

**HACIA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA: UNA REALIDAD
CONTEXTUAL**

FRANCY KARINA MALDONADO AGUILAR

2011234025

**MONOGRAFÍA PRESENTADA PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADA EN
ESPAÑOL E INGLÉS**

ASESORA

CECILIA DIMATÉ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL


FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS

BOGOTÁ D.C.

2017

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 00-00-2017	Página 2 de 4	
1. Información General		
Tipo de documento	Monografía: Trabajo de grado	
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.	
Título del documento	Hacia el desarrollo de la comprensión lectora: una realidad contextual	
Autor(es)	MALDONADO AGUILAR, Francy Karina	
Director	DIMATÉ, Cecilia	
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 92 p.	
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.	
Palabras Claves	COMPENSIÓN LECTORA, NIVELES DE LECTURA, ESTRATEGIAS DE LECTUR, CONEXTO.	

2. Descripción
<p>El presente documento se basa en el resultado de una propuesta pedagógica investigativa, dirigida a los estudiantes del grado 902 de la jornada mañana del IEDI La Candelaria. Dicho proyecto estuvo dirigido a encontrar estrategias pertinentes para el mejoramiento de la comprensión lectora en los niveles inferencial y crítico-intertextual.</p> <p>De acuerdo con lo anterior y a partir del diagnóstico aplicado en la primera fase de la investigación, el problema identificado estuvo en la competencia lectora de los estudiantes, por lo cual, se tomó la determinación de trabajar en este componente mediante textos cortos afines a los gustos, intereses y contexto de la población estudiada, con el fin de formarlos como lectores y no como simples descodificadores de textos.</p>

3. Fuentes

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2015). *Caracterización del Sector Educativo*. Localidad La Candelaria. Año 2015 Recuperado de:
http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2015/17-Perfil_localidad_de_La_Candelaria.pdf
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2009). *Conociendo la localidad de La Candelaria*. Recuperado de:
<http://www.lacandelaria.gov.co/index.php/mi-localidad/biblioteca-virtual/documentos-de-interes?download=315:mi-localidad>
- Barturén Silva, M.L. (2012). *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en alumnos de quinto año de secundaria de una institución educativa del Callao*. (Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola). Recuperado de:
http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1097/1/2012_Bartur%C3%A9n_Estrategias%20de%20aprendizaje%20y%20comprensión%20lectora%20en%20alumnos%20de%20quinto%20a%C3%B1o%20de%20secundaria%20de%20una%20institución%20educativa%20del%20Callao.pdf
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. 1era ed. España: Anagrama S.A.
- Cassany, D. (Comp.). (2009). *Para ser letrados voces y miradas sobre la lectura*. 1era ed. Barcelona, España: Paidós.
- Dimaté Rodríguez, C, Correa Medina J.I. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el quinto ciclo*. Recuperado de:
http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/escuela_ciudad_escuela/lectura/modulos_cerlac/ciclo_5_cerlalc.pdf
- École La Candelaria. (s.f). *Institution Éducative de District*. Bogotá.
- Goyes, C. (2012). *Comprensión y producción de textos. Procesos y estrategias de lectura y escritura*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf1.pdf.
- Pérez Abril, M (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Cerlalc. Recuperado de:
http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/M_Perez_Leer_y_escribir_escuela.pdf
- Petit, M. (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. [Traducción al español de Rafael Segovia y Diana Luz Sánchez]. (1era ed.). México D.F., México: Fondo de cultura Económica.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. [Traducción al español de Miguel y Malou Paleo, y Diana Luz Sánchez]. (1era ed.). México D.F., México: Fondo de cultura Económica
- Rincón Bonilla, G.; De la Rosa, A.; Rodríguez, G. A.; Chois, P. M.; Niño, R. M. (2003). *Entre Textos: la comprensión de textos escritos en la educación primaria*. 1era ed. Bogotá, Colombia: Universidad del Valle.
- Rodríguez Ribero, B.A., Calderón Sánchez, M.E., Leal Reyes, M.H., Arias Velandia, N. (2016). *Uso de estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá, Colombia*. Revista Folios.

No 44. [p.p. 93-108].

Sánchez Trujillo, V. L. (2016). *Hacia el mejoramiento de la lectura inferencial y crítica en textos argumentativos*. (Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia).

Recuperado de:

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/1161/TE-19078.pdf?sequence=1>

Santiago Galvis, A. W., Castillo Perilla, M. C., Vega, J. R. (2005). *Lectura, Metacognición y Evaluación*. 1era ed. Bogotá, Colombia: Alejandría Libros.

Secretaría de Planeación. (2011). *21 Monografías de las localidades. Distrito Capital 2011. Localidad 17 La Candelaria*. Recuperado de:

https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjSu57WrPXPahWJ5CYKHTZiDN0QFgggMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.sdp.gov.co%2Fportal%2Fpage%2Fportal%2FPortalSDP%2FInformacionTomaDecisiones%2FEstadisticas%2FDocumentos%2FAn%25E1lisis%2FDICE079-MonografiaLaCandelaria31122011.pdf&usg=AFQjCNFw8PXkS4D5JiytWSYUVRE6Ozhe_g&sig2=PJPUQMn0NrS7BOWweoZ5tA&bvm=bv.136593572,d.eWE

Tovar Cortés, E. (2002). *Desarrollo del pensamiento y competencias lectoras*. 1era edición. Bogotá, Colombia: Grupo editorial Gaia.

4. Contenidos

En el documento se presentan siete capítulos. En el primero de ellos se encuentran: la caracterización de la población, el diagnóstico empleado, la delimitación del problema, la justificación del mismo, la formulación de la pregunta y los objetivos general y específicos. En el segundo se exponen los antecedentes de esta investigación y el marco de referencia teórica. En el tercer capítulo se exhiben el diseño metodológico, desglosado en el paradigma de la investigación, la clase de investigación, la unidad de análisis, las categorías de análisis, la matriz categorial, las fases de la investigación, los instrumentos a utilizar, el universo poblacional, las consideraciones éticas pertinentes para esta investigación, la hipótesis de acción y la propuesta de intervención. El cuarto capítulo contiene la organización y el análisis de los datos desarrollados, fundamentados en las fases del presente proyecto. El quinto capítulo presenta los resultados de la propuesta de intervención, teniendo en cuenta los objetivos y las categorías de análisis. El capítulo seis contiene las conclusiones a las que se llegó después de haber analizado los datos. En el capítulo final se realizan algunas recomendaciones a las instituciones distritales de Bogotá, al IEDI La Candelaria, a la planta docente, a los padres/acudientes de familia y a los mismos estudiantes.

5. Metodología

El presente proyecto pedagógico-investigativo se encuentra ubicado en el enfoque crítico social y el cual pertenece al tipo Investigación Acción (reflexión de la práctica y dinámicas utilizadas en el aula, identificación de una problemática desde la observación y diseño de una propuesta de intervención en la población estudiada con el fin de mejorar y/o solucionar dicha problemática). Dentro del Marco metodológico, se exponen los instrumentos y técnicas para la recolección de la información, que para este caso fueron implementados: talleres, debate, exposiciones, rúbricas, realización de un texto expositivo. Se exponen de igual manera la unidad de análisis que para este caso fue la comprensión lectora, la matriz categorial de análisis con las categorías correspondientes: Niveles de lectura y Estrategias de lectura; el universo poblacional que para este caso corresponde a los estudiantes de grado noveno, las consideraciones éticas pertinentes para esta investigación, la hipótesis de acción la cual fue basada en el mejoramiento de la comprensión lectora por medio de textos cortos que tengan como tema fondos polémicos relacionados con su contexto, gustos e intereses y la propuesta de intervención.

6. Conclusiones

- Este proyecto de investigación permite evidenciar que las estrategias de lectura del antes, durante y después de las autoras Rincón Bonilla, G.; De la Rosa, A.; Rodríguez, G. A.; Chois, P. M.; Niño, R. M. (2003), quienes se basan en la teoría de Isabel Solé (1992), son pertinentes para trabajar la comprensión lectora con estudiantes de grado noveno.
- Además de lo anterior, permite evidenciar que es muy útil trabajar con los gustos e intereses de los estudiantes, pues esto hace que su proceso de aprendizaje se transforme positiva y significativamente.
- Por otra parte, el uso del contexto como eje transversal, puede hacer que los estudiantes tengan un acercamiento significativo a la lectura crítica y a la reflexión de posibles problemáticas halladas de lo que viven en su cotidianidad y a sus respectivas soluciones.
- Adicionalmente, el uso de secuencias didácticas puede llevar a un aprendizaje revelador, pues éstas hacen que el estudiante lleve un hilo conductor de su proceso de aprendizaje y que establezca relaciones entre una y otra secuencia, temática y/o actividad.
- Por último, esta investigación deja visualizar que la relación entre docente-estudiante debe estar basada en cuatro ejes: confianza, autoridad, respeto y responsabilidad, pues son estos los que conllevan a una buena convivencia.

Elaborado por:	MALDONADO AGUILAR, Francy Karina
Revisado por:	DIMATÉ Cecilia

Fecha de elaboración del Resumen:	16	10	2017
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

	PÁG
INTRODUCCIÓN	9
CAPITULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	10
1.1. Caracterización.....	10
1.2. Diagnóstico.....	14
1.3. Delimitación del problema.....	16
1.4. Justificación.....	17
1.5. Formulación de la pregunta.....	18
1.6. Objetivos.....	18
1.6.1. Objetivo general.....	18
1.6.2. Objetivos específicos.....	18
CAPITULO 2: MARCO DE REFERENCIA.....	19
2.1. Antecedentes.....	19
2.2. Referentes Teóricos.....	21
2.2.1. Concepciones de lectura.....	22
2.2.1.1. Miradas lingüística, psicolingüística y sociocultural a partir de Daniel Cassany (2009)	22
2.2.1.2. Desde la psicolingüística y la cognición	23
2.2.2. Comprensión lectora y contexto.....	24
2.2.2.1. Definición de comprensión lectora.....	24
2.2.2.2. Lectura y relación con el contexto.....	24

2.2.2.3. Niveles de comprensión lectora.....	27
2.2.2.3.1. Nivel literal.....	27
2.2.2.3.2. Nivel inferencial.....	28
2.2.2.3.3. Nivel crítico-intertextual.....	29
2.2.3. Didáctica de la lectura.....	30
2.2.3.1. Concepción de Didáctica de la lectura.....	30
2.2.3.2. Estrategias de lectura.....	31
2.2.3.2.1. Estrategia del antes, durante y después.....	31
2.2.3.2.2. Estrategia de Primer momento (prelectura), Segundo momento (durante la lectura) y tercer momento (después de la lectura)	32
 CAPITULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO.....	 34
3.1. Paradigma de investigación.....	34
3.2. Tipo de investigación.....	34
3.3. Unidad de análisis.....	35
3.4. Categorias de análisis.....	35
3.5. Matriz Categorical.....	36
3.6. Fases de investigación.....	38
3.7. Instrumentos.....	39
3.8. Universo poblacional.....	39
3.9. Consideraciones éticas.....	39
3.10. Hipótesis de acción.....	40

CAPITULO 4. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	41
4.1. Fase 1: Caracterización y Diagnóstico.....	41
4.1.1. Caracterización.....	41
4.1.2. Diagnóstico.....	42
4.2. Fase 2: Diseño de la propuesta.....	42
4.3. Fase 3: Implementación.....	43
4.4. Fase 4: Evaluación y análisis de los datos.....	45
4.4.1. Categoría 1: Niveles de comprensión lectora.....	45
4.4.2. Categoría 2: Estrategias de Lectura.....	64
CAPITULO 5: RESULTADOS.....	75
CAPITULO 6: CONCLUSIONES.....	77
CAPITULO 7: RECOMENDACIONES GENERALES.....	79
REFERENCIAS.....	80
BIBLIOGRAFÍA.....	83
ANEXOS.....	84

INTRODUCCIÓN

La presente investigación nace a partir de la necesidad de mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del curso 902 del IEDI La Candelaria, desde un proceso de observación de su rendimiento en la clase de lengua castellana y de la aplicación de una prueba diagnóstica tomada y adaptada de las pruebas Saber del lenguaje para grado 9°; en donde se vio la necesidad de trabajar fuertemente en la competencia lectora, pues este fue el factor identificado como el más débil durante el proceso.

Debido a ello, esta investigación se trazó unos objetivos que irían enfocados a encontrar estrategias de lecturas pertinentes para el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes en el nivel inferencial y crítico-intertextual, utilizando como eje transversal el contexto de los mismos, con el fin de hacer significativo el proceso de aprendizaje en el mejoramiento de la comprensión lectora.

Este proyecto fue desarrollado a lo largo de un periodo de tiempo de un año y medio (2016-II, 2017-I, 2017-II), en donde se analizó su disposición, rendimiento, proceso y resultados obtenidos en cuanto a las actividades realizadas dentro de las clases, en las etapas de diagnóstico, diseño e implementación de la propuesta de intervención.

Por lo anterior, en este documento se expondrán a continuación siete capítulos en los cuales se muestran el planteamiento del problema, el marco de referencia, el diseño metodológico, organización y análisis de la información, resultados obtenidos con la población, conclusiones halladas a partir del proceso llevado a cabo con los estudiantes y las recomendaciones presentadas, a las instituciones distritales, el IEDI La Candelaria, la planta docente, padres/acudientes de familia y estudiantes del curso.

1. PRIMER CAPITULO

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el presente capítulo, se desarrollará la contextualización de la localidad de la Candelaria, pasando por la institucional y terminando en la de la población estudiada durante el periodo de tiempo 2016-II a 2017-II. De igual manera, estará presente el diagnóstico realizado, la delimitación del problema, justificación, la formulación de la pregunta de investigación y de los objetivos.

1.1. Caracterización.

Como primera instancia, se hace una caracterización de la localidad, la cual se obtuvo gracias a la revisión documental de: la página electrónica de la Alcaldía Mayor de Bogotá y su documento en la biblioteca virtual Conociendo la localidad de La Candelaria (2009), el documento virtual de la Secretaría de Planeación 21 monografías de las localidades. Distrito Capital. 2011. Localidad #17 La Candelaria y al documento Caracterización del Sector Educativo. Localidad La Candelaria. Año 2015, de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Con respecto a dicha contextualización, se pudieron encontrar varios aspectos relevantes en relación con temas como: generalidades de la localidad, situación educativa e historia de la misma.

Según 21 monografías de las localidades. Distrito Capital (2011) en cuanto a las generalidades, La localidad #17 La Candelaria se encuentra ubicada hacia el centro-oriente de Bogotá, limitando únicamente con la localidad de Santa Fe. Esta está constituida por los barrios: La Catedral, La Concordia, Las Aguas, Centro Administrativo, Egipto, Belén y Santa Bárbara, en los cuales viven 24.096 habitantes censados hasta el año 2011. En lo que respecta a la actividad económica de esta localidad, se encuentra enfocada hacia la industria, el comercio y el turismo.

Por otra parte, según la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C (2015), La Candelaria cuenta con 5 colegios oficiales, 26 colegios no oficiales, 58 universidades, 3 centros de investigación, 7 instituciones universitarias y 3 entidades de educación técnica; los anteriores divididos entre educación formal e informal, teniendo así, un total de 3.901 estudiantes en edad escolar, matriculados en el 2014 en los niveles educativos de preescolar, primaria, secundaria y media.

Para una breve reseña histórica de la localidad, se tiene que Alcaldía Mayor de Bogotá D.C (2009), señala que su fundación se remonta prácticamente desde la fundación de Santafé, realizada por el capitán español Gonzalo Jiménez de Quesada en 1538. Ya en 1960 surge un movimiento social y político, el cual luchó para que La Candelaria se convirtiera en el centro histórico y cultural de Bogotá, logrando su cometido en 1963 gracias a la Ley 59 del mismo año. Desde entonces el Centro es considerado como el foco histórico y cultural de la capital del país. Después, en los años 70's, la localidad comenzó a expandirse hacia el norte hasta la plaza de las Hierbas, hacia el sur al barrio Las Cruces y hacia el occidente hasta San Victorino.

Ahora bien, el Colegio La Candelaria está ubicado en tres sedes: sede A “La Concordia” en la calle 12 F No. 3–27, sede B “La Candelaria” en la calle 11 N° 2-61 y la sede de Educación inicial “La Inmaculada” ubicada en la carrera 2° N° 17-55. Se realiza esta contextualización institucional, gracias al Manual de Convivencia de *École La Candelaria. Institution Éducative de District.*, lo que permite identificar que esta es una institución incluyente que ofrece una educación formal en todos los niveles de educación (preescolar a grado 11), organizada por ciclos, lo que quiere decir que está establecido en: primer ciclo: preescolar, 1° y 2°; segundo: 3° y 4°; tercero: 5°,6° y 7°; cuarto: 8° y 9° y quinto: 10° y 11°.

Así mismo, Colegio la Candelaria (2016), precisa que éste es un colegio piloto en la enseñanza del Francés como segunda lengua en el sector de educación oficial, por lo cual su énfasis está dirigido a la comunicación bilingüe (Español-Francés), de igual manera que a la educación para la lúdica, el tiempo libre y el turismo.

Este colegio se basa en los principios de participación, corresponsabilidad, autonomía, diversidad e integralidad, teniendo como objetivo primordial el llegar a ser

[...]una comunidad diversa e incluyente [...]que será reconocida por el liderazgo en procesos humanos y pedagógicos, por su compromiso en lograr su misión institucional y por su respuesta a los desafíos actuales del contexto, contando con una infraestructura y recursos humanos, físicos y tecnológicos de alta calidad para poder llevar a cabo procesos significativos en los estudiantes y contribuir a la comunidad. (École La Candelaria. Institution Éducative de District. (s.f). p. 59).

De igual manera, lo anterior va dirigido hacia su enfoque y modelo pedagógico dialogante denominado “Hacia un enfoque dialogante y sociocultural”, el cual tiene como objetivo, no solo formar dentro de la academia, sino también como seres humanos. La institución se refiere a ello como “entre cada una de ellas existen interdependencias.” (2016, p. 63), lo cual quiere decir que

No se trata simplemente de transmitir conocimientos, sino de formar individuos más inteligentes a nivel cognitivo, afectivo, social, estético, biofísico y espiritual. No se trata de hacer sentir feliz al niño y al joven; se trata de formarlo con toda la felicidad, esfuerzo, cuidado, responsabilidad, diálogo y trabajo que ello demanda.

