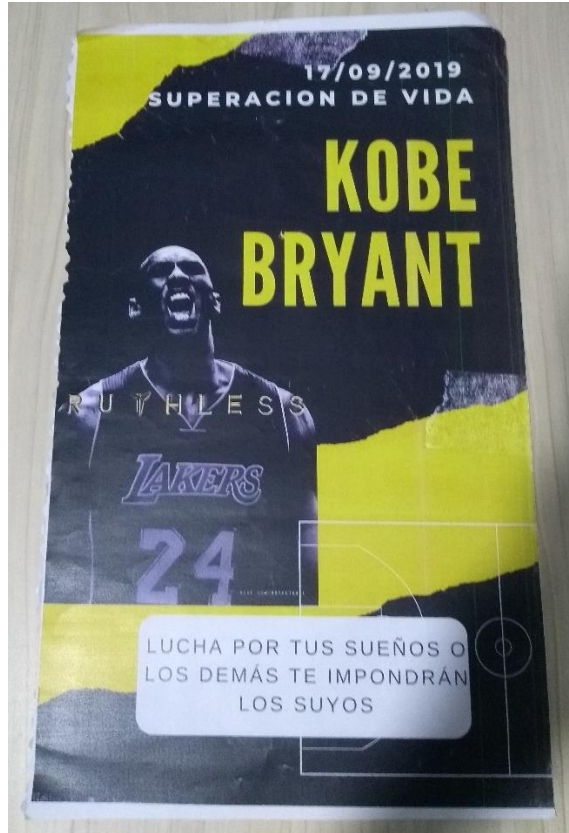
si, porque le ayuda a uno comparar un poster con respuestas y como diferenciar un poster

C. ¿Cómo aportó la lectura de los textos a la actividad?

pues lo que me aporta es como identificar un poster con un texto y además para extraer información y explicarlo por ejemplo. lo de Kobe Bryant la metáfora se extrae información y hace la idea más importante.

Anexo 6. Taller 4 "La casa productora": Posters





Anexo 7. Registro Diario Pedagógico

FECHA: 24 DE OCTUBRE DEL 2018
HORA: 1:30 A 2:15

OBSERVACION DE LAS ACTIVIDADES	VALORACIONES E INTERPRETACIONES	ANÁLISIS TEÓRICO
<p>Para iniciar la sesión, fue necesario explicar a los estudiantes algunos de los resultados obtenidos en las pruebas diagnósticas. Frente a estas afirmaciones los estudiantes solicitaron ver alguna tabla o gráfico del diagnóstico que les permitiera hacer tangible las afirmaciones dadas. Una vez observadas las gráficas se interesaron por su desempeño haciendo preguntas como: ¿qué podemos hacer para mejorar? ¿eso tiene nota?, ¿o sea que nos bajamos todos? Señalaron que si al finalizar los talleres podrían ver los resultados en una prueba final.</p> <p>La socialización fue el punto de partida para dar inicio a mostrar el objetivo de la sesión y a partir de ella mostrar las preguntas que orientarían el proceso en las dos sesiones para desarrollar el taller.</p> <p>Una vez se mencionaban las preguntas los estudiantes levantaban la mano para responderlas y uno, en particular señaló:</p> <p>N1: "sirven como para saber lo que me está diciendo un texto y responder a cualquier cosa de lo que me preguntan. Pero es que también puede ser otra cosa, a veces no me dicen nada y yo tengo que pensar, de mi cabeza"</p> <p>N2: "no sea mentiroso que cuando se piensa ya no es lo que le dice el texto, eso es otra cosa"</p> <p>Una vez que finalizaron se les solicitó hacer silencio y sugerirles que esas preguntas las responderíamos durante y al finalizar el taller. Una vez dicho esto se plantearon las reglas de la clase como levantar la mano para pedir la palabra, seguir las indicaciones y participar en los momentos de socialización con respeto y la disposición para escuchar. Así mismo, se hizo énfasis en la presentación del método a trabajar, los recursos y en el modo como se trabajaría sesión tras sesión.</p> <p>Se preguntó acerca de la decoración particular que encontraron en el salón de clase, y manifestaron que se habían imaginado que iba a hacer algún juego o una actividad diferente porque usualmente la profesora no llegaba con tanta anticipación al salón y organizaba tanto el salón, que generalmente el orden era labor de ellos, los estudiantes. Así mismo opinaron que al no responderles sobre lo que iban a realizar en el taller y cambiarles de tema, sabían que algo estaba preparando.</p>	<p>Para este grupo, particularmente, es fundamental saber los fortalezas y sus debilidades, si pueden saber los resultados de forma individual, para ellos es más satisfactorio por el gran sentido de competitividad dentro del grupo. Así mismo el recibir retroalimentación por parte del docente sobre lo que deben mejorar y cómo pueden hacerlo es esencial en el proceso.</p> <p>Durante este momento, los estudiantes observaron detenidamente las imágenes e hicieron caso de la instrucción, algunos manifestaban que habían visto el personaje antes, más no recordaban dónde. Igualmente</p>	<p>Una de las características, que Mercedes Sosa (2002), señala para</p>