(École La Candelaria. Institution Éducative de District. (s.f.), Página 63.)

Por otra parte, la población del grupo de 802-2016 de la jornada mañana del Colegio la Candelaria se compone por 23 estudiantes en un rango de edad de 13 a 17 años, de los cuales 9 son mujeres y 14 hombres.

Gracias a la encuesta aplicada en este grupo, es posible nombrar algunas características de la misma las cuales son: de los 23 estudiantes, solo 18 de ellos diligenciaron la encuesta de caracterización poblacional, permitiendo reconocer que 17 estudiantes viven hacia los alrededores de colegio, en barrios como: El Rocío Bajo, Candelaria, Guacamayas, Las Cruces, Santa Bárbara, Los Laches, Las aguas, Belén, Lourdes, Perseverancia y La Peña entre estratos 2 y 3, y sólo 1 de ellos vive en Ciudad Bolívar.

De la misma, se pudo igualmente categorizar los núcleos familiares de la siguiente manera: mamá, papá y hermanos: 9 estudiantes; mamá, papá, hermanos y familiares de 2° y 3° grado de consanguinidad: 4 estudiantes; monoparental (mamá o papá) y hermanos: 3 estudiantes; monoparental (mamá o papá), madrastra o padrastro y hermanos: 1; y monoparental (mamá o papá): 1.

Por último, en lo relativo a la escolaridad del núcleo familiar de los estudiantes, las categorías que priman son: secundaria completa con el 44.4% (padres de 8 estudiantes), secundaria incompleta con el 44.4% (padres de 8 estudiantes), estudios técnicos completos con el 5.5% (padres de 1 estudiante) y estudios universitarios completos padres con el 5.5% (padres de 1 estudiante).

Para concluir, como ha sido mostrado en este apartado, el 95.6 % de los estudiantes tiene un contexto que les ayuda a situarse desde lo histórico y lo turístico, lo cual es impulsado por el IEDI La Candelaria. Además, dicha institución les posibilita una formación integral, en donde no

solo se educa al estudiante en términos de la academia, sino también como persona y ciudadano. Por último, en términos de referentes familiares, se presenta una relación relevante, la escolarización de sus padres. Si bien el 44.4% de los padres de los estudiantes no concluyó la secundaria, el 54,5 % de dichos padres la terminó, lo cual lleva a analizar que son mayores los referentes que tienen los estudiantes de 802 para culminar su etapa escolar.

1.2. Diagnóstico.

En este apartado se presentará el diagnóstico del estado del lenguaje en los niños del curso 802 del IEDI La Candelaria, el cual se pudo obtener gracias a la observación registrada en los diarios de campo, a la encuesta realizada a los estudiantes y a una prueba diagnóstica del lenguaje (ver Anexo 1. Prueba de lenguaje), aplicada en el segundo semestre del año 2016.

En primera instancia, se debe decir que los estudiantes no manejan correctamente el nivel pragmático de la lengua, puesto que ellos no reconocen la variedad de registros lingüísticos y su uso en diversos contextos. Lo anterior se puede notar en que se comunican de igual manera tanto dentro, como fuera del aula de clase (registro inapropiado, groserías y manera de dirigirse a sus compañeros y a la docente titular).

Un estudiante le contesta altaneramente a la profesora, cuando ella le pide la carpeta, diciendo “¡Haga lo que se le dé la gana!”. (Diario de campo No. 3. Comunicación personal, 5 de septiembre del 2016, línea 20,)

Ahora bien, en lo que se refiere al gusto por la materia de Español, la encuesta aplicada muestra que, el 66,6% de los estudiantes (12) afirma que le gusta el español puesto que la materia contiene temas importantes que les ayudan a aprender cosas nuevas.

Además de ello, dentro de las debilidades que manifiestan tener, de los 18 estudiantes dentro la clase de Español, se encuentran: dar sus ideas en público y prestar atención a las intervenciones de sus compañeros con 9 elecciones cada una, seguidas por ortografía con 8 elecciones, hablar con 7, comprensión lectora y leer con 6 elecciones, escribir con 2 y escuchar 1 elección.

Lo anterior se puede contrastar con lo que se pudo observar gracias a la prueba diagnóstica, la cual fue aplicada a los 23 estudiantes del curso 802. En ésta, se le presentaron a los estudiantes textos narrativos y expositivos, con los cuales se pretendía evaluar la lectura y la escritura. Se logró visualizar con esta prueba, que la competencia de escritura obtuvo el 51,8% de las respuestas correctas mientras que en la de lectura sólo el 47% fue respondida correctamente, teniendo ésta como nivel más crítico el de sintaxis.

En el apartado de la lectura se hicieron veinte (20) preguntas, de las cuales cuatro (4) evaluaban el componente pragmático, en el cual se esperaba que los estudiantes tuvieran en cuenta la intención comunicativa del hablante, el contexto y las circunstancias (solo el 46.7 % de los estudiantes respondió correctamente); siete (7) preguntas que valoraban el componente sintáctico en donde se esperaba que el estudiante ordenara palabras y eligiera las más adecuadas para darle cohesión y coherencia al texto (solo el 45.9% de los estudiantes respondió adecuadamente) y nueve (9) preguntas que estimaban el componente semántico en donde se esperaba que el estudiante identificara el sentido de las palabras y el significado o idea principal para darle coherencia y cohesión al texto (solo el 43.4% de los estudiantes respondió correctamente) .

Dentro de la sección de escritura, se les realizó nueve (9) preguntas de selección múltiple y una (1) de escritura referente a un comentario crítico. De las primeras nueve, tres (3) evaluaban

el componente pragmático, en el cual solo el 37.6% de los estudiantes aprobó esta selección; tres (3) que estimaban el componente semántico, en el cual el 55.2% de los estudiantes contestó correctamente y tres (3) que valoraban el componente sintáctico, en el cual el 53.6% de los estudiantes respondió adecuadamente dicho componente. En cuanto a la escritura del comentario crítico, se les pidió a los estudiantes realizar un comentario, basado en el escrito “¿Cómo seleccionar un cuento?”, teniendo como base una estructura definida:

- *Título del texto.*
- *Idea principal de éste.*
- *Argumentos que respalden la idea principal.*
- *Su punto de vista (si está o no de acuerdo con lo que el autor dice en el texto).*
- *Sus argumentos para estar o no de acuerdo con el texto.*
- *Las conclusiones de su comentario crítico. (Ver Anexo1, pregunta18)*

De la estructura anterior, el 55% aprobó el punto, debido a que siguieron la estructura, y el 45% restante falló, debido a que les faltaba desde 1 hasta los 6 ítems de la estructura del comentario crítico.

En conclusión, gracias a las estadísticas dadas al en este numeral, se puede notar que los estudiantes de 802 de la jornada mañana del año 2016 de la institución presentan mayor dificultad leyendo y comprendiendo textos, que al momento de producirlos, por lo cual esta propuesta irá enfocada hacia el desarrollo de la comprensión lectora en los niveles inferencial y crítico intertextual en los estudiantes anteriormente mencionados.

1.3. Delimitación del problema.

Conforme a lo que dicen los *Estándares básicos de competencias en lenguaje* en cuanto a la lectura, un estudiante al terminar octavo grado debe, por una parte, saber comprender e interpretar varios tipos de texto, estableciendo relaciones internas y dando la clasificación de dichos

textos; y por otra, comenzar a comprender e interpretar dichos textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones comunicativas, además de considerar el uso de diversas estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto; lo cual no se ve reflejado en los anteriores tres enunciados.

Desde lo anterior, es posible decir los estudiantes del curso 802-2016 de la jornada mañana del IEDI La Candelaria presentan dificultades en los niveles inferencial y crítico-intertextual de comprensión lectora, lo cual se pudo determinar gracias a la prueba diagnóstica (ver anexo 1), de la cual se obtuvieron resultados bajos en la competencia lectora, por parte de los aplicantes a dicha prueba.

La presente propuesta investigativa comprende el segundo semestre del año 2016 y todo el año lectivo 2017, en el IEDI La Candelaria con el curso 802-2016 de la jornada mañana.

1.4. Justificación.

El presente trabajo investigativo es pertinente para el curso 802-2016 del IEDI La Candelaria, puesto que en la prueba diagnóstica se presentaron bajos resultados, más en comprensión lectora que en escritura. Lo anterior puede llevar a los estudiantes a varios hechos: desde no desarrollar la habilidad lectora necesaria para aprobar los cursos, pasando por el bajo rendimiento académico durante su etapa escolar, hasta llegar a no tener sus competencias lingüísticas totalmente desarrolladas para enfrentarse a un contexto académico superior o contexto laboral.

Con respecto a lo anterior, el propósito de este trabajo investigativo está en querer que los estudiantes aprendan a realizar una lectura, tanto inferencial como crítico-intertextual de textos, para que tengan su competencia lingüística lectora desarrollada, con el fin de que puedan evitar

las posibles consecuencias que conlleva el no tener sus competencias lingüísticas totalmente desarrolladas para enfrentarse a los contextos anteriormente mencionadas.

1.5. *Formulación de la pregunta.*

¿Cómo mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del curso 802-2016 de la jornada mañana de la Institución Educativa Distrital Integrada La Candelaria en los niveles inferencial y crítico-intertextual?

1.6. *Objetivos.*

1.6.1. *Objetivo general:*

Identificar, de qué manera es posible mejorar la comprensión lectora de los estudiantes en los niveles inferencial y crítico-intertextual.

1.6.2. *Objetivos específicos:*

- Diseñar e implementar una propuesta pedagógico-investigativa que mejore los procesos de comprensión lectora en los estudiantes del curso 802 de la jornada mañana del IEDI La Candelaria.
- Valorar qué aspectos fortalecen o dificultan la implementación de la propuesta en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de 802 de la jornada mañana del IEDI La Candelaria

2. SEGUNDO CAPÍTULO.

MARCO DE REFERENCIA.

En el presente capítulo se expondrán tanto los antecedentes del problema, como los referentes teóricos que atañen a la presente investigación y específicamente a la lectura.

2.1. *Antecedentes:*

La presente propuesta tendrá como antecedentes, tres trabajos investigativos: 2 nacionales (Folios y Trabajo de grado Universidad Pedagógica Nacional) y 1 trabajo de maestría de la Universidad San Ignacio de Loyola en Perú, realizado por Matilde Luzmila Barturén Silva; los cuales están enfocados en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura en la etapa escolar.

Por lo anterior, es muy importante saber a qué se refieren los autores con comprensión de lectura, de igual manera que exponer los resultados que se tuvieron de dichos estudios trabajados en diferentes contextos y con distintas poblaciones estudiadas.

El primer antecedente que se toma como referente para esta propuesta, es un trabajo de grado de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, realizado por Vicky Liliana Sánchez Trujillo en el año 2016 y titulado *Hacia el mejoramiento de la lectura inferencial y crítica en textos argumentativos*.

El anterior trabajo de grado fue una propuesta pedagógico-investigativa que buscaba alcanzar y mejorar los procesos de comprensión de lectura en los estudiantes del curso 901 de la jornada mañana del Colegio Distrital Prado Veraniego (Sánchez Trujillo, 2016. Pg. 5). Dentro de la misma, la autora define comprensión lectora como aquellas habilidades que se desarrollan cotidianamente en los niños, tanto en el ámbito escolar como en el social (Sánchez Trujillo, 2016. Pg. 26), por lo cual, se tiene que no sólo en el colegio es donde ellos desarrollan esta habi-

lidad, sino que también lo hacen por fuera de él, con su familia, amigos, etc. Por otra parte, Sánchez Trujillo obtuvo como resultados que sus estudiantes sí lograron en efecto llegar a una comprensión lectora en los niveles inferencial y crítico, gracias a una relación de preferencias, disposiciones e intereses, todos asociados al proceso de lectura.

Como segundo antecedente, se encuentra el artículo de la revista Folios (No. 44, Segundo semestre de 2016 • pp. 93-108) titulado *Uso de estrategias metacomprendivas¹ para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá, Colombia* escrito por los autores Bibian Alexandra Rodríguez Ribero, María Eugenia Calderón Sánchez, Martha Helena Leal Reyes y Nicolás Arias Velandia (2016).

Dicha investigación, pretendía utilizar las estrategias metacomprendivas, por medio de la formulación de auto preguntas o método Meprecom (me pregunto luego comprendo), para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de 3° y 4° grado de escolaridad. En el anterior trabajo, se toma a la comprensión lectora como “proceso que relaciona contenido, texto e inferencias, facilitada por la metacomprensión, o uso de actividad metacognitiva en el trabajo de comprensión lectora” (Rodríguez Ribero, Calderón Sánchez, Leal Reyes & Arias Velandia, 2016, pg. 93). Esta investigación obtuvo como resultados que los estudiantes estuvieron más motivados a la intervención en actividades de comprensión de lectura y que implementaron como rutina las actividades de planeación, verificación y evaluación a este tipo de actividades teniendo como consecuencia, mejor comprensión de textos.

Por último antecedente, se tiene a Matilde Luzmila Barturén Silva (2012), con su Tesis de Maestría “*Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en alumnos de quinto año de se-*

¹ Término utilizado por los autores de la tesis.

cundaria de una institución educativa del callao”, en la cual se pretendía, al igual que los dos trabajos de investigación anteriores, buscar correlación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora de los estudiantes en etapa escolar para poder mejorar sus habilidades para leer y comprender textos. En el anterior proyecto investigativo, se toma la definición de Defior (2000) la cual se refiere a la comprensión lectora como

[...] producto de un proceso regulado por el lector, en el que se produce una interacción entre la información almacenada en su memoria y la que proporciona el texto, por medio de la cual, la autora obtiene como resultados que si los alumnos usaran estrategias de codificación probablemente mejorarían en comprensión lectora, (p.25)

es decir que, a mayor uso de estrategias de adquisición de la información, mayor será la comprensión de lectura que tengan los estudiantes.

2.2. Referentes teóricos.

En el presente apartado, se expondrán los referentes teóricos que atañen a la presente investigación, por consiguiente, este capítulo está segmentado en tres secciones. En la primera de ellas se plantean las diferentes concepciones de lectura desde las miradas lingüística, psicolingüística y sociocultural a partir de Daniel Cassany (2009) y desde la psicolingüística y la cognición con la autora Adriana Cecilia Goyes (2012). En la segunda sección se hace referencia a la concepción de comprensión de lectura desde Álvaro William Santiago, Myriam Cecilia Castillo y Jaime Ruiz Vega (2005), la lectura con un acercamiento al contexto desde Michèle Petit (1999) y (2001) y a los niveles de la lectura desde la perspectiva de Elsa Tovar Cortés (2002) y Mauricio Pérez (2003). La Tercera sección refiere lo concerniente a la didáctica de la lectura desde los autores Álvaro William Santiago, Myriam Cecilia Castillo y Jaime Ruiz Vega (2005) y a algunas

estrategias de lectura, tomadas estas últimas desde Gloria Rincón, Adriana de la Rosa, Gloria Amparo Rodríguez, Pilar Mirely Choís y Rosa María Niño (2003), Adriana Cecilia Goyes (2012) y de nuevo con los autores Álvaro William Santiago, Myriam Cecilia Castillo y Jaime Ruiz Vega (2005).

2.2.1. Concepciones de lectura

2.2.1.1. Miradas lingüística, psicolingüística y sociocultural a partir de Daniel Cassany (2009)

Según Daniel Cassany (2009), en su libro *Para ser letrados Voces y miradas sobre la lectura*, se puede hallar tres miradas sobre la lectura: una perspectiva lingüística, una psicolingüística y una sociocultural. Desde la lingüística, se toma a la lectura como una posición desde la cual se debe descodificar las palabras del texto. Desde esta perspectiva, Cassany dice que al pasar los ojos por las grafías y reconocerlas, lo que sigue es identificar las palabras, aplicar las reglas sintácticas, remitirse a su significado y reconstruir la coherencia del texto.

Desde la psicolingüística, la lectura se refiere a una serie de procesos cognitivos, esta sugiere que “el significado se construye” (Cassany, D., 2009, p.15) y la descodificación corresponde al “procesamiento del código superficie” (Cassany, D., 2009, p.15), por lo cual el proceso de lectura comprende dos etapas. Una la de reconstruir la base del texto, es decir entender lo que dice el texto y hacerlo por medio de presupuestos, en términos de Cassany, “lo dicho más lo presupuesto” (2009, p.15). La segunda se refiere a elaborar un referente desde el cual se pueda entender lo que dice el texto, por lo anterior, se deben tener en cuenta variables como el emisor, el lugar, el momento, las circunstancias y demás aspectos que puedan ayudar a realizar una asociación más fuerte con el texto, y así, poder entenderlo en su totalidad.

Para la tercera perspectiva, la sociocultural, Cassany dice que ésta “adopta una mirada más etnográfica y global” (2009, p.16) es decir que el texto se debe tomar como uno que posee una intención comunicativa y en la cual, según él “se pone en juego unos roles, unas identidades y unos valores propios (los del autor)” (2009, pp. 17-18).

2.2.1.2. *Desde la psicolingüística y la cognición*

Ahora bien, desde la psicolingüística y la cognición, encontramos que la autora Adriana Cecilia Goyes (2012) presenta a la lectura como un proceso en el que, además de extraer información, se trabajan variados niveles que ayudan a ampliar la mente, por lo cual ella cita a Vásquez (2000) quien plantea que “aprender a leer es aprender a pensar” (p.9). La autora dice que leer es un proceso complejo, dado que requiere de constante interacción e interpretación por parte del lector para con el texto, con el fin de que este comprenda lo que está leyendo. En este proceso, juegan un papel importante aspectos como por ejemplo la intención del autor, la del texto y la del lector; desde los cuales se pueden hallar diversas interpretaciones si se halla un equilibrio.

Es importante resaltar, que la autora subraya que la lectura es “...reconstruir el significado que obedece a las formas y circunstancias en las cuales el lector recibe y apropia lo que lee” (2012, p.9). Goyes indica que “leer un texto implica en el lector dos posturas que son complementarias: una eferente [...] y otra estética” (2012, p.9). Con la postura eferente ella se refiere a aquella lectura en la que el lector presta mayor atención a la información, brindada por el texto, y la cual él/ella pretende retener y la mantiene hasta después de terminada la lectura. Por otra parte, señala a la postura estética como todo aquello que el lector “siente, vislumbra, piensa y vive a través de la lectura y durante ésta” (2012, p.10).

2.2.2. Comprensión lectora y contexto

Ahora bien, a continuación, se desarrollará una definición de comprensión lectora y se realizará una relación con el contexto. Por último, se expondrán los tres niveles de comprensión lectora

2.2.2.1. Definición de comprensión lectora

La comprensión lectora, Álvaro William Santiago, Myriam Cecilia Castillo y Jaime Ruiz Vega (2005) la definen cómo un proceso que conlleva dos etapas, por una parte, está la etapa de decodificación, o lo que ellos denominan como física, la cual “corresponde a la actividad sensorial de la percepción visual (o táctil, según el sistema) y el reconocimiento de los distintos signos gráficos que conforman el texto objeto de lectura” (p. 26) y, por otra, la etapa de comprensión/interpretación o cognitiva, en la cual se llevan a cabo actividades tales como la comprensión, interpretación, retención y evocación.

2.2.2.2. Lectura y relación con el contexto

Del mismo modo, no se puede dar una comprensión lectora descontextualizada. Lo anterior es precisamente lo que señalan autores como Daniel Cassany (2006) y Michèle Petit (1999) y (2001). Por una parte, Cassany señala que, si bien el significado de la lectura se constituye desde la mente del lector y las palabras contribuyen en gran medida en el discurso, lo social y el contexto también infieren significativamente en la lectura y su comprensión. El autor señala tres aspectos importantes de esta mirada sociocultural de la lectura tales como:

Primero: “Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social” (Cassany, 2006, p.33).

Segundo: “El discurso no surge de la nada [...] El discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo” (Cassany, 2006, p.33).

Tercero: “Discurso, autor y lector tampoco son elementos aislados. Los actos de literalidad, las prácticas de lectura y escritura se dan en ámbitos e instituciones particulares” (Cassany, 2006, p.33).

Cassany (2006) explica el primero de ellos indicando que si bien es claro que el ser humano viene sin conocimiento alguno al mundo y este tiene la capacidad de adquirir una lengua para comunicarse y llenar su mente de conocimiento, es imposible realizar ese proceso sin la interacción del individuo con su comunidad; pues en esta dicha interacción, es donde él/ella adquiere todo el sistema para poder expresarse y entender a los demás.

Por otra parte, el autor expone el segundo aspecto explicando que siempre detrás de un discurso está la visión de alguien sobre el mundo, por tal razón refiere que el discurso del individuo surge de algún lado, pues el discurso es el que siempre refleja la mirada que tiene alguna persona sobre el algo.

Por último, Cassany (2006) explica el tercer aspecto comentando que no se puede descontextualizar la lectura puesto que siempre se da en un contexto determinado, tanto de lugar como de tiempo. El autor refiere que “[...] un examen se hace en la escuela, [...] el examen no prepara un profesor con contrato [...] Cada acto de literacidad es una práctica social compleja que incluye varios elementos” (p.34).

Ahora bien, teniendo en cuenta al contexto, Michèle Petit (1999) y (2001) realiza unos estudios sobre la lectura con jóvenes que viven en entornos rurales, teniendo en cuenta al contexto como una importante variable en sus investigaciones.

Petit (2001) define la lectura como “un trabajo psíquico que nos permite volver a encontrar un vínculo con aquello que nos constituye, que nos da lugar, que nos da vida” (p. 70), por consiguiente, la lectura no es algo que se da fuera del contexto, sino que está ciertamente relacionado con él, pues es este el que nos establece como personas en nuestro discurso. Lo anterior se explica desde el señalamiento de la autora quien dice que este proceso de lectura “abre las puertas a desplazamientos, a cuestionamientos, a formas de lazos sociales diferentes” (p. 148)

Además, Petit (2001) habla de un “allá lejos” (p.134) refiriéndose a las bibliotecas en donde se encuentran libros en los cuales el estudiante puede “consultar el mundo” (p.134), “es algo del mismo orden que el encuentro” (p.134) ¿Con qué? Con el contexto, con lo desconocido, con la ampliación de la mente y la subjetividad. Asimismo, dice ella “Ese “allá lejos”, ese llamado de un lugar distinto, esa apertura a lo desconocido, son lo que hace despertar en los jóvenes su deseo, su curiosidad, su interioridad” (p.134), refiriéndose con interioridad a la construcción del individuo mediante la lectura en un contexto determinado (p. 134).

Complementando lo anterior, Petit (1999) señala que el sujeto se va construyendo así mismo, artesanalmente, tomando “fragmentos sacados de aquí y de allá” (p. 40) refiriéndose con el *aquí* y el *allá* a los libros, a los saberes, a los contextos, a la adquisición de la lectura y a la reflexión que se puede hacer de ella, a la misma ampliación de la mente, pues para ella, la lectura es aquel proceso que permite a la persona descifrarse a sí misma y a su experiencia dentro de una comunidad.

Desde los estudios de la autora, anteriormente mencionados, se puede rescatar los testimonios de los jóvenes que contribuyeron a sus investigaciones y los cuales ella comenta “Cuentan con frecuencia cómo ciertos textos [...] les ayudaron a vivir, a pensarse a sí mismos, a modificar un poco sus destinos” (p.38)

Concluyendo, para Daniel Cassany (2006) y Michèle Petit (1999) y (2001) es ampliamente importante el contexto en el proceso y adquisición de la lectura, puesto que es este una de las variables determinantes de la construcción del individuo como lector y como conocedor del mundo.

2.2.2.3. *Niveles de comprensión lectora.*

Ahora bien, en cuanto a los niveles de lectura, Tovar (2002) refiere que: “los niveles de comprensión lectora son [...] un proceso que se lleva a cabo con el cerebro y no con los ojos”, en el cual se realizan tres fases: una literal, una inferencial y otra crítico-intertextual.

2.2.2.3.1. *Nivel literal*

El primero de ellos, Pérez (2003) lo toma como:

En este tipo de lectura se explora la posibilidad de leer la superficie del texto, entendido esto como la realización de una comprensión local de sus componentes: el significado de un párrafo, de una oración, el significado de un término dentro de una oración, la identificación de sujetos, eventos u objetos, mencionados en el texto, el reconocimiento del significado de un gesto (en el caso del lenguaje de la imagen) o el reconocimiento del significado y función de signos como las comillas, o los signos de interrogación. (p.40)

Por lo anterior, Pérez (2003) señala que hay tres aspectos que se deben tener en cuenta para leer, de manera literal al texto, estos son: *Identificación o transcripción*, lo cual sugiere que se deben tener en cuenta los hechos que suceden en el texto, los actores que intervienen en la acción, el significado de las palabras, de las frases, de los signos de puntuación, entre otros, para entender el sentido literal del texto; el segundo aspecto se trata de lo que él denomina como *Paráfrasis*, lo cual es traducir una palabra o una frase, utilizando sinónimos que puedan ayudar a decir lo mismo de dicha frase o palabra, sin cambiar su significado; y por último aspecto, se hallan la coherencia y la cohesión local, las cuales se refieren a la identificación y explicación de las relaciones sintácticas y semánticas del texto.

2.2.2.3.2. *Nivel inferencial*

El segundo nivel, el inferencial, es explicado por Pérez (2003) como la capacidad del lector de realizar inferencias (suposiciones o relaciones) con el fin de obtener información del texto que no esté explícita dentro del mismo. Este nivel sugiere, según Pérez, una comprensión global del texto, en cuanto al reconocimiento de las relaciones entre las partes del mismo, tales como: relaciones temporales, espaciales, causales, correferencias, sustituciones, etcétera, con lo cual él afirma que se realiza con el fin de que el lector pueda llegar a realizar conclusiones a partir de la información presente en el texto. De igual manera, dentro de este nivel, dice Pérez, se ponen en juego los saberes previos (experiencias, información, etc.) que posee el lector, esto con el fin de realizar otro tipo distinto de relaciones, a las anteriormente mencionadas; al igual que la capacidad del lector de identificar qué tipo de texto está leyendo (narrativo, expositivo, argumentativo, etc.).

Al igual que en el nivel literal, dentro del nivel inferencial también juegan un papel importante tres aspectos: la *enciclopedia*, la *Coherencia global – progresión temática* y la *Coherencia global – cohesión*, así como lo afirma Pérez (2003). El autor explica que la primera se refiere al uso de aquellos saberes previos del lector a fin de poder realizar o llevar a cabo las inferencias sobre el texto, la segunda se relaciona con la identificación de la temática global o macro estructura del texto y a su seguimiento a lo largo del mismo y la tercera es acerca de determinar y explicar las relaciones de coherencia y cohesión en todo el texto, con el fin de realizar dichas inferencias.

2.2.2.3.3. *Nivel crítico-intertextual*

Por último, se encuentra el nivel crítico-intertextual, el cual se refiere a grado que tiene el lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición reflexiva y de opinión con respecto al mismo, es decir, el lector debe tener un punto de vista personal en cuanto al texto base.

Pérez (2003), nos dice que, para llegar a este nivel, el lector necesita varios elementos tales como la identificación de las intenciones de los textos, de los autores y/o de las voces presentes en los mismos; además de “reconocer características del contexto que están implícitas en el contenido del mismo” (p. 42). Por otra parte, él afirma que, además de los elementos anteriormente mencionados, el lector también necesita relacionar el texto con otros textos leídos previamente. De igual manera, dentro de este nivel, juegan un papel primario aspectos como: *La toma de posición*, en la que, según Pérez, el lector debe tener “[...] un punto de vista sobre el contenido total o parcial del texto.” (p. 43), por otra parte, el *Contexto e intertexto* el cual, él refiere a “[...] la posibilidad de reconstruir e identificar el contexto comunicativo e histórico de aparición

del texto, y la posibilidad de establecer relaciones con otros textos en cuanto a su forma y su contenido” (p. 43). Y, por último, *Intencionalidad y superestructura*, por lo cual el lector reconoce tanto las intenciones comunicativas, como la clase de texto.

2.2.3. Didáctica de la lectura

Como último aspecto se tiene a la didáctica, la cual se podría definir como el campo disciplinar de la pedagogía, el cual busca utilizar los métodos y estrategias más pertinentes para enseñar, con el fin de hacer que los estudiantes comprendan los temas. Si se aplica la didáctica a la lectura, se podría decir que la didáctica de la lectura es la misma búsqueda de estrategias pertinentes para que el estudiante aprenda qué es la lectura y cómo leer.

2.2.3.1. Concepción de Didáctica de la lectura

Desde Mendoza y Cantero (2003), citados por Santiago, Castillo y Ruiz Vega (2005), la didáctica de la lengua es “un campo específico de conocimiento que tiene como objeto el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla” (p.35). Para Santiago, Castillo y Ruiz Vega (2005) el objeto de estudio de la didáctica de la lengua es realizar un proceso de enseñanza/aprendizaje, en el cual el individuo potencie su competencia comunicativa para formarse a sí mismo como un lector, redactor, hablante y oyente eficaz, el cual sea capaz de comunicarse con su entorno.

Partiendo de lo anterior, es posible decir que la didáctica de la lengua se enfoca en la búsqueda de estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la lectura, con el fin de que la persona

se convierta en un lector eficaz, así como lo mencionan Mendoza y Cantero (2003), citados por Santiago, Castillo y Ruiz Vega (2005).

2.2.3.2. *Estrategias de lectura*

Los siguientes apartados serán desarrollados desde Rincón, de la Rosa, Rodríguez, Choís y Niño (2003) con la estrategia del antes, durante y después de la lectura y la estrategia de Primer momento (prelectura), Segundo momento (durante la lectura) y tercer momento (después de la lectura) de Goyes (2012, p.), ambas estrategias sustentadas desde Solé (1992).

2.2.3.2.1. *Estrategia del antes, durante y después*

A partir de la anterior definición, Solé (1992) citada por Gloria Rincón, Adriana de la Rosa, Gloria Amparo Rodríguez, Pilar Mirely Choís y Rosa María Niño (2003), definen a las estrategias como aquellos procedimientos que tienen un fin específico, por ello, proponen unas estrategias para el antes, durante y después de la lectura.

Para antes de leer, las autoras (2003) proponen las siguientes estrategias:

- a- *Motivación para la lectura.*
- b- *Activar el conocimiento previo:*
 - a. Dar alguna información general de lo que se va a hacer.
 - b. Ayudar a los estudiantes a focalizarse en determinados aspectos del texto que puedan ayudarlos a activar su conocimiento previo.
 - c. Animar a los estudiantes a que expongan lo que conocen sobre el tema.
- c- *Establecer predicciones sobre el texto.*
- d- *Promover preguntas de los estudiantes acerca del texto.*

Para el durante, las autoras proponen unas estrategias que estar provistas en lo siguiente:

- a- *Tareas de lectura compartida.*
- b- *La lectura independiente*

Para el después de la lectura, las autoras proponen tres estrategias:

- a- *La identificación de la idea principal.*
- b- *Elaboración del resumen*
- c- *Formulación y respuesta de preguntas.*

Desde lo anterior, se puede concluir que la lectura es un proceso en el cual entran a jugar un papel importante, no solo la decodificación, sino también los procesos cognitivos de analizar, reflexionar y dar un punto de vista frente a un texto. Esto se puede llevar a cabo gracias al trabajo conjunto de docente y estudiante los cuales tienen como tarea buscar estrategias para el desarrollo de esta facultad, para ello se pone como ejemplo las estrategias del antes, del durante y del después que pueden ser útiles para tal fin.

2.2.3.2.2. Estrategia de Primer momento (prelectura), Segundo momento (durante la lectura) y tercer momento (después de la lectura)

Por otra parte, Goyes (2012), también situada desde Solé (1992), propone una estrategia basada en tres momentos, con unas actividades distintas a las que sugieren Rincón, de la Rosa, Rodríguez, Chois y Niño (2003), éstas son:

Primer momento (prelectura): Establecer un propósito para abordar un texto (ya sea para adquirir información, aprender o por placer); la activación de conocimientos previos (reconocer la temática del texto, reconocer su tipología y detenerse en los índices textuales: ilustraciones,

títulos, subtítulos, enumeraciones, subrayados, índices o bibliografía. Todo lo anterior le ayuda al lector a relacionarlo con su conocimiento y experiencias previas) y hacer predicciones o preguntas, todo lo anteriormente mencionado lector a comprender y analizar el texto previamente a su lectura.

Segundo momento (durante la lectura): Subrayar, glosar, el uso de marcadores textuales (líneas verticales, asteriscos, números, numeración de otras páginas; todas a la margen), uso del diccionario y relectura.

Tercer momento (después de la lectura): llevar un diario de lecturas, resumir y esquematizar.

Todas las anteriores estrategias, pueden llegar a ser una herramienta muy útil a la hora de propiciar en los estudiantes una comprensión lectora total y que pasen de ser sólo descodificadores a lectores.

3. CAPITULO TERCERO. DISEÑO METODOLÓGICO.

En este capítulo, se presentarán varios aspectos concernientes a la metodología de la presente investigación, tales como son: el paradigma de la investigación, la clase de investigación, la unidad de análisis, las categorías de análisis, la matriz categorial, las fases de la investigación, los instrumentos a utilizar, el universo poblacional, las consideraciones éticas pertinentes para esta investigación, la hipótesis de acción y la propuesta de intervención.

3.1. Paradigma de investigación:

Desde lo anterior, es preciso decir que dentro de esta investigación el enfoque utilizado es el crítico social, debido a que la comprensión lectora les servirá a los estudiantes para mejorar sus oportunidades laborales, y este hecho, puede ser un factor de cambio de la realidad social que viven actualmente. Lo anterior, se puede lograr gracias a una relación de compromiso por parte y parte (docente/investigador-estudiante). Por último, cabe resaltar que, la práctica para cambiar dicha problemática se basará en la implementación de teorías dentro del aula de clase, para superar entre ambas partes maestro-estudiante (dialéctica) la dificultad que tienen los estudiantes con la comprensión lectora. Además de lo anterior, cabe resaltar que esta investigación es de orden cualitativo debido a que lo que interesa a la misma es el proceso de mejoramiento de la comprensión lectora en la población estudiada, identificando desde los datos cualitativos aquellas herramientas que posibilitan dicho mejoramiento.

3.2. Tipo de investigación:

Desde lo anterior, es posible determinar que el tipo de investigación pertinente para este proyecto, es una investigación acción. Lo anterior debido a que, durante el proceso de la misma,

lo que se ha hecho es que se ha realizado una previa recolección de información, esto con el fin de identificar un problema que se piensa solucionar, o por lo menos modificar dentro de la práctica docente a través de la intervención y de la reflexión permanente del docente/investigador.

3.3. *Unidad de análisis:*

La unidad de análisis para esta investigación, es la comprensión lectora, teniendo en cuenta que los autores Álvaro William Santiago, Myriam Cecilia Castillo y Jaime Ruiz Vega (2005) la definen cómo un proceso que conlleva dos etapas: la primera de ellas es la de decodificación, en donde se percibe el texto por medio de lo visual, lo táctil o lo auditivo (según el sistema). La segunda etapa es la de comprensión o interpretación, la cual denominan *cognitiva*, en donde se llevan a cabo procesos como comprensión, interpretación, retención y evocación.

3.4. *Categorías de análisis:*

Las categorías que ayudarán a abordar al objeto de investigación serán dos. Por un lado, está presente la categoría *Niveles de comprensión lectora*, la cual es definida desde Tovar (2002) quien refiere que los niveles de comprensión lectora son “un proceso que se lleva a cabo con el cerebro y no con los ojos”, en el cual se realizan tres fases: una literal, una inferencial y otra crítico-intertextual. Por otra parte, se encuentra la categoría *Estrategias lectoras* la cual es definida desde Rincón (2003) como procedimientos o acciones ordenadas que tienen como fin el desarrollo de procesos de lectura.

3.5. Matriz Categorical:

El siguiente cuadro representa las dos categorías de análisis anteriormente mencionadas y todos los aspectos concernientes a las mismas. Lo anterior servirá como base para el análisis que se desarrollará en el capítulo *Análisis de datos*.