<p>Dentro del aula se ubicaron cuatro imágenes de un personaje de una historieta, que se trabajaron a lo largo del desarrollo del primer taller. La instrucción dada fue que una vez organizados, los grupos observarían detalladamente las imágenes y tendrían un tiempo limitado para verlas, luego tendrían que rotar.</p> <p>Algunos comentarios que surgieron en torno a la forma del cabello que lo asociaron con el pelo afro, la extensión del pelo, señalando que era largo pero que por lo ondulado se recoge y lo asociaron con algunos familiares que tienen la forma de cabellos igual.</p> <p>Algunos estudiantes relacionaron las características físicas con ellos mismos: "miré, que el cabello es bien churco como el mío, pero yo lo tengo más cortito". Si yo me dejara crecer el cabello así me viera "cabazón"</p> <p>Señalaron que el personaje vestía con colores claros, ya que las fotocopias o impresiones, al realizarse en blanco y negro, no capta los tonos claros. Igualmente hablaron de los elementos que tenía el personaje y la repetición en un elemento que tenía en las manos, que asociaron con un pingüino o un muñeco de un bebé, igualmente realizaron supuestos por el origen del muñeco, que se había caído y ella lo había recogido, a partir de eso relacionaron con la edad que estaba entre 6 y 7 años, porque a esa edad aún los niños pequeños usan los muñecos para sentirse protegidos o darles protección, y relacionaron dichas acciones con su vida.</p> <p>Finalizada la rotación, se les solicitó a los estudiantes que hicieran una descripción del personaje en una idea y ubicaran la descripción en la parte superior de una de las imágenes alrededor del aula. Durante la redacción, por equipos algunos se preguntaban entre ellos sobre cómo se hace una descripción, entre ellos se daban indicaciones atendiendo a la teoría, los equipos que no sabían qué redactar llamaron a la docente para aclarar dudas sobre la descripción.</p> <p>Se realizó la lectura de algunas de las descripciones dadas y se les preguntó por el origen de las descripciones, a lo que atendieron a respuestas que podrían extraer de lo visto de la imagen, después se dio paso a la entrega del material impreso que se tenía preparado para iniciar con la lectura del primer texto en el que aparecía dicho personaje observado en el salón.</p> <p>Los estudiantes que habían señalado haber visto antes al personaje lo reconocieron en el primer texto como uno de los personajes amigos de Mafalda y que había otros del mismo dibujante. Inicialmente se les solicitó la lectura individual de la historieta. Luego, en un segundo momento que consistió en la lectura fue fundamental leer con los</p>	<p>Las imágenes de figuras animadas para los estudiantes le permitió a los estudiantes realizar múltiples interpretaciones e imaginar el contexto, relacionar con otros personas y con ellos mismos.</p> <p>Los presaberes y los conocimientos generales acerca del funcionamiento de objetos o productos y la vida cotidiana permitió que se hiciera una interpretación más acertada de las imágenes y las situaciones presentadas a lo largo el texto.</p>	<p>organizar un taller es la contar con un buen espacio y crear el mejor ambiente para trabajar es con el uso de una dinámica de integración o sensibilización que aportará al clima psicológico del aula. En este caso, la actividad busca que sea intencionada de acuerdo con la habilidad lectora que se desea desarrollar</p> <p>, la distribución de grupos, el desarrollo temático, la síntesis y evaluación</p>
---	--	--