UDA: Comprensión lectora.					
Categoría	Subcategoría	Indicador	Pregunta	Fuente	Instrumento
1^{era} categoría: Niveles de comprensión lectora	Nivel Inferencial	Identifica las causas que generan un tema	¿El estudiante Identifica las causas que generan un tema?	Estudiante.	Taller. Texto expositivo
		Realiza predicciones a partir de relacionar información previa con la presente en el texto.	¿El estudiante realiza predicciones a partir de relacionar información previa con la presente en el texto?	Estudiante	Taller
		Define palabras del texto que no conoce desde su propio conocimiento	¿El estudiante define palabras del texto que no conoce desde su propio conocimiento?	Estudiante	Taller
		Identifica el tipo de texto	¿El estudiante identifica el tipo de texto en lo que lee?	Estudiante	Taller
	Nivel Crítico-intertextual	Identifica el propósito del texto	¿El estudiante identifica el propósito del texto?	Estudiante	Taller. Texto expositivo

		Asume una posición reflexiva y de opinión con respecto al texto	¿El estudiante asume una posición reflexiva en cuanto al texto?	Estudiante.	Discusión grupal
			¿El estudiante presenta su opinión argumentada en cuanto al texto?		Exposiciones
2^{da} Categoría: Estrategias lectoras	Antes de la lectura	Plantea clara, ordenada y pertinente la información sobre las actividades a realizar.	¿La docente/investigadora plantea clara, ordenada y pertinente la información sobre las actividades a realizar?	Docente y estudiantes	Diario de campo
		Motiva al estudiante por medio de llevar a cabo una relación afectiva (gustos e intereses) en cuanto al texto	¿La docente/investigadora motiva al estudiante por medio de llevar a cabo una relación afectiva (gustos e intereses) en cuanto al texto?		
		Responde correctamente las preguntas realizadas por la docente/practicante y establece predicciones sobre el texto por medio de la relación imagen-título	¿El estudiante establece predicciones sobre el texto por medio de la relación imagen-título?	Estudiante	Diario de campo Diálogo grupal.
	Durante la lectura	Prepara las tareas de lectura y las da a conocer a sus estudiantes.	¿La docente/investigadora prepara las tareas de lectura y las da a conocer a sus	Docente	Diario de Campo

			estudiantes?		
		Prepara las tareas de lectura y las lleva a cabo con sus compañeros y docente.	¿El estudiante prepara las tareas de lectura y las lleva a cabo con sus compañeros y docente?	Estudiante	Taller. Exposiciones
	Después de la lectura	Conoce, entiende y aplica las macroreglas de Van Dijk elaborando resúmenes acerca de lo leído.	¿El estudiante conoce, entiende y aplica las macroreglas de Van Dijk?	Estudiante	Texto expositivo
		Responde correctamente las preguntas realizadas por la docente/investigadora en relación con el texto	¿El estudiante responde correctamente las preguntas del cuestionario en relación con el texto?	Estudiante.	Taller Texto expositivo

3.6. Fases de investigación:

Dado que este trabajo investigativo tiene como base a la investigación acción, las fases desarrolladas son: la caracterización y diagnóstico, los cuales fueron llevado a cabo durante el segundo semestre del año 2016 y a los estudiantes que ingresaron nuevos, se les aplicó la prueba diagnóstico, durante el primer bimestre del año 2017; el plan de acción o diseño de la propuesta, que se refiere a la hipótesis de acción y la propuesta de solución por medio de la implementación de 3 secuencias didácticas enfocadas hacia la comprensión lectora, a partir de temas polémicos como el consumo de sustancias psicoactivas, la violencia y la prostitución, etc., el cual se verá

reflejado en el siguiente capítulo; la implementación de dicho plan de acción que se llevará a cabo durante todo el año lectivo 2017, la observación y evaluación de lo implementado y la reflexión sobre todo el proceso, que es lo que respecta al análisis de los datos.

3.7. *Instrumentos:*

En la presente investigación se hizo uso de los siguientes instrumentos: talleres, discusión en mesa redonda, diarios de campo, entrevistas, diálogos grupales, exposiciones, evaluación, reseña y control de lectura. Pero después de la implementación, los instrumentos que sirvieron de herramienta al proceso fueron: talleres, debate, exposiciones, rúbricas, realización de texto expositivo.

3.8. *Universo poblacional:*

El universo poblacional para este estudio es estudiantes de grado noveno de colegios públicos en Bogotá. Desde lo anterior se tiene una muestra poblacional que respecta a los estudiantes de 902-2017 de la jornada mañana de la Institución Educativa Distrital Integrada La Candelaria.

3.9. *Consideraciones éticas:*

La información recogida durante el año 2016-II al año 2017-II para la presente investigación, ya sea por medio de instrumentos, observaciones, fotos y/o videos, ha sido utilizada exclusivamente para la misma, sin riesgo alguno de publicaciones en redes sociales y demás. Por otra parte, solo se ha tomado en cuenta la información recogida de los estudiantes, cuyos padres firmaron el consentimiento informado para la participación en la investigación. Por último, datos

personales tales como los nombres, no se han plasmados en la investigación, sino que, por el contrario, cada estudiante ha sido mencionado por un código previamente asignado.

3.10. Hipótesis de acción.

Puesto que los estudiantes de 802-2016 de la jornada mañana del IEDI La Candelaria presentan dificultades en los niveles inferencial y crítico-intertextual de comprensión lectora, es posible decir que, al utilizar textos cortos que contengan temas polémicos para ellos, y los cuales podrían llegar a ser afines a los gustos de los mismos, se lograría que dichos estudiantes le tomen gusto a la lectura y puedan desarrollar los niveles inferencial y crítico-intertextual de comprensión lectora.

4. CAPITULO CUARTO. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.

En este capítulo, se expondrán todos los elementos referentes a la organización y análisis de la información recogida durante el 2016-II al 2017-II, tal como lo son las cuatro fases de la investigación (Caracterización y diagnóstico, diseño de la propuesta, implementación y evaluación y análisis de los datos)

4.1. Fase 1: Caracterización y Diagnóstico

En la fase 1, la cual concierne a la caracterización y diagnóstico de la población estudiada, se aplicaron algunos instrumentos de recolección de la información y hubo una revisión documental de la siguiente manera:

4.1.1. Caracterización:

Para este apartado, hubo una revisión documental de la localidad de La Candelaria y del IEDI La Candelaria, para poder contextualizar al lector acerca del entorno en el que se encuentra ubicada la población escolar de este centro educativo. Además, hubo una recolección de información por medio de la aplicación de una encuesta a los estudiantes de 802-2016 jornada mañana de la misma institución, con el fin de caracterizar a la misma, analizar cuáles eran sus fortalezas y debilidades en cuanto a la asignatura de Lengua Castellana, sus gustos, sus expectativas en cuanto a la materia y qué referentes tienen los estudiantes en cuanto a la formación escolar de sus núcleos familiares. Así mismo, se realizó una observación no participante, para la cual el instrumento utilizado fue el diario de campo, el cual ayudó a la presente investigación con la recolección y sistematización de la información.

4.1.2. Diagnóstico

Con respecto a este aparte, se aplicó una prueba diagnóstica tomada y adaptada de las pruebas Saber del lenguaje para grado noveno, a los estudiantes de 802-2016 y a los estudiantes nuevos que ingresaron a este grupo en inicios del año 2017. Con esta prueba se evaluaba la lectura y la escritura en los componentes semántico, pragmático y sintáctico de la lengua. De este diagnóstico, se obtuvo como resultado que los estudiantes presentaban mayor dificultad en lectura (con un porcentaje de aprobación de 45.7%) que en escritura (con un porcentaje de aprobación del 51.8%).

Cabe precisar que el primer capítulo de la presente investigación contiene más detalladamente la información sobre estos dos apartados, es decir, sobre la caracterización y diagnóstico del contexto y de la población estudiada.

4.2. Fase 2: Diseño de la propuesta

Para esta investigación, se diseñó una propuesta de intervención basada en 5 secuencias didácticas, que se fundaban en las herramientas: lectura de textos cortos afines a los gustos e intereses de los estudiantes, el diálogo grupal, exposiciones, producción textual y evaluación, para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de 802-2016 y 902-2017, en los niveles inferencial y crítico-intertextual. Para ejemplificar el diseño de la propuesta de intervención, realizada para la primera secuencia didáctica, se toma el siguiente cuadro.

Diagnóstico	Toma de decisiones y puesta en escena de su punto de vista frente a temas polémicos
Toma de decisiones: Planificación	Esta secuencia didáctica se llevará a cabo con los estudiantes de 802 de la jornada mañana del IEDI La Candelaria, con el fin de mejorar en ellos los niveles de comprensión lectora inferencial e crítico-intertextual. Esta secuencia, utilizará la discusión grupal, la exposición, la producción textual y la evaluación como principales herramientas para mejorar dichos niveles de comprensión en estos estudiantes.
Preparación del terreno	Cambiar el proyecto lector por textos cortos que los lleven al análisis, la reflexión y la puesta en escena de su punto de vista sobre temas que les interesa.
Acciones didácticas	Tipos de lectura: autónoma, compartida y valorativa. Oralidad: exposiciones y discusiones grupales. Producción de texto: construcción de resumen y reseña.
Evaluación	Revisión de los escritos por parte del docente (heteroevaluación), exposiciones (autoevaluación y coevaluación). Evaluación de la secuencia didáctica por medio de la entrevista grupal.

4.3. Fase 3: Implementación

Como anteriormente se mencionó, lo esperado para la presente investigación eran cinco secuencias didácticas, pero por cuestión de tiempo y proceso de aprendizaje de los estudiantes, solo se llevaron a cabo 3 secuencias didácticas.

Cabe resaltar que, en la primera clase, antes de la aplicación de la primera secuencia didáctica, se hizo una sesión de sensibilización, en donde se les comunicó a los estudiantes, cuál había sido el resultado de la prueba diagnóstica que habían realizado en el 2016-II, además de llevar a una reflexión conjunta (estudiantes-docente/practicante) y dialogante acerca de ¿Qué es la lectura? y ¿Por qué es importante leer?, con el fin de motivarles a la lectura.

En primer lugar, la secuencia didáctica # 1, denominada *Leyendo los problemas de mi entorno*, constó de 12 sesiones (desde el 22 de Febrero hasta el 3 de Mayo del 2017), en las cuales se realizó la siguiente sucesión de actividades: Presentación de texto *Los 4 pros y contras de la*

adopción gay, Taller 1: *Adopción por parte de parejas gay*, Debate: *a favor o en contra de la adopción por parte de parejas gay* realizado por los estudiantes, organización de exposiciones: *Temas polémicos*, lectura sobre un ejercicio tomado del libro *Tras las líneas* de Daniel Cassany (2006, p.29): *Texto sobre el descubrimiento*, reflexión y explicación de la estrategia: Antes, durante y Después de la lectura, Taller: *Aprendiendo a interpretar* basado en el anterior texto, Exposiciones de temas polémicos: *Prostitución, Bullying, Nuevo código de Policía, Corridos de toros, Pobreza, Cambio climático y Drogadicción* y Evaluación de primera secuencia didáctica.

En segundo lugar, estuvo la secuencia didáctica # 2 nombrada *Leyendo al contexto*, la cual se desarrolló en 9 sesiones (desde el 5 de Julio hasta el 20 de Agosto del 2017), en las cuales se realizó la siguiente secuencia de tareas: Repaso general de la estrategia: antes, durante y después de la lectura, Personalización de portafolios (portada, anexo de los trabajos realizados con la profesora/practicante y realización del Índice), *Lectura sobre la profesora/practicante*, Visualización de los videos: *Bogotá, Colombia, a fines de los años 40* y *Los Cachacos En Bogotá*, Lectura del texto: *¿Cómo era la Bogotá “cachaca” en los años 50?*, Escritura en el cuadro comparativo acerca de los tres textos anteriormente mencionados (dos discontinuos y uno continuo), Entrevista a una persona sobre su profesión realizada por los estudiantes, visualización del video realizado por los estudiantes acerca de la entrevista que aplicaron sobre las profesiones y evaluación de videos.

Por último, la secuencia didáctica # 3, titulada *La caricatura: Leyendo la imagen*, fue trabajada en 4 sesiones (desde el 14 hasta el 28 de Septiembre del 2017), durante las cuales se trabajó la siguiente sucesión de ejercicios: Teoría sobre los elementos de la narración, Taller: Aplicación de los elementos de la narración en la caricatura *Checho el des-hecho*, Taller: *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente* y Texto expositivo sobre *Mafalda y los derechos del*

niño y del adolescente (para este último, los estudiantes debían tener en cuenta los elementos de la narración y aplicarlos a dicha caricatura, unas preguntas requeridas por la docente/practicante y la estructura de un texto expositivo, la cual fue explicada y ejemplificada antes de la realización del ejercicio).

4.4. Fase 4: Evaluación y análisis de los datos

Para la presente fase, se triangularon los datos e información cuantitativa y cualitativa obtenidas durante la investigación y los referentes teóricos en cuanto a las dos categorías de análisis: Niveles de comprensión lectora y Estrategias de lectura.

4.4.1. Categoría 1: Niveles de comprensión lectora

Subcategoría 1: Nivel literal

- *Indicador 1: Identifica la idea principal del texto*

Este indicador se presentó inicialmente, con la lectura: *Los pros y contras de la adopción por parte de parejas gay* (ver anexo2) y su respectivo taller (ver anexo 3) de la primera secuencia didáctica, que de los 21 estudiantes del curso 902-2017, sólo 12 presentaron el taller, puesto que no lo anexaron al portafolio o no lo desarrollaron.

De esta población, 10 estudiantes aprobaron el nivel literal, es decir, el 83.3% aprobó; teniendo como algunas muestras las respuestas correctas de algunos estudiantes en el Taller Adopción por parte de parejas gay. A continuación, algunas respuestas frente a la pregunta *¿Qué es la adopción por parte de las parejas gay?*

EST04: “Una pareja del mismo sexo, adopta a un niño (mujer u hombre) y se vuelven legalmente padres” (Taller Adopción por parte de parejas Gay, comunicación personal, Marzo 1 de 2017)

EST:05: “La adopción gay es donde una pareja del mismo sexo, quieren adoptar un hijo [...] le pueden dar la crianza y enseñanza a un niño o niña” (Taller Adopción por parte de parejas Gay, comunicación personal, Marzo 1 de 2017)

Para la muestra de la población que no aprobó, la cual fue de 2 estudiantes, se encuentra la respuesta:

EST02 y EST12: “Son dos personas del mismo sexo que tienden a tener una relación” (Taller Adopción por parte de parejas Gay, comunicación personal, Marzo 1 de 2017)

Al momento de analizar lo anterior, se puede notar que estos estudiantes no toman en cuenta, la acción de adoptar, la cual, para responder a la pregunta, es importante. Es decir, su respuesta quedó incompleta, teniendo como resultado en este taller, la no aprobación del nivel literal, específicamente en este indicador.

Por otra parte, este indicador también se manifestó en la tercera secuencia didáctica con el Taller: Aplicación de los elementos de la narración en la caricatura *Checho el des-hecho* (ver anexo 4), en donde se le daba a cada estudiante una viñeta diferente de la caricatura del personaje Checho el des-hecho del periódico ADN y se le pedía identificar la idea principal y aplicar los elementos de la narración a la caricatura; y en el Texto expositivo sobre *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente*, en donde se le inquiría al estudiante tener en cuenta los elementos de la narración y responder a una serie de preguntas específicas.

Para explicar lo anterior, en Taller de aplicación de los elementos de la narración a la caricatura de Checho el des-hecho, segunda pregunta *¿Qué cuenta la caricatura? ¿Qué nos quiere decir?*, se obtuvo que 14 de los 21 estudiantes presentaron el taller, esto debido a que no quisieron trabajar en clase o no vinieron ese día. De los 14 estudiantes que presentaron este taller, el 100% aprobó este indicador con algunas respuestas como:

EST10: "La historieta cuenta que nosotros somos el correo no deseado de las redes sociales"

(Taller de aplicación de los elementos de la narración a la caricatura de Checho el des-hecho, Comunicación personal, Septiembre 14 de 2017, segunda pregunta)

EST20: "Lo que el personaje nos hace entender que los de altos cargos son malos y roban la plata" (Taller de aplicación de los elementos de la narración a la caricatura de Checho el des-hecho, Comunicación personal, Septiembre 14 de 2017, segunda pregunta)

Por otra parte, al igual que en el anterior trabajo, en el segundo se obtuvo un índice de aprobación del 100%. Pues los 18 estudiantes que presentaron el texto expositivo sobre Mafalda y los derechos del niño y el adolescente, comunicación personal, septiembre 28 de 2017 supieron identificar la idea principal de la caricatura. Algunas evidencias son:

EST13: "La caricatura cuenta cómicamente 10 derechos de los niños" (Texto expositivo sobre Mafalda y los derechos del niño y el adolescente, comunicación personal, septiembre 28 de 2017, párrafo 1, líneas 2-3)

EST04: "... El señor Quino hizo una historieta que trata de los derechos de niños y jóvenes" (Texto expositivo sobre Mafalda y los derechos del niño y el adolescente, comunicación personal, septiembre 28 de 2017, párrafo 2, líneas 3-4)

- *Indicador 2: Identifica los elementos de la narración en el texto:*

Este indicador estuvo presente en la tercera secuencia didáctica con el Taller: Aplicación de los elementos de la narración en la caricatura *Checho el des-hecho* y en el Texto expositivo sobre *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente*. Mediante estos trabajos se pudo observar, de igual manera, una mejoría en la comprensión lectora de los estudiantes, en lo que concierne al nivel literal

Por una parte, en el Taller: Aplicación de los elementos de la narración en la caricatura *Checho el des-hecho*, primer punto: *Aplicar los elementos de la narración a la caricatura*; el cual fue aplicado por 14 estudiantes, se puede observar que 13 aprobaron el este indicador, muestra de ello es el desarrollo del siguiente estudiante en este punto:

EST17: "Narrador protagonista porque él está participando en la historia. Personaje principal:

Checho, quien es un vagabundo, tiene pantalonetas y una chamarra, se ve que le gusta hacer chistes. Personaje secundario: Blackperry (perrito callejero). es un perro con pulgas. Tiempo: La historia transcurre en 3 minutos, porque es lo que se demora hablándole y yéndose. Espacio: Callejón" (Taller: Aplicación de los elementos de la narración en la caricatura *Checho el des-hecho*, Comunicación personal, Septiembre 14 de 2017, primer punto)

Acerca del Texto expositivo sobre *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente*, comunicación personal, septiembre 28 de 2017, el cual fue entregado por 18 de 21 estudiantes, quienes supieron dar cuenta de los elementos de la narración en el texto. De los estudiantes que no entregaron se tiene que fue debido a dos circunstancias: el estudiante EST01, ese día no quiso

trabajar y los estudiantes EST06 y EST11 no asistieron a clase. La muestra de una de una de las respuestas correctas es la siguiente:

EST17: 10 viñetas las cuales en cada una estaba un derecho... El narrador es omnisciente, porque utiliza la tercera persona. Mafalda es el personaje principal...se ve que es una niña muy crítica. Quino hizo la historieta de tal forma que se pueda leer en 3 minutos, pero 10 en analizarla (Texto expositivo sobre *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente*, comunicación personal, Septiembre 28 de 2017, primer párrafo, líneas 5 y 6, segundo párrafo, líneas 1-6)

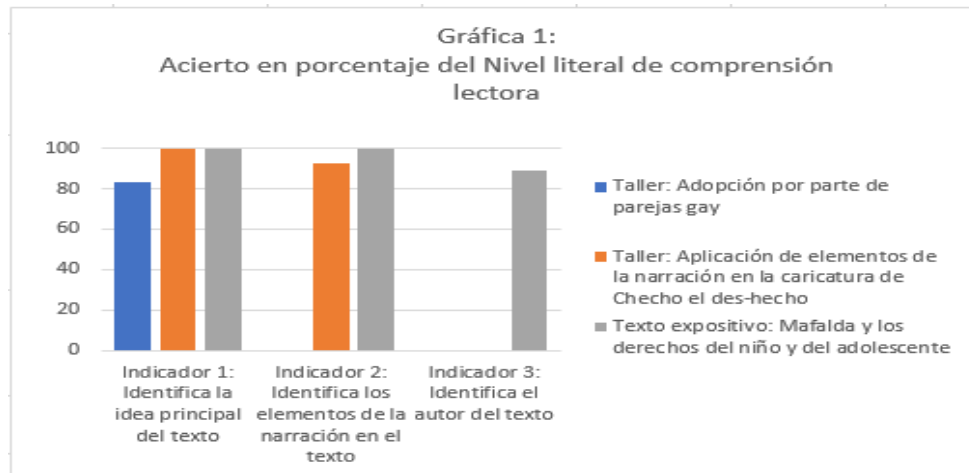
- *Indicador 3: Identifica el autor del texto*

Este indicador se ve reflejado en el texto expositivo de Mafalda y los derechos del niño, en donde se pudo observar que 16 de los 18 estudiantes que entregaron el texto (88.8% de aprobación), pudieron dar cuenta del autor de Mafalda dentro de su texto expositivo, lo cual ratifica, con este indicador, junto a los dos anteriores, que los estudiantes tienen una buena comprensión de lectura en el nivel literal. Muestra de ello son los siguientes ejemplos:

EST21: "Quino el escritor, relata en la historieta de Mafalda, que todos nuestros derechos deben ser cumplidos" (Texto expositivo sobre *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente*, comunicación personal, Septiembre 28 de 2017, segunda frase)

EST02: "El señor Quino quiso representar en esta historieta los derechos del niño y adolescentes." (Texto expositivo sobre *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente*, comunicación personal, Septiembre 28 de 2017, primer párrafo, líneas 5-7)

Desde lo anterior, es posible decir que hubo un acierto en comprensión lectora en el nivel literal, de la siguiente manera:



Según Pérez (2003), para lograr este nivel, un lector tiene que comprender localmente los componentes del texto (significado de un párrafo, de una palabra, identificar los sujetos, eventos, objetos y gestos en caso de que haya imagen), además de tener en cuenta 3 aspectos: la identificación o transcripción, la paráfrasis y la coherencia y cohesión local del texto, las cuales hacen referencia a identificar y explicar las relaciones sintácticas y semánticas del texto. Lo anterior se corrobora en el acierto que obtuvieron los estudiantes con estos tres trabajos realizados y orientados por la docente/practicante dentro de las clases, pues supieron tener en cuenta todos estos aspectos y las orientaciones dadas.

Subcategoría 2: Nivel Inferencial

- *Indicador 1: Identifica las causas que generan un tema*

Este indicador fue evidenciado en la tercera secuencia didáctica en los trabajos: Taller: *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente* (ver anexo 5) y Texto expositivo sobre *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente*.

Por una parte, el Taller: *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente*, fue presentado por 11 de los 21 estudiantes, de los cuales el 100% de quienes presentaron este taller, pudieron dar cuenta de las causas que generaron el tema en la caricatura de *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente*. Lo anterior se puede ver en algunas muestras presentadas a continuación:

EST12: "por el descuido a los niños" (Taller: *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente*, comunicación personal, Septiembre 27 de 2017, primera pregunta)

EST16: "supongo que la vulneración de los derechos infantiles" (Taller: *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente*, comunicación personal, Septiembre 27 de 2017, primera pregunta)

Por otra parte, en el texto expositivo sobre *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente*, comunicación personal, septiembre 28 de 2017, se pudo dar cuenta que 7 de los 18 estudiantes que presentaron este texto, supieron dar cuenta de las causas que generaron el tema en la caricatura de *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente*, es decir que el 38.8% de la población que presentó el texto, aprobó este indicador. Lo anterior pudo ser debido a variables como el tiempo (el cual les fue insuficiente para quienes lo entregaron incompleto), la atención o el entendimiento sobre los criterios que se requerían en el texto (pues algunos textos no tenían los requerimientos solicitados al inicio de la clase). Lo anterior se evidencia en el siguiente Diario de campo 45.

Hoy los estudiantes trabajaron muy juiciosos y entusiasmados. Algunos no terminaron el texto, por cuestiones de tiempo o porque no supieron cómo poner algunos criterios dentro del mismo, así como lo expresaron los estudiantes EST19, EST20, EST15 y EST08 al terminar la clase, pero al revisarlos y evaluarlos, 17 de los 18 estudiantes que presentaron el texto expositivo, lo aprobaron. (Diario de campo 45, Comunicación personal, Septiembre 28 de 2017, comentarios, líneas 1-3)

Algunas muestras de las respuestas acertadas fueron para el texto expositivo sobre *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente*, comunicación personal, septiembre 28 de 2017:

EST16: "Quino quedó huérfano cuando era niño y yo creo que por eso él sufrió vulneración en sus derechos cuando era niño y por eso él decidió hacer esta historieta" (Texto expositivo sobre *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente*, comunicación personal, Septiembre 28 de 2017, primer párrafo, líneas 5-8)

EST08: "el que lo dijo fue el señor Quino, lo dijo porque en 1977 la UNISEF se lo pidió" (Texto expositivo sobre *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente*, comunicación personal, Septiembre 28 de 2017, primer párrafo 5-6)

Lo anterior puede ser verificado sobre la teoría de Pérez (2003), quien dice que el nivel inferencial de comprensión lectora puede ser alcanzado cuando, hay una comprensión global del texto y un reconocimiento de las relaciones entre las partes del mismo, tales como hacer relaciones temporales, espaciales, causales, correferencias, sustituciones, entre otras. Desde esto, es posible decir que solamente los estudiantes, tuvieron en cuenta las relaciones causales en los textos y dejaron de lado las demás relaciones (pues se les hizo precisión en éstas y no las desa-

rollaron dentro del texto) y fue allí donde recayó el error. Debido a esto, no alcanzaron a tener el avance esperado en dicho nivel, específicamente en este indicador.

- *Indicador 2: Realiza predicciones a partir de relacionar información previa con la presente en el texto.*

Es posible evidenciar este aspecto en los instrumentos: Diario de campo 15 que se relaciona con un debate realizado acerca de la adopción por parte de parejas gay, taller de aplicación de los elementos de la narración a la caricatura de *Checho el des-hecho* y el taller de *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente*.

En primer lugar, el siguiente fragmento, puede dar cuenta de cómo los estudiantes pueden tomar como referente su conocimiento previo para relacionarlo con el texto leído y así realizar predicciones asertivas acerca de un tema.

De este debate se obtuvo buenos resultados en cuanto a la argumentación, puesto que los estudiantes del grupo a favor supieron dar su punto de vista y argumentarlo con evidencias. Por ejemplo, en el grupo que estaba a favor, los estudiantes fueron muy claros con lo que decían y daban argumentos como: “Estamos a favor porque que una pareja gay adopte puede darle hogar a un niño que está sin hogar” o “estamos de acuerdo porque lo gay no se les pega, así como dice el texto” (Diario de campo 15, Comunicación personal, marzo 16 de 2017, líneas 33-37)

Lo anterior demuestra que después de haber leído un texto, la información que recogen los estudiantes de la lectura se queda como un conocimiento que pueden utilizar en un futuro

para relacionar la información previa con la presente y así poder realizar predicciones válidas en cuanto a un tema.

En segundo lugar, desde el taller de aplicación de los elementos de la narración a la caricatura de *Checho el des-hecho*, comunicación personal, septiembre 14 de 2017, primer punto, se puede dar cuenta de la relación que hacían 5 de los 14 estudiantes que entregaron el taller, de su conocimiento previo con lo presente en el texto discontinuo de *Checho el des-hecho*. Este hallazgo es ciertamente significativo, debido a que el hacer inferencias o predicciones válidas relacionando lo que dice el texto con lo que conoce anteriormente, no fue un punto requerido en el taller, sino que, por el contrario, fueron apartes que se encontraron con sorpresa dentro de los trabajos, de lo cual se pudo interpretar que aquellos 5 estudiantes, en ese momento, ya estaban interiorizando la comprensión lectora. Las muestras son:

EST12: "Tiempo: todos los días porque se ve que este transporte (refiriéndose al Transmilenio) lo utilizan todos los días. Espacio: Bogotá, pues es en el único lugar en el que existe Transmilenio" (Taller de aplicación de los elementos de la narración a la caricatura de *Checho el des-hecho*, comunicación personal, septiembre 14 de 2017, primer punto)

EST02: "Bogotá (séptima) (refiriéndose a la carrera séptima) porque camina por el Colpatria y Avianca" (Taller de aplicación de los elementos de la narración a la caricatura de *Checho el des-hecho*, comunicación personal, septiembre 14 de 2017, primer punto)

En tercer lugar, está el taller de *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente*, comunicación personal, septiembre 27 de 2017, segunda pregunta *¿Qué información que conoces, se relaciona con el tema tratado?*, gracias a la cual se pudo evidenciar que se cumple este indicador en 7 de los 11 estudiantes que entregaron el taller, es decir el 63. 6% aprobó este indicador. Los 3

faltantes no entendieron la pregunta, según lo expresaron al entregar el taller, por lo cual dejaron sin respuesta en este apartado. Para este punto, se hallan algunas muestras como, por ejemplo:

EST16: "Quino quedó huérfano cuando era niño y yo creo que por eso él sufrió vulneración en sus derechos cuando era niño y por eso él decidió hacer esta historieta". "... Viendo esta situación (refiriéndose a la situación de vulneración de los derechos del niño), ya sabemos que los niños son el futuro de la sociedad y por eso tenemos que hacer los derechos de ellos..." (Taller de *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente*, Comunicación personal, septiembre 27 de 2017, segunda pregunta)

EST03: "He visto niños siendo explotados laboralmente de pequeños" (Taller de *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente*, Comunicación personal, septiembre 27 de 2017, segunda pregunta)

- *Indicador 3: Define palabras del texto que no conoce desde su propio conocimiento*

Este indicador se puede ver expresado en el taller de *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente*, comunicación personal, septiembre 27 de 2017, punto tercero: *Mencione el significado de las palabras igualdad, despotismo e indiscutible*. Cabe aclarar que este taller se les entregó a los estudiantes para desarrollarlo en casa, haciéndoles la aclaración de que no era permitido buscar el significado de dichas palabras en el diccionario, sino que, por el contrario, lo que se esperaba era que ellos las definieran desde su propio conocimiento. De este ejercicio se pudo notar que únicamente 3 de los 11 estudiantes que entregaron el taller, realizaron el ejercicio con la especificación de no buscar en el diccionario, los otros 8 respondieron al punto habiendo revisado allí (esto se pudo verificar en el léxico formal utilizado en la escritura para este punto), lo cual indica, que por falta de atención a las indicaciones dadas, no realizaron el ejerci-

cio como se esperaba, por lo cual no se tuvo en cuenta como dato de indicación de acierto en este apartado.

Las muestras de quienes en efecto realizaron el ejercicio de la manera indicada verifican lo que dice Pérez (2003), acerca del nivel inferencial de comprensión lectora, pues según el autor, en el nivel inferencial de la lectura entra a jugar un papel importante el saber enciclopédico, en donde el estudiante es capaz de definir palabras que no conoce en la lectura, desde su experiencia previa. Estas muestras son:

EST10: "Igualdad: personas diferentes que se tratan por igual. Despotismo: cuando se le quita algo a una persona. Indiscutible: algo que no se discute sin importar los hechos" (Taller de *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente*, comunicación personal, septiembre 27 de 2017, tercer punto)

EST03: "Igualdad: es cuando las personas somos iguales en cuanto a derechos y deberes sin importar su color de piel, su religión o sus cualidades, ni su género. Indiscutible: lo contrario de discutir, por ejemplo: no se puede discutir por más que sea demasiado claro". (Taller de *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente*, comunicación personal, septiembre 27 de 2017, tercer punto)

- *Indicador 4: Identifica el tipo de texto*

Este indicador, estuvo presente en el instrumento Taller: *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente*, quinta pregunta *¿Qué tipo de texto es éste?* De éste, se pudo obtener que 7 de los 12 estudiantes que entregaron el trabajo, pudieron responder satisfactoriamente al punto de identificar el tipo de texto al que pertenece la caricatura *Mafalda y los derechos del niño y del*

adolescente, es decir, el 58.3% aprobó este indicador. Con lo que respecta a esto, se tiene algunas muestras como, por ejemplo:

EST16: "es de tipo expositivo porque ahí está mostrando o exponiendo cómo se violan algunos derechos infantiles" (Taller: *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente*, comunicación personal, septiembre 27 de 2017, quinta pregunta)

EST13: "expositivo porque expone el tema del derecho al niño"(Taller: *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente*, comunicación personal, septiembre 27 de 2017, quinta pregunta)

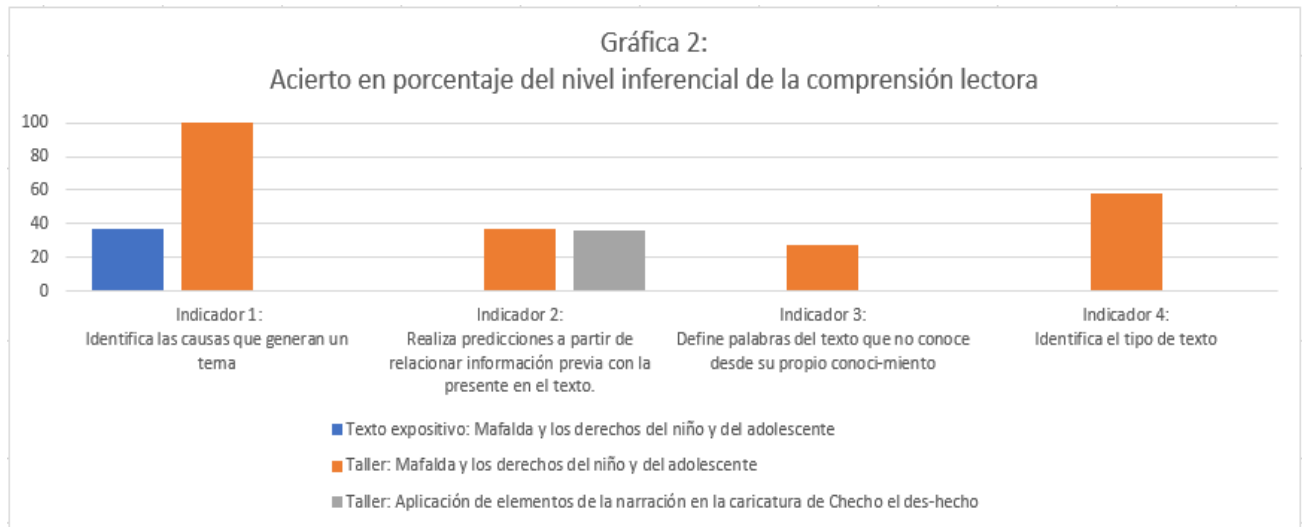
En contraste se tiene algunas muestras de los estudiantes quienes no tuvieron éxito en este apartado, como lo son:

EST17: "es un texto informativo porque nos da información, nos transmite, lo que el autor quiere decir" (Taller: *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente*, comunicación personal, septiembre 27 de 2017, quinta pregunta)

EST10: "De opinión porque esta opinando algo que no debe suceder" (Taller: *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente*, comunicación personal, septiembre 27 de 2017, quinta pregunta)

El desacierto de este punto, pudo ser debido a dos variables: una fue la falta de información o conocimiento que tienen los estudiantes en cuanto a tipología textual y la segunda pudo haber sido la falta de guía por parte de la docente/practicante, quien no les explicó las diferentes tipologías textuales y sus características antes de comenzar a desarrollar lo requerido.

Lo anterior se ve representado en la siguiente gráfica:



En la información presentada anteriormente, se ratifica la teoría de Pérez (2003), quien dice que, en el nivel inferencial de comprensión lectora, el lector debe realiza inferencias, suposiciones o relaciones, para obtener información del texto, la cual no está explícita dentro de él; es esto justamente lo que hicieron los estudiantes, con el fin de comprender mejor el texto y aprender de él, lo cual indica que mejoraron en el nivel inferencial de la lectura, aunque no como se esperaba, puesto a variables como: la falta de conocimiento para desarrollar los puntos requeridos, no haber tomado en cuenta las diversas relaciones que el lector puede hacer en una lectura y la falta de guía por parte de la docente para el punto específico de la tipología textual.