<p>estudiantes aspectos externos del texto, a partir de preguntas como: ¿qué imagen se puede ver? ¿A qué tipo de texto corresponde? ¿Qué personajes aparecen en el texto? ¿Existe un diálogo? ¿qué elemento me sugiere esta respuesta? ¿cuántos diálogos tienen cada personaje? ¿que palabra es diferente al vocabulario que usamos a diario? Inicialmente para dar las respuestas a los textos, los estudiantes omitieron las instrucciones de la clase, luego una estudiante recordó el seguimiento de las indicaciones para tener las mismas oportunidades de participación.</p> <p>A medida que respondían atendían a aspectos de estructura y forma de texto señalando, así como algunos elementos que estaban explícitos en los textos. Una vez iniciaron la participación algunos estudiantes, eran más los que levantaban la mano para hacer aportes a la lectura, respondiendo a las preguntas hechas por la docente en torno al texto. En medio de la socialización dos estudiantes discuten en torno a sus respuestas en la participación, ya que hablan del origen de algunas situaciones que transcurren en el texto (implicitas) por ello fue necesario intervenir ya que estaban pasando por alto la orientación del taller.</p>	<p>, observación del clima psicológico, la distribución de grupos, el desarrollo temático, la síntesis y evaluación</p>	
<p>Ante algunas preguntas que se realizaron en torno al tema del texto los estudiantes relacionan algunos segmentos de la conversación con la relación que puede existir con los deportes, al nombrar que el tema es sobre las carreras, por ello nombran personajes como Usain Bolt y algunos compañeros que son atletas. En cuanto a los significados de algunas palabras dentro del texto no lo asocian con palabras sinónimas y optan por dar explicación de los términos de acuerdo a sus conocimientos o intentan acercarse a su contexto, con palabras que sea similares en su escritura: ambición- ambicioso. Hipódromo- patinódromo.</p>		
<p>Acto seguido se leyeron los enunciados a trabajar y despejaron dudas en cuanto a las indicaciones de cada uno de los enunciados. Luego se indicó que responderían en un tiempo limitado a cada una de las preguntas.</p>		
<p>A los estudiantes se les observó motivados, contestando ya que algunos señalaron que después de leer así, entre todos, era más fácil responder porque ya todo se había dicho del texto y complementaba las ideas que había construido al leer solo.</p>	<p>relacionado con el conocer, y éste conocer a su vez está relacionado con la información adquirida después del aprendizaje y desaprendizaje continuo del individuo lo que da lugar a la experiencia.</p>	
<p>Se realizó lectura del texto 2 siguiendo los pasos anteriores, en cuanto a la lectura en voz alta. En él, la docente subrayó algunas palabras que se consideraban necesarias esclarecer en el texto. Los estudiantes, oralmente señalaron algunas respuestas que conocían.</p>		

<p>luego se señalaron las palabras que se consideraban necesarias e importantes, dentro del texto teniendo en cuenta el discurso interno manejado.</p> <p>A medida que iban señalando respuestas y coincidencia en algunas respuestas, la dinámica de la clase tendió a ser más participativa y dar preguntas que complementar sus puntos de vista se convirtiéndose en un diálogo constante entre los estudiantes con la docente y los grupos internamente.</p> <p>Frecuentemente ante las preguntas que hacían referencia a deducir el interlocutor del texto 2, las respuestas señalaron eran literales, sin embargo, la estrategia de realizar preguntas atendiendo a la información literal del texto paulatinamente permitió descubrir información para responder algunas preguntas del material proporcionado.</p> <p>Las preguntas de selección múltiple, una vez finalizada la lectura, fueron las primeras en ser resueltas y por equipos plantearon resolver la pregunta abierta. Los estudiantes manifestaron que fue difícil resolver la pregunta ya que no se creían capaces de hacer un chiste porque no conocían la forma de escribir uno, en los intentos que fueron vistos por la docente, el esfuerzo terminó en ver la información transcrita, es decir se percibió frustración.</p> <p>Al finalizar la primera sesión del taller se solicitó a los estudiantes, que señalaran oralmente algunas de las estrategias importantes que tuvieron en cuenta para la lectura. Algunos señalaron que era importante prestar atención y esperar a que los demás compañeros hablaran para ayudarlo a complementar las ideas, así mismo que era necesario ver los detalles de las imágenes. Igualmente, oralmente, señalaron que el taller era diferente a los que estaban haciendo en clase y sentían una diferencia en la forma como se llevaba.</p>	<p>Las preguntas de selección múltiple, al ser objetivas y sugerir al estudiante seleccionar una opción, refuerza el pensamiento selectivo, la desventaja radica en que se evalúa de forma inmediata restando la capacidad de construcción, elaboración y proposición.</p> <p>Inicialmente los estudiantes obviaron el proceso en sí mismo, y la estrategia alrededor del pensamiento, donde las preguntas realizadas alrededor del texto fueron fundamentales para crear micro estructura textual de dichos textos.</p>	
--	--	--