Subcategoría 3: Nivel crítico-intertextual

- *Indicador 1: Identifica el propósito del texto*

Este indicador se reflejó en los trabajos Taller: *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente* y en el Texto expositivo sobre *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente*.

Por un lado, con el Taller: *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente*, primera pregunta: *¿Cuál es el propósito del autor en el texto?*, del cual se obtuvo que 8 de los 12 estudiantes que presentaron el taller, lograron con éxito identificar el propósito de la caricatura de *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente* (66.6% de aprobación). Lo anterior se refleja en algunas muestras de las respuestas de los estudiantes:

EST17: "Es hacernos saber a nosotros, los niños, nuestros derechos, de una manera interesante y fácil." (Taller: *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente*, comunicación personal, septiembre 27 de 2017, primera pregunta)

EST03: "El propósito de Quino es darnos a entender realmente cómo se violan los derechos de los niños hoy en día, reflejándonos la realidad" (Taller: *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente*, comunicación personal, septiembre 27 de 2017, primera pregunta)

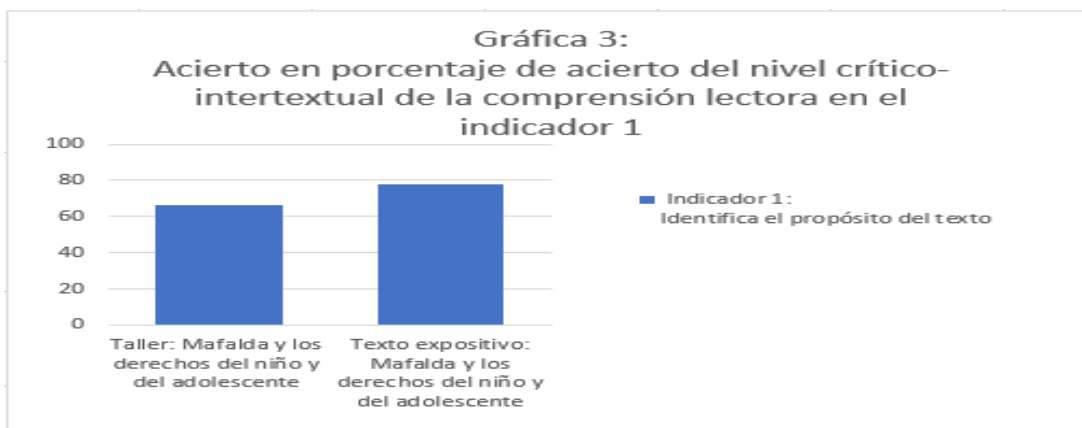
En comparación con lo anterior, se tiene que de los cuatro estudiantes que no tuvieron éxito en este punto, el estudiante EST10 responde: "no entendí el propósito" y los tres estudiantes restantes dejan sin contestar esta pregunta, debido a que no tuvieron instrucción inmediata por parte de la docente practicante, puesto que este taller se dejó como tarea para la casa.

Por otro lado, con el texto expositivo sobre *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente*, se logró obtener el resultado de 14 de 18 estudiantes, que supieron responder adecuadamente al criterio requerido sobre mencionar en el texto cuál fue el propósito de la caricatura de *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente*. Esto se puede ver manifestado en algunas muestras tomadas de los portafolios de los estudiantes, presentadas a continuación:

EST16: "en su historieta Quino intenta dar a conocer los derechos de los niños, para que no los siguieran vulnerando" (Texto expositivo sobre *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente*, Comunicación personal, septiembre 28 de 2017, primer párrafo, líneas 1-3)

EST13: "la historieta es importante porque les enseña a los niños cuáles son sus derechos en una forma que puedan entender" (Texto expositivo sobre *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente*, Comunicación personal, septiembre 28 de 2017, segundo párrafo, líneas 1-2)

Lo anterior se puede ver reflejado en la Gráfica 3



- *Indicador 2: Asume una posición reflexiva y de opinión con respecto al texto*

A partir de este indicador, se logra ver que los estudiantes tienen la capacidad de emitir un juicio de valor, argumentado en evidencias y realizando reflexión sobre algún tema en específico. Los instrumentos en los cuales se encuentra cumplido ese indicador son el Taller: Adopción por parte de parejas gay, (Diario de campo 15, 16 de marzo de 2017, líneas 16-18 y 20-46) y Videos sobre entrevistas de las profesiones.

Las siguientes son evidencias de algunas respuestas del Taller Adopción por parte de parejas gay, pregunta 5: *¿Está usted a favor o en contra de la adopción por parte de parejas gay? Argumente su respuesta*, en donde 11 de los 12 estudiantes que entregaron (91.6% de aprobación), respondieron a este punto de manera correcta y dando argumentos de su posición con respecto a si estaban o no de acuerdo con que las parejas homosexuales adopten. El estudiante faltante (EST02), dejó sin responder a este apartado. Una de las muestras acertadas es:

EST20: yo estoy en favor de la adopción gay, porque yo creo que todas las personas merecemos respeto y amor. Si una pareja adopta a un niño, pues sería algo normal para mí, porque al niño le pueden estar brindando amor y cariño como el que nunca tuvo, de pronto el niño en ocasiones se sienta triste, pero yo pienso en que si la pareja del mismo sexo le habla y le expresa por qué lo adoptó, con el tiempo el niño lo podrá reflexionar y ya no se sentirá mal, ni decepcionado (Taller Adopción por parte de parejas gay, comunicación personal, marzo 1 de 2017, pregunta 5)

En lo que respecta al Diario de campo No. 15, es posible observar que, dentro del ejercicio del debate, los estudiantes tienden a defender, desde la lectura, su punto de vista o su juicio sobre algún tema, lo cual lleva a la conclusión de que efectivamente logran alcanzar este indicador. Muestra de lo anterior es:

En el grupo que estaba a favor, los estudiantes fueron muy claros con lo que decían y daban argumentos como: “Estamos a favor porque que una pareja gay adopte puede darle hogar a un niño que está sin hogar” o “estamos de acuerdo porque lo gay no se les pega [...] el argumento de EST12: “yo estoy en contra porque a mí no me gustaría que dos hombres me adoptaran o dos mujeres porque de pronto me vuelvo gay y guácala”. En este momento los estudiantes del otro grupo, en su turno, intervinieron y dijeron: “¿en dónde dice eso?” refiriéndose a que no había evidencia de lo que ellos de-

cían. Uno de los pocos argumentos válidos que dio el grupo que estaba en contra fue: “estoy en contra porque puede el niño sufrir de bullying en la escuela, por ser diferente y por haber sido adoptado por unos gays, porque hoy en día hay bullying por todo y más si es por eso”. (Diario de campo No. 15, Comunicación personal, marzo 16 de 2017, líneas 35-37, 41-46)

Cabe resaltar que, tanto los argumentos a favor, cómo el único válido de los que estaban en contra, fueron sus opiniones y juicios de valor, los cuales estaban sustentados en lo que leyeron en el texto *Los 4 pros y contras de la adopción por parte de parejas gay*, fueron legítimos precisamente por la referencia que hacían al texto, pues probaban que esos pensamientos, aunque suyos, estaban sustentados por la teoría.

En el siguiente trabajo nombrado *Video de la profesión entrevistada*, los estudiantes del grado 902-2017 debían hacer una lectura comparativa de la profesión que eligieron entrevistar (en la antigüedad y la actualidad), dando al final de dicha lectura en el video su criterio acerca de la misma, sustentándolo en lo que leyó en los 2 videos *Bogotá, Colombia, a fines de los años 40* y *Los Cachacos En Bogotá*, en un texto continuo denominado *¿Cómo era la Bogotá “cachaca” en los años 50?* y en la entrevista realizada. Sólo 8 de 11 parejas realizaron el ejercicio y de éstas 8, sólo 2 tuvieron éxito con el ejercicio (25% de aprobación), de las cuales sólo se tendrá en cuenta la información de los estudiantes de la primera pareja y 1 de los 2 estudiantes de la segunda. Aquellas muestras son:

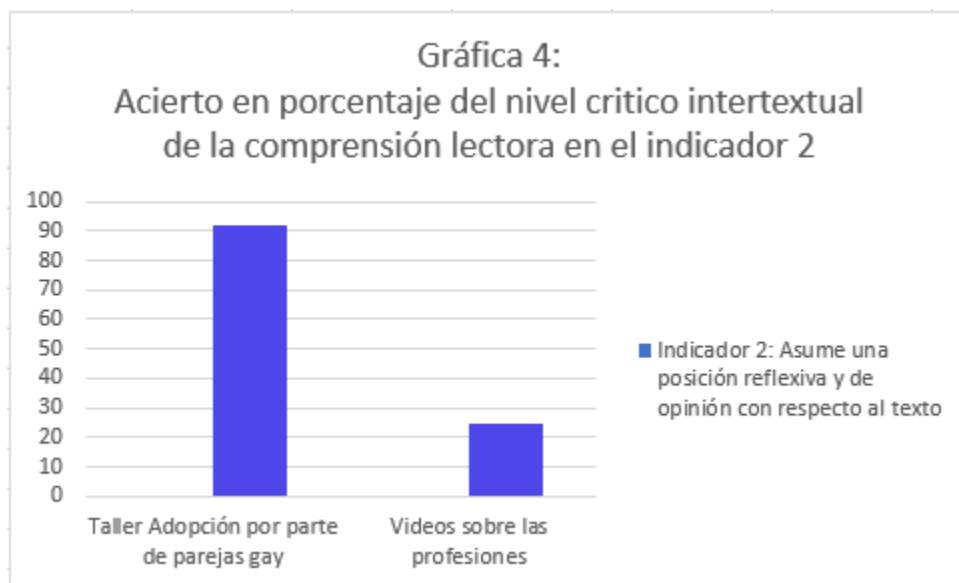
EST12 y EST18: “Se puede decir que cualquier trabajo por insignificante que parezca para algunas personas, ese trabajo hecho con dedicación, voluntad y paciencia puede dar lo necesario y hasta más de lo que necesita una persona y así vivir cómo-

damente.” (*Video de la profesión entrevistada, Comunicación personal, agosto 24 y 30 de 2017*)

EST07 y Compañero²: “La única diferencia ha sido la cordialidad y todas las personas han sido mejores antes, porque antes se les enseñaban buenos modales.” (*Video de la profesión entrevistada, Comunicación personal, agosto 24 y 30 de 2017*)

Es importante resaltar que, en las anteriores muestras, los estudiantes tuvieron en cuenta lo que se leyó en el texto, en los dos videos y en su entrevista a un profesional, lo cual quiere decir que estas muestras están sustentadas en lo leído y en la experiencia, lo cual hace válidos sus enunciados.

Todo lo anterior se muestra en la siguiente gráfica



² Este estudiante no está registrado con un código y se denomina compañero, puesto que su información no se tendrá en cuenta en el análisis, debido a que él llegó al grupo estudiado en agosto de 2017, ya terminando el proceso con los estudiantes antiguos; además de ello, no se posee el consentimiento informado por parte de sus acudientes.

Desde los dos indicadores anteriores, se verifica la teoría de Pérez (2003), quien dice que, para alcanzar el nivel inferencial de la comprensión lectora, el lector necesita identificar las intenciones del texto, del autor y de las voces presentes en el mismo, al igual que presentar una toma de posición.

4.4.2. *Categoría 2: Estrategias de Lectura.*

Subcategoría 1: Antes de la lectura

En esta subcategoría, se hace un análisis tanto del trabajo de la docente/practicante, como de los estudiantes que participaron en las sesiones donde se recogió información para la categoría de análisis de *Estrategias de lectura*. Los primeros dos indicadores estarán dirigidos al trabajo de la docente investigadora y el siguiente se dirigirán al trabajo de los estudiantes.

- *Indicador 1: Plantea clara, ordenada y pertinentemente la información sobre las actividades a realizar.*

Para este indicador, se tiene que la docente/practicante fue teniendo más éxito en el proceso de aprendizaje de los estudiantes del curso 902 de la jornada mañana del IEDI La Candalaria, gracias a la indicación de la docente titular de lengua castellana, en cuanto a escribir en el tablero las actividades y temas que se verán en cada sesión, antes de iniciar la clase. Esta actividad, ayuda tanto a los estudiantes como a la docente a tener clara y ordenadamente la información, para ir desarrollándola dentro de cada clase. Lo anterior se precisa en una de las varias sesiones en donde se utilizó esta estrategia, la cual es presentada a continuación:

“La docente titular les hace escribir la agenda de la clase 11 y 12 y explica a la docente practicante que en todas las clases se tiene que hacer una agenda de trabajo antes de iniciar la clase” (Diario de campo No. 9, Comunicación personal, febrero 22 de 2017, líneas 37-38)

También en lo que viene a continuación (Diario de campo No. 15, Comunicación personal, marzo 16 de 2017, líneas 5-10)

Escribo la agenda de la clase 25 y 26:

1. Discusión del taller “Adopción gay”
2. Revisión de la tarea sobre argumentación y debate.
3. Discusión sobre la argumentación.
4. Pautas del debate
5. Debate

Para lo cual se obtuvieron buenos resultados en cuanto a la organización y desarrollo de la clase, demostrado en el mismo Diario de campo No. 15, comunicación personal, marzo 16 de 2017, Comentarios: “Quedé muy contenta de esta clase, los chicos estuvieron muy participativos y supieron, en su mayoría, dar buenos argumentos para convencer”

Esto puede ser corroborado desde las autoras Gloria Rincón, Adriana de la Rosa, Gloria Amparo Rodríguez, Pilar Mirely Chois y Rosa María Niño (2003), quienes afirman que, cuando el docente da alguna información general de lo que se va a hacer, puede ayudar a los estudiantes a activar su conocimiento previo. Al momento en el que esta estrategia fue utilizada por la docente/practicante, hubo éxito en la realización de la clase e hizo que los estudiantes se prepararan para expresar lo que desde su conocimiento previo sabían del tema.

- *Indicador 2: Motiva al estudiante por medio de llevar a cabo una relación afectiva (gustos e intereses) en cuanto al texto.*

Este indicador se encuentra presente en el Diarios de campo No. 9, el cual es muestra de que la docente/practicante tuvo en cuenta lo que las autoras Gloria Rincón, Adriana de la Rosa, Gloria Amparo Rodríguez, Pilar Mirely Chois y Rosa María Niño (2003) dicen en su teoría del momento de antes de leer, la cual explica que el promotor de lectura siempre debe encontrar la forma de motivar al estudiante desde sus gustos e intereses, haciendo que se cree así, una relación afectiva entre el lector y la lectura.

Luego en el tablero, la docente empieza a enumerar los temas que los estudiantes van diciendo, entre los cuales se encontraban: Corridos de toros: maltrato animal, Nuevo código de policía 2017, Drogadicción, microtráfico y ollas, Pobreza, Prostitución, Bullying, Aborto. Los temas fueron elegidos por cada grupo. Al final hubo un grupo que no quedó satisfecho con el tema que le tocó así que se les pidió que cambiaran su tema, a un tema que fuera de su interés y así lo hicieron y escogieron Desplazamiento en vez de aborto. (Diarios de campo No. 9, Comunicación personal, febrero 22 de 2017, líneas 20-22, 25-27)

- *Indicador 3: Responde correctamente las preguntas realizadas por la docente/practicante y establece predicciones sobre el texto por medio de la relación imagen-título*

Este indicador se ve reflejado en el Diario de campo No. 11, en el que se cumple la teoría de las autoras Gloria Rincón, Adriana de la Rosa, Gloria Amparo Rodríguez, Pilar Mirely Chois y Rosa María Niño (2003), en la cual afirman que haciendo que los lectores establezcan predicciones sobre el texto, ayudándolos a focalizarse en determinados aspectos del mismo, los cuales puedan ayudarlos a activar su conocimiento previo y animarlos a que expongan lo que conocen

sobre el tema, puede hacer que ellos tengan un acercamiento más significativo a la lectura. Lo anterior se cumple, puesto que la docente/practicante les muestra a los estudiantes únicamente la imagen del artículo sobre *Los 4 pros y contras de la adopción por parte de parejas gay* a los estudiantes y les hace las preguntas ¿Qué ven en esta foto? y ¿Qué saben de ello?, obteniendo como resultado, la respuesta asertiva por parte de los estudiantes. Esto muestra se encuentra:

Empiezo la clase mostrando a cada estudiante la imagen (foto) del texto que se va a leer y luego les pregunto que qué piensan cuando ven esa imagen [...] otros dicen "orgullo gay". Al terminar de preguntarles sobre la imagen, les pregunto ¿Qué saben sobre la comunidad gay o LGTBI?, EST19 responde: "Son personas del mismo sexo que se gustan"; el estudiante EST21 responde "Que quieren adoptar niños". Desde esa respuesta, les digo que es exactamente de lo que se trata el texto. (Diario de campo No. 11, Comunicación personal, marzo 1 de 2017, líneas 5 a 11)

Subcategoría 2: Durante la lectura

Al igual que en la anterior subcategoría, en la presente se tiene en cuenta el trabajo conjunto entre docente/practicante y sus estudiantes, para lo cual se expondrá un indicador para cada actor.

- *Indicador 1: Prepara las tareas de lectura y las da a conocer a sus estudiantes.*

Este indicador se ve reflejado, al igual que el indicador 1 de la subcategoría anterior, en las agendas de clase expuestas a los estudiantes y presentes en los diarios de campo. Como anteriormente se dijo, esta herramienta de las Agendas de clase es muy útil para la organización y desarrollo de la clase, y ratifica lo que exponen las autoras Gloria Rincón, Adriana de la Rosa,

Gloria Amparo Rodríguez, Pilar Mirely Choís y Rosa María Niño (2003), con respecto a la preparación de Tareas de lectura compartida y Tareas de lectura independiente, las cuales se deben preparar y dar a conocer con antelación a los lectores, con el fin de que ellos puedan realizar un proceso exitoso de lectura. Evidencia de esto es la Agenda de clase # 27 y 28, presente en el siguiente fragmento:

1. Revisión de tarea (pasos de antes, durante y después de la lectura)
2. Complementación de los pasos
3. Presentación y lectura del texto corto
4. Taller: ¿Quién? ¿Qué? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Por qué? Opinión del texto
5. Discusión del taller

(Diario de Campo No. 16, Comunicación personal, marzo 22 de 2017, líneas 3-8)

De lo cual se obtuvieron resultados positivos para esta clase, como lo muestra del comentario de la estudiante EST18 al terminar el Taller del descubrimiento, lo cual se hace presente en el Diario de Campo No. 17, comunicación personal, marzo 23 de 2017, línea 19 “Profe, esta clase estuvo re chévere” y en el siguiente fragmento:

La clase de hoy me gustó mucho por la reacción de los estudiantes al leer el texto y el interés por saber de qué se trataba el mismo. Estuvieron muy activos, incluso el estudiante EST15 participó en varias ocasiones. Los chicos estuvieron atentos y dispuestos a trabajar. (Diario de campo No. 16, Comunicación personal, marzo 22 de 2017, Comentarios, líneas 1-3):

- *Indicador 2: Prepara las tareas de lectura y las lleva a cabo con sus compañeros y docente.*

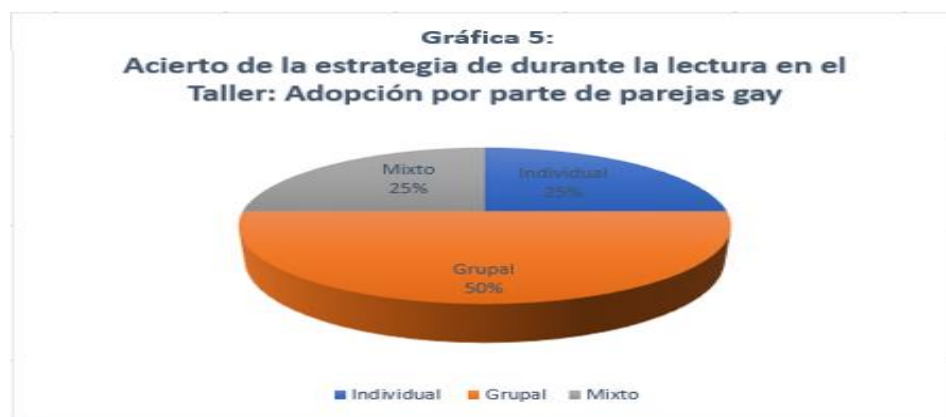
Este indicador, al igual que el anterior, ratifica la teoría de Gloria Rincón, Adriana de la Rosa, Gloria Amparo Rodríguez, Pilar Mirely Choís y Rosa María Niño (2003), quienes afirman que preparar y llevar a cabo tareas de lectura compartida y tareas de lectura independiente, puede llevar al lector a comprender globalmente el texto. Lo anterior, se demuestra en el Taller: *Adopción por parte de parejas gay*.

En el Taller: *Adopción por parte de parejas gay*, se presentan tres fenómenos. Uno de ellos es la realización individual del taller, el segundo es la realización grupal del mismo y el tercero es el mixto³. Esto será expresado en la siguiente tabla:

Trabajo grupal	Trabajo individual	Mixto
<p>Las estudiantes EST05, EST12 Y EST02 responden juntas el taller, discutiendo y acordando las respuestas entre las 3, lo cual llevó a la aprobación del mismo.</p> <p>Los estudiantes EST19, EST13 y EST06 realizaron el taller juntos, respondiendo a cada pregunta conjuntamente, dialogando las respuestas que ponen en cada punto.</p>	<p>Para el estudiante EST20, cabe anotar que no realizó el taller con sus compañeros iniciales, sino que dejó que ellos respondieran todo. Al momento de anexar el taller al portafolio, no lo tenía resuelto, así que se vio obligado a repetirlo.</p> <p>El estudiante EST04 realizó el taller individualmente, pues a esa clase no asistió.</p> <p>La estudiante EST03 hizo el taller individualmente, pues a esa clase no asistió.</p>	<p>EST18 y EST17 realizaron el taller juntas y con mucho juicio, pero no encontraron el taller al momento de anexarlo al portafolio, así que se vieron obligadas a repetir el taller cada una por aparte.</p> <p>Para el estudiante EST14 Cabe anotar que realizó el taller con sus compañeros EST10, EST11, EST16 y EST09, pero al momento de anexarlo al portafolio, no lo encontraron, así que el primer estudiante se vio obligado a repetir el taller, obteniendo un resultado positivo.</p>

³ Se refiere con Mixto a que el estudiante, en un principio realizó el taller con un grupo de compañeros, pero al momento de anexarlo al portafolio, no lo encontró, por lo cual se vio obligado a repetir el taller individualmente.

De esta tabla se tiene que de 12 estudiantes que entregaron el taller, 2 grupos (cada uno de 3 estudiantes), realizaron el taller juntos, 3 estudiantes realizaron el taller individualmente y 3 estudiantes lo realizaron de manera mixta. Lo cual ratifica la teoría de las autoras (2003), con respecto a las tareas de lectura individuales y grupales, pues todos los estudiantes que presentaron dicho taller lo aprobaron (100% de aprobación). Esto se puede ver en la siguiente gráfica:



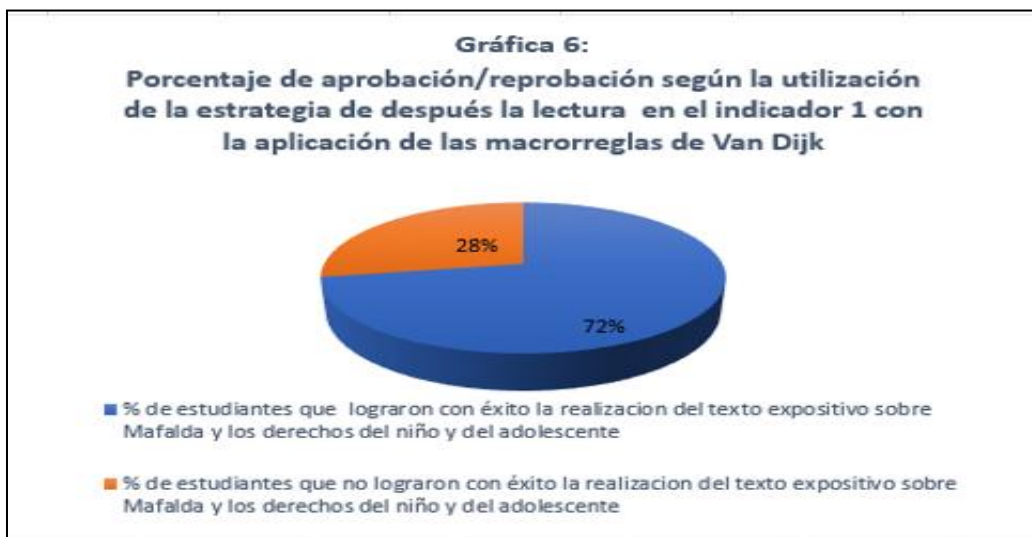
Subcategoría 3: Después de la lectura

- *Indicador 1: Conoce, entiende y aplica las macroreglas de Van Dijk elaborando resúmenes acerca de lo leído.*

Para este indicador cabe resaltar que la teoría de Gloria Rincón, Adriana de la Rosa, Gloria Amparo Rodríguez, Pilar Mirely Choís y Rosa María Niño (2003), en la cual mencionan que, realizar resúmenes de lo leído, puede llevar a que el lector tenga más claridad sobre lo que decodificó en la lectura. Esta se cumple por los estudiantes, quienes realizaron individualmente el texto expositivo *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente*, comunicación personal, septiembre 28 de 2017, contando de qué se trataba la caricatura y cómo aplicaron los elementos de la narración, utilizando las macroreglas de omisión, selección y generalización de Van Dijk. Es importante señalar, de igual manera, que estas macroreglas no las mencionan explícitamente en

sus textos y que, después de una revisión de aquellos documentos, se llegó a la conclusión que, en efecto, los estudiantes utilizaron esas tres macrorreglas específicamente.

Además de lo anterior, gracias a la utilización de aquellas macrorreglas, en el texto expositivo pudieron realizar un resumen de lo comprendido, logrando positivamente la realización del mismo. Para la muestra está que, de los 18 estudiantes quienes entregaron el texto expositivo sobre *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente*, 13 aprobaron satisfactoriamente el texto (72.2% de aprobación). Los 5 estudiantes restantes, no obtuvieron un buen trabajo debido a algunas variables como son: presentación de oraciones sueltas, no presentan una cohesión global ni coherencia en el texto presentado o debido a que el tiempo no les alcanzó para terminar el texto, por lo cual solo dieron cuenta de los elementos de la narración en él y quedó incompleto. Los resultados se pueden ver en la siguiente gráfica.



- *Indicador 2: Responde correctamente las preguntas realizadas por la docente/practicante en relación con el texto*

Este indicador se comprueba en el trabajo realizado con los estudiantes, bajo la teoría del después de la lectura de las autoras Gloria Rincón, Adriana de la Rosa, Gloria Amparo Rodríguez, Pilar Mirely Choís y Rosa María Niño (2003), la cual sugiere que la formulación y respuesta de preguntas, después de haber leído un texto, puede llevar al lector a comprender mejor lo que dice el mismo. Esto se evidencia en los trabajos realizados durante el año lectivo 2017 con los estudiantes del curso 902-2017, de los cuales solo se tomarán 2 muestras: Taller: El Descubrimiento y Taller: aplicación de los elementos de la narración a la caricatura de *Checho el deshecho*.

Por una parte, en Taller: El descubrimiento, Comunicación personal, marzo 22 de 2017 puede dar muestra que los estudiantes responden a las preguntas planteadas por la docente con relación al texto, teniendo como resultado la evidencia escrita de que en efecto si lograron comprender (en cualquiera de sus niveles de comprensión lectora) el texto. Solo 6 de los 21 estudiantes entregaron el taller⁴. Para todo lo anteriormente mencionado se encuentran algunas evidencias:

EST18: Responde 6 de las 7 preguntas inquiridas en el taller y la séptima no la da, la cual es acerca de su opinión en cuanto al texto. (Taller: El descubrimiento, Comunicación personal, marzo 22 de 2017, preguntas 1-6)

EST13: Respondió las 7 preguntas inquiridas en el taller (Taller: El descubrimiento, Comunicación personal, marzo 22 de 2017, preguntas 1-7)

⁴ Se tiene que hacer una aclaración con respecto a este taller. El día en el que se realizó, asistieron 20 de los 21 estudiantes. Todos ellos trabajaron con dedicación ese día teniendo un buen resultado. Para el día en el que se les exigió anexar el taller a la carpeta, 14 de los estudiantes no lo hicieron debido a que se lo llevaron a casa y no lo encontraron después.

EST04: Contesta 5 de las 7 preguntas (Taller: El descubrimiento, Comunicación personal, marzo 22 de 2017, preguntas 1-5)

Para el análisis de este indicador con respecto a la estrategia de después de la lectura, es importante decir que en este taller no se le pedía al estudiante responder correctamente, es decir que en este taller no existían respuestas correctas ni incorrectas, puesto que el texto del Descubrimiento, como se le denominó en clase, (debido a que no tenía título) era tan amplio, que daba para diversas interpretaciones. Lo único que se pretendía con éste era observar la capacidad de interpretación que poseían los estudiantes, respondiendo a las preguntas “¿Quién? ¿Qué? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Por qué?” aplicado al siguiente texto:

- (10) **Financiado con las piedras preciosas empeñadas, nuestro héroe desafió bravamente toda risa desdeñosa que intentaba impedir su plan. «Los ojos engañan», había dicho, «un huevo, no una mesa, tipifica este planeta inexplorado.»** Tres resueltas hermanas buscaban pruebas avanzando a través de una inmensidad calma, aunque con más frecuencia sobre picos y valles turbulentos. Los días se convirtieron en semanas conforme muchos incrédulos propagaban rumores temerosos sobre el abismo. Al final desde ningún lugar aparecieron criaturas aladas bienvenidas que significaban el momento del éxito.
Adaptado de DOOLING y LACHMAN, citado por Leahey y Harris 1998: 216

Imagen 1:
Ejercicio tomado de Cassany, D. (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. p. 29

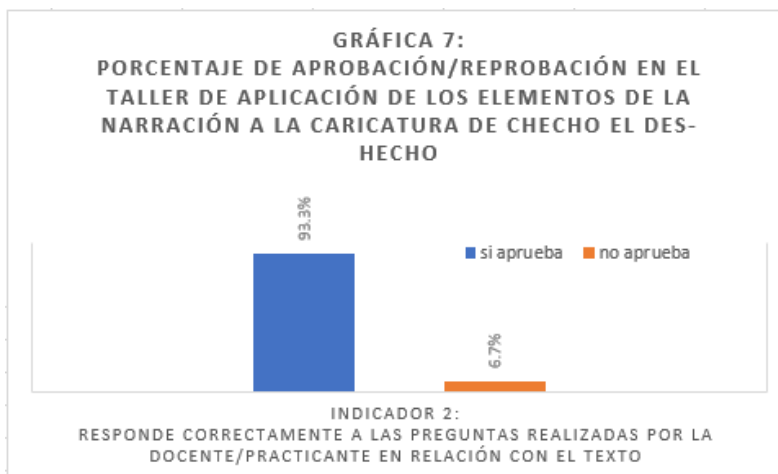
Ahora bien, el Taller: aplicación de los elementos de la narración a la caricatura de *Checho el des-hecho*, Comunicación personal, septiembre 14 de 2017, lo aprobaron 14 de los 15 estudiantes que lo presentaron (93.3% de aprobación), teniendo como resultado que, gracias a que la docente/practicante promovió unas preguntas con respecto a la caricatura de *Checho el des-hecho* y explicó, con anterioridad los elementos de la narración, los estudiantes de 902 pu-

dieron responder asertivamente a varias de las preguntas inquiridas, entender la caricatura, aprender y aprobar el taller. Lo anterior se puede notar en algunas muestras presentadas a continuación:

La estudiante EST12 responde correctamente a las 5 de las 6 preguntas planteadas dejando la 6 sin responder "Narrador omnisciente: porque todo lo ve y todo lo siente. Personaje principal: Checho, el des-hecho. Tiempo: En un día, porque tuvieron que esperar hasta el otro día para hacer ese comentario. Espacio: En las calles o en un estadio porque por ahí es dónde sueltan los toros. Acción: Viñeta."

El estudiante EST09 responde correctamente a las 5 de las 6 preguntas planteadas, deja la última sin respuesta. "Narrador: Narrador protagonista porque su discurso permite descifrar características del personaje que narra, además está presente y participa. Personaje principal: Checho, es mayor de edad, está con un amigo, parece muy amable al preocuparse por lo que pasa al rededor. Tiempo: En unos 7 segundos, porque eso es lo que uno se demora leyendo y analizando la imagen o caricatura. Espacio: En Bogotá, parece como en un parque y hay como una especie de carrito en el que están... Acción: Viñeta"

Lo anterior se grafica en lo siguiente.



Consideración: La información del estudiante EST10 no se tuvo en cuenta para el análisis de los datos, puesto que no cumplió con su responsabilidad de devolver el portafolio con todos los trabajos realizados durante el año lectivo 2017, a tiempo; por lo cual no se logró hacer un análisis de la información en lo que él realizó en las sesiones.

5. CAPITULO QUINTO.

RESULTADOS

- En esta investigación fueron planteados unos objetivos general y específicos en cuanto al mejoramiento de la comprensión lectora en los niveles inferencia y critico-intertextual de los estudiantes de 802-2016 y 902-2017 Jornada mañana del IEDI La Candelaria, para lo cual se puede constatar que la comprensión lectora de estos estudiantes mejoró considerablemente, desglosando lo anteriormente afirmado, en lo siguiente:
- A partir de la gráfica 1, es posible afirmar que se mejoró la comprensión lectora en el nivel literal de los estudiantes de 902-2017, gracias a que este tipo de actividades en donde se hace una lectura, una comprensión e interpretación grupal del texto y unas preguntas puntuales para lograr entenderlo, sirve a que los estudiantes alcancen con éxito este nivel.

- Por otra parte, a partir de la gráfica 2, es posible decir que los estudiantes de grado 902-2017 han mejorado su comprensión lectora en el nivel inferencial, aunque no como se esperaba, pues solo en el Taller: *Mafalda y los derechos del niño y del adolescente* lograron tener un porcentaje de aprobación alto respecto a los otros dos trabajos, de los cuales obtuvieron un porcentaje muy bajo de aprobación. Este fenómeno puede ser debido, como anteriormente se menciona en el análisis de los datos, a la atención prestada por parte de los estudiantes a las indicaciones de la docente/practicante, el entendimiento que presentan ellos sobre los criterios que se requieren en las actividades sugeridas, el interés de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, entre otras.
- Además de esto, es un buen aliciente el hecho de encontrar una lectura inferencial por parte de los estudiantes en criterios que no se pidieron para el trabajo, con respecto a relacionar información previa con la presente en el texto, lo cual solo presentaron 5 de 14 estudiantes en el taller: *Aplicación de los elementos de la narración en la caricatura de Checho el des-hecho*, lo que demuestra que estos estudiantes fueron interiorizando poco a poco la lectura en su nivel inferencial.
- También se tiene, gracias a la revisión documental en el Diario de campo 15, expuesto anteriormente, que los estudiantes de 902-2017 tienen facilidad de relacionar su conocimiento y experiencia previa, con lo que leen, con el fin de realizar predicciones válidas y asertivas, lo que concierne al nivel inferencial de comprensión lectora.
- Sumado a esto, teniendo en cuenta toda la información y análisis de los datos, expuestos en el capítulo anterior, es posible decir que los estudiantes de 902-2017, mejoraron el nivel crítico-intertextual de comprensión lectora, puesto que identifican dentro del texto, su propósito y

presentan una toma de posición, expresando su opinión y su juicio de valor de manera sustentada con lo que leyeron.

- Es posible decir, a partir de la práctica y del análisis de la información, que los estudiantes de 902 trabajaron más concentrada y organizadamente en la tercera secuencia didáctica, que en la primera y segunda; obteniendo mejores resultados en los trabajos realizados durante la última secuencia didáctica, debido a que la docente/practicante les expuso la teoría con antelación al trabajo práctico, lo cual los llevó a tener más éxito en la tercera secuencia didáctica.