Anexo 8. Consentimiento informado a las directivas de la Institución

Barrancabermeja 10 de septiembre del 2018

Olga Rubiela Ordoñez Arias
Rectora Liceo Nueva Generación

Doris Beltrán Joya
Vice rectora Liceo Nueva generación

Cordial saludo,

El propósito del presente documento es brindar información general acerca del proyecto **LA ANIMACIÓN LECTORA EN EL AULA COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA COMPETENCIA LECTORA EN ESTUDIANTES DE GRADO QUINTO DE LA INSTITUCIÓN LICEO NUEVA GENERACIÓN** y a su vez solicitar aprobación para la implementación del mismo. El estudio estará bajo la orientación de la docente **MARTHA LILIANA RODRÍGUEZ BERSINGER** estudiante de la maestría en educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Durante el presente año se implementarán algunas estrategias de animación lectora dentro de la asignatura de lengua castellana que acompañen el proceso, con el fin de continuar con el fortalecimiento de la comprensión lectora en el área.

Con la firma de este consentimiento usted autoriza los procedimientos citados a continuación:


1. Aplicación de prueba diagnóstica (pre-test) para identificar el nivel de comprensión lectora en el que se encuentran los estudiantes.
2. Implementación de estrategias orientadas desde la animación lectora en la asignatura de lengua castellana para fortalecer la comprensión lectora.
3. Aplicación de una prueba evaluativa (pos -test) para valorar la eficacia de las estrategias de la animación lectora utilizadas en clase.
4. Los registros fotográficos durante la realización de actividades escolares grupales o individuales puedan ser publicadas en informes o presentaciones del proyecto.
5. Utilizar el nombre de la institución en el trabajo de grado que se está realizando.

La aplicación de los cuestionarios contarán con total confidencialidad, solo serán de conocimiento y manejo de la persona responsable del proyecto y serán utilizados como insumo para contribuir a mejoras en el currículo de la asignatura, así como a fortalecer el desarrollo cognitivo de los estudiantes a nivel lector.

El proyecto no genera riesgos, costos ni efectos indeseados para los niños y las niñas, al contrario, obtendrán como beneficio el acompañamiento en el área de Lengua castellana.



Si está de acuerdo con lo informado, por favor firmar y aportar los datos solicitados.

Nombre completo: OLGA RUBIELA ORDOÑEZ ARIAS

Firma: 

Nota: El nombre que aparece en este aval se cambió durante el transcurso del proyecto, quedando como título: El taller como estrategia para fortalecer la comprensión lectora de los niveles literal e inferencial en estudiantes del grado sexto de la institución Liceo Nueva Generación en el municipio de Barrancabermeja.

Anexo 9. Consentimiento informado a padres

	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, HUMANIDADES Y ARTES MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	
---	--	---

Solicitud Consentimiento informado

Por medio de la presente, yo Fabiola Mujica Santana identificado con la cédula de ciudadanía N° 52.392.093 en la calidad de padre de familia y/o acudiente de Ricardo Andres Quintan M. del grado 5°B, de la institución Liceo Nueva Generación de la ciudad de Barrancabermeja, autorizo y acepto que mi hijo (a) participe en el proyecto titulado LA ANIMACIÓN LECTORA EN EL AULA COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA COMPETENCIA LECTORA EN ESTUDIANTES DE UN GRADO QUINTO DE LA INSTITUCIÓN LICEO NUEVA GENERACIÓN, llevado a cabo por la docente de lengua castellana MARTHA LILIANA RODRÍGUEZ BERSINGER.

El proyecto tiene por objetivo fortalecer la comprensión lectora dentro de la asignatura de lengua castellana mediante la aplicación de estrategias de animación lectora, dicha actividad sólo será realizada en los estudiantes del grado 5°B del Liceo Nueva Generación.

Para llevar a término este proyecto, es necesario tener un registro a partir de grabaciones, fotografías, pruebas y entrevistas que serán utilizados con fines pedagógicos y tendrán lugar en las instalaciones del colegio. Por ello, estoy enterado (a) y autorizo que los datos demográficos (edad) y los resultados de la intervención sean analizados, discutidos y autorizo que sean utilizados para su publicación en revistas científicas nacionales y en textos especializados.

La información utilizada para el proyecto es de carácter confidencial, siempre se mantendrá el anonimato de la identidad personal y estará elaborada sin ánimo de lucro.

Atentamente

Nombre: Fabiola M.
 Cédula: 52-392-093 Bte

Nota: El nombre que aparece en este aval se cambió durante el transcurso del proyecto, quedando como título: El taller como estrategia para fortalecer la comprensión lectora de los niveles literal e inferencial en estudiantes del grado sexto de la institución Liceo Nueva Generación en el municipio de Barrancabermeja.

Anexo 10. Evidencia fotográfica