6. CAPITULO SEXTO. CONCLUSIONES.

Una vez realizado el análisis respectivo, la presente investigación permite concluir:

- Con respecto a las estrategias que puede utilizar un docente para acercar al estudiante a la lectura y hacer que esta, en realidad sea significativa para él/ella, se encuentra que las estrategias del antes, durante y después de la lectura expuestas por las autoras Gloria Rincón, Adriana de la Rosa, Gloria Amparo Rodríguez, Pilar Mirely Choís y Rosa María Niño (2003), son ciertamente eficaces para desarrollar en el estudiante un mejor entendimiento y una relación afectiva con lo que lee.
- Adicionalmente, el docente puede ir teniendo más éxito acerca de lo que trabaja con los estudiantes, al presentarles con antelación, claridad y orden lo que se va a realizar, pues ellos se organizan mentalmente para el desarrollo de los contenidos, obteniendo mejores resultados en la presentación de sus trabajos y en la disciplina del grupo.
- Es sustentable, de igual manera, que los estudiantes trabajan con más concentración, cuando se les presenta la teoría antes que la práctica, pues al exponerles primero la temática y la información referente a esta, estos tienen más herramientas para desenvolverse en la práctica, obteniendo mejores resultados en la realización de sus trabajos.
- Es posible afirmar, de igual modo, que los estudiantes trabajan más eficiente y eficazmente, cuando el docente tiene en cuenta sus gustos e intereses, debido a que el proceso de aprendizaje y las temáticas trabajadas son interesantes para ellos, obteniendo de esta manera, el real aprendizaje de lo que se les enseña.
- Frente al uso de instrumentos que puedan llevar a contener las evidencias físicas sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes, es posible afirmar que, es muy útil llevar a cabo la

realización de un portafolio y la personalización del mismo por parte de los estudiantes, además de la presentación de diversos materiales para el entendimiento de las temáticas, pues el caracterizarlos con sus propios diseños además de trabajar sobre diversos materiales como: talleres, caricaturas, textos informativos, videos, etc. (los cuales son de su interés), lleva a que el estudiante trabaje más a gusto, haciendo que su proceso de aprendizaje sea significativo.

- Por otra parte, el uso de secuencias didácticas puede llevar a un aprendizaje revelador, pues las actividades que se presentan allí están ligadas unas con otras, haciendo que el estudiante no pierda el hilo conductor de su proceso de aprendizaje y que establezca relaciones entre una y otra secuencia, temática y/o actividad.
- En cuanto a la relación maestro-estudiante, es posible afirmar que debe establecerse bajo un balance entre confianza y autoridad, es decir, el docente puede ser amigo de sus estudiantes y viceversa, sin dejar de mostrar su rol como autoridad. Lo anterior debido a que, estas relaciones de cercanía y autoridad entre maestro-estudiante pueden facilitar el aprendizaje de los educandos, construyendo de esta manera, un gusto por lo que se les enseña, un interés por asistir a clase y un sentido de responsabilidad en cuanto a su proceso de aprendizaje. Además, cabe mencionar que estas relaciones siempre deben establecerse bajo el respeto, tanto dentro como fuera del aula, puesto que esto lleva a una estancia más amena en la institución y en las clases.
- Por último, es posible afirmar que el uso del contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes es ciertamente útil, en tanto se hace significativo lo que los educandos aprenden en clase. Lo anterior debido a que ellos se interesan con mayor fuerza en lo que su-

cede en su entorno y cotidianidad, llevándolos a un acercamiento a la lectura crítica y reflexión sobre posibles problemáticas y soluciones halladas en su contexto.

7. CAPITULO SÉPTIMO RECOMENDACIONES GENERALES

- A partir de los hallazgos de esta investigación, se recomienda a las instituciones educativas que quieran mejorar la comprensión lectora de sus estudiantes, y específicamente al IEDI La Candelaria, que tengan en cuenta las estrategias del antes, durante y después de la lectura, propuestas por Gloria Rincón, Adriana de la Rosa, Gloria Amparo Rodríguez, Pilar Mirely Chois y Rosa María Niño (2003), pues estas pueden ser una herramienta muy útil a la hora de mejorar la competencia lectora de la población estudiantil.
- De igual manera se recomienda a la planta docente, tener en cuenta los gustos e intereses de sus estudiantes, con el fin de generar en ellos un aprendizaje significativo al desarrollar las clases, obteniendo posiblemente mejores resultados en lo académico.
- Por otra parte, se les recomienda a los docentes, mirar la mejor manera de tratar y enseñar con amor y paciencia a aquellos estudiantes que no tienen el mejor rendimiento académico y/o comportamental.
- También, se le sugiere a los padres y acudientes de los estudiantes, estar atentos a los procesos académicos y al proceso de aprendizaje de los estudiantes, con el fin de obtener, no solo un buen rendimiento académico por parte de ellos, sino también una formación integral como personas y ciudadanos de bien.
- Por último, se les invita a los estudiantes a poner más empeño en su proceso de aprendizaje, para así obtener mejores resultados, no solamente en lo académico, sino también para sus vidas.

REFERENCIAS.

Alcaldía Mayor de Bogotá (2015). *Caracterización del Sector Educativo. Localidad La Candelaria. Año 2015* Recuperado de:

http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICA_S_EDUCATIVAS/2015/17-Perfil_localidad_de_La_Candelaria.pdf

Alcaldía Mayor de Bogotá (2009). *Conociendo la localidad de La Candelaria*. Recuperado de:

<http://www.lacandelaria.gov.co/index.php/mi-localidad/biblioteca-virtual/documentos-de-interes?download=315:mi-localidad>

Barturén Silva, M.L. (2012). *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en alumnos de quinto año de secundaria de una institución educativa del callao*. (Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola). Recuperado de:

http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1097/1/2012_Bartur%C3%A9n_Estrategias%20de%20aprendizaje%20y%20comprens%C3%B3n%20lectora%20en%20alumnos%20de%20quinto%20a%C3%B1o%20de%20secundaria%20de%20una%20instituci%C3%B3n%20educativa%20del%20Callao.pdf

Cassany, D. (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. 1^{era} ed. España: Anagrama S.A.

Cassany, D. (Comp.). (2009) *Para ser letrados voces y miradas sobre la lectura*. 1^{era} ed. Barcelona, España: Paidós.

Dimaté Rodríguez, C, Correa Medina J.I. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el quinto ciclo*. Recuperado de:

http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/escuela_ciudad_escuela/lectura/modulos_cerlac/ciclo_5_cerlalc.pdf

École La Candelaria. (s.f). *Institution Éducative de District*. Código DANE: 111001102148. Bogotá.

Goyes, C. (2012). *Comprensión y producción de textos. Procesos y estrategias de lectura y escritura*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle, Facultad de Ciencias de la Educación.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje*.

Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf1.pdf.

Pérez Abril, M (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Cerlalc. Recuperado de:

http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/M_Perez_Leer_y_escribir_escuela.pdf

Petit, M. (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. [Traducción al español de Rafael Segovia y Diana Luz Sánchez]. (1era ed.). México D.F., México: Fondo de cultura Económica.

Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. [Traducción al español de Miguel y Malou Paleo, y Diana Luz Sánchez]. (1era ed.). México D.F., México: Fondo de cultura Económica

Rincón Bonilla, G.; De la Rosa, A.; Rodríguez, G. A.; Choís, P. M.; Niño, R. M. (2003) *Entre Textos: la comprensión de textos escritos en la educación primaria*. 1^{era} ed. Bogotá, Colombia: Universidad del Valle.

Rodríguez Ribero, B.A., Calderón Sánchez, M.E., Leal Reyes, M.H., Arias Velandia, N. (2016). *Uso de estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá, Colombia*. Revista Folios. No 44. [p.p. 93-108].

Sánchez Trujillo, V. L. (2016). *Hacia el mejoramiento de la lectura inferencial y crítica en textos argumentativos*. (Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia).

Recuperado de:

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/1161/TE-19078.pdf?sequence=1>

Santiago Galvis, A. W., Castillo Perilla, M. C., Vega, J. R. (2005). *Lectura, Metacognición Y Evaluación*. 1^{era} ed. Bogotá, Colombia: Alejandría Libros.

Secretaría de Planeación. (2011). *21 Monografías de las localidades. Distrito Capital 2011*.

Localidad 17 La Candelaria. Recuperado de:

<https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjSu57WrPXPahWJ5CYKHTZiDN0QFgggMAE&url=http%3>

[A%2F%2Fwww.sdp.gov.co%2Fportal%2Fpage%2Fportal%2FPortalSDP%2FInformacionTomaDecisiones%2FEstadisticas%2FDocumentos%2FAn%25Elisis%2FDICE079-MonografiaLaCandela-ria31122011.pdf&usg=AFQjCNFw8PXkS4D5JiytWSYUVRE6Ozhe_g&sig2=PJPUQMn0NrS7BOWweoZ5tA&bvm=bv.136593572,d.eWE](http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/Informacion/TomaDecisiones/Estadisticas/Documentos/An%25Elisis/DICE079-MonografiaLaCandela-ria31122011.pdf&usg=AFQjCNFw8PXkS4D5JiytWSYUVRE6Ozhe_g&sig2=PJPUQMn0NrS7BOWweoZ5tA&bvm=bv.136593572,d.eWE)

Tovar Cortés, E. (2002). *Desarrollo del pensamiento y competencias lectoras*. 1^{era} edición. Bogotá, Colombia: Grupo editorial Gaia.

BIBLIOGRAFÍA:

Pérez Serrano, G. (2004) *Pedagogía social, educación social: Construcción científica e intervención*. 2da edición. Madrid, España: Narcea, S.A Ediciones.

ANEXOS.

ANEXO 1: Prueba diagnóstico del lenguaje.

Objetivo: Esta prueba fue diseñada para saber cómo te encuentras en el área de Español.

Nombre: _____

Fecha: _____

Responde las preguntas 1 a 6 de acuerdo con la siguiente información:

UN CUENTO

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

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

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

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

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

Armando Fuentes Aguirre (México)

Tomado de: *Antología de los 100 minicuentos*, publicados por la revista *Eukóreo*. Aniversario 21. Bustamante Zamudio Guillermo y Kremer Harold. (2003). Bogotá. Deriva Ediciones. p. 45.

1. En el texto, el narrador

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Responde las preguntas 6 a 11 de acuerdo con la siguiente información:

CADA VEZ HAY MÁS OSOS SOLTEROS

Tras varias décadas estudiando a los osos del Refugio Nacional de Vida Salvaje de Kodiak, en Alaska, un equipo de biólogos liderados por Bill Leacock ha llegado a la conclusión de que la soltería se ha puesto de moda entre los osos pardos en los últimos años. “Estamos detectando menos grupos familiares que nunca”, dice Leacock. “Si es una tendencia a largo plazo o no, es algo que aún desconocemos”, puntualiza.



Oso pardo de Alaska cazando su presa favorita.

Basándose en observaciones aéreas y a ras de suelo, los investigadores han detectado un claro incremento en el número de osos que viven solos. Entre 1985 y 2005 era del 47%, y desde entonces ha ascendido hasta el 69-85%. Además, estos animales están más dispersos que antes, con solo 250 individuos por cada 1.000 kilómetros, la mitad que hace una década. Leacock sospecha que los efectos del cambio climático sobre las estaciones, que causan entre otras cosas la tardía llegada de la primavera, podrían estar contribuyendo a estas alteraciones en el comportamiento de estos mamíferos, reduciendo su apareamiento.

6. En el texto anterior se afirma que el investigador Bill Leacock

- A. sospecha que el cambio climático afecta los periodos de apareamiento de los osos.

- B. comprobó que la soltería entre los osos pardos es una tendencia a largo plazo.
- C. sospecha que desde el 2005 el número de osos que viven solos ha disminuido.
- D. comprobó que el efecto del cambio climático es la llegada tardía de la primavera.

7. Según el texto, que el número de osos que viven solos haya subido a 69-85 % implica que

- A. en el futuro desaparecerán los osos pardos de Alaska y de otras partes.
- B. en el pasado los osos pardos tenían un comportamiento similar al 2005.
- C. en la actualidad los osos pardos viven más dispersos y se aparean menos.
- D. en el presente han dejado de existir la mitad de los osos que había en 1985.

8. El pie de foto, respecto al contenido del texto,

- A. aporta información relacionada con los hábitos del oso pardo.
- B. amplía la información sobre la ubicación de los osos pardos de Alaska.
- C. explica lo que les pasa a los osos pardos antes de llegar el invierno.
- D. muestra los efectos del cambio climático sobre las estaciones en Alaska.

9. La referencia que aparece al final del texto permite

- A. conocer el autor y título del texto.
- B. señalar a quiénes se dirige el texto.
- C. indicar el medio donde se publicó.
- D. citar la fecha y la editorial de publicación.

10. En el texto, la expresión "Si es una tendencia a largo plazo o no, es algo que aún desconocemos" tiene la intención de

- A. convencer al lector sobre la importancia de este tipo de estudios.
- B. advertirle al lector de que la conclusión planteada no es definitiva.
- C. confirmar una nueva hipótesis sobre el comportamiento de los osos.
- D. asegurar que se trata de una predisposición de los osos a corto plazo.

11. En el texto hay una intención de objetividad al presentar

- A. el nombre de los investigadores.
- B. conclusiones sin evidencias en el estudio.
- C. datos que apoyan las conclusiones.
- D. alternativas de solución al problema.

Responde las preguntas 12 a 18 de acuerdo con la siguiente información:

¿CÓMO SELECCIONAR UN CUENTO?

Para seleccionar un cuento que esté en perfecta relación con nuestra personalidad, capacidad de interpretación, gusto particular y relación con el mundo, es necesario en primer lugar leer desprevenidamente durante algún tiempo o considerar las lecturas del pasado y buscar en ellas aquellos textos que nos conmovieron profundamente y que, a pesar del tiempo o precisamente por él, nos siguen conmoviendo, bien sea porque nos llenan de alegría o porque nos cuestionan o nos satisfacen. Son esos cuentos que nos hacen vibrar, los que estamos en capacidad de transmitir, ya que en una sesión de narración de cuentos lo que realmente se transmite es la sensibilidad del narrador, su estremecimiento y su expresividad, su ser verdadero.

Escoja entonces los cuentos que más le gustan y, entre ellos, los que se puedan adaptar mejor a su personalidad. Si usted es serio cuídese de los cuentos humorísticos; pero si es dicharachero y gracioso, búsquelos. Si es tímido, tal vez los cuentos delicados por sus motivos sensibles le sean más propicios. Usted, mejor que nadie, sabe cuáles son los temas y los asuntos más apropiados para su personalidad.

Tomado de: Macías, Luis Fernando. (2003). El juego como método para la enseñanza de la literatura a niños y jóvenes.

Biblioteca Pública Piloto. p. 54.

12. En el texto, el primer párrafo cumple la función de

- A. explicar lo que se debe hacer para seleccionar un cuento conforme a nuestra personalidad.
- B. dar instrucciones para leer cualquier cuento independientemente de que el lector sea serio o alegre.
- C. clasificar los cuentos dependiendo de si usted es tímido o dicharachero.
- D. presentar los pasos para seleccionar los lectores de cuentos delicados o graciosos.

13. De acuerdo con lo planteado en el primer párrafo del texto, los cuentos que nos conmueven profundamente son aquellos que

- A. nos hacen sentir nostalgia por hechos del pasado.
- B. nos permiten reflexionar sobre la literatura actual.
- C. nos dan alegría, nos cuestionan o nos satisfacen.
- D. nos ayudan a recordar lecturas de otros tiempos.

14. Respecto al narrador de cuentos, en el texto se busca que

- A. se sienta conmovido generalmente por lecturas del pasado.
- B. transmita su sensibilidad, su estremecimiento y su expresividad.
- C. nos llene de alegría, nos cuestione y nos satisfaga.
- D. encuentre su ser verdadero en cuentos humorísticos.

15. Del texto “¿Cómo seleccionar un cuento?”, se puede concluir que

- A. para narrar solo es necesario conocer nuestras habilidades de expresión oral.
- B. un buen narrador es aquel que logra interpretar cualquier tipo de cuento.

- C. para narrar solo hay que transmitir los momentos más conmovedores del cuento.
- D. un buen narrador expresa el sentido del cuento cuando logra identificarse con éste.

16. La referencia que aparece al final del texto permite

- A. anticipar el tema que se tratará.
- B. conocer que el texto forma parte de un manual.
- C. informar en qué ciudad fue escrito el texto.
- D. llamar la atención sobre una pregunta.

17. Entre el título y el texto hay una relación de

- A. afirmación - negación.
- B. explicación - conclusión.
- C. definición - ejemplo.
- D. pregunta - respuesta.

18. A la hora de realizar un comentario crítico, se debe tener en cuenta varios aspectos como lo son: indicar la tesis o idea principal que el autor defiende y a partir de ahí, argumentar a favor y en contra de lo que el autor expone en el texto, teniendo en cuenta que el proceso de argumentación es un razonamiento empleado para demostrar o justificar su opinión frente a lo que el autor expone en el texto. De igual manera, se debe tener en cuenta los argumentos del texto original para poder realizar el comentario crítico acerca de dicho texto.

La estructura de un comentario crítico es la siguiente:

- Título del texto.
- Idea principal de éste.
- Argumentos que respalden la idea principal.
- Su punto de vista (si está o no de acuerdo con lo que el autor dice en el texto).
- Sus argumentos para estar o no de acuerdo con el texto.
- Las conclusiones de su comentario crítico.

Basado en lo anterior, realice un comentario crítico sobre el anterior texto *¿Cómo seleccionar un cuento?*

Responde las siguientes preguntas atendiendo a la situación que cada una propone

19. Carolina debe escribir un texto en el que exprese su posición sobre cómo las últimas reformas a la educación afectan a los estudiantes de noveno grado. Carolina debe escribir su texto en

- A. primera persona, porque se debe buscar la objetividad.
- B. segunda persona, porque se trata de un problema colectivo.
- C. primera persona, porque debe mostrar su punto de vista.
- D. segunda persona, porque se trata de una vivencia compartida.

20. En el colegio, tú y tus compañeros deben escribir un ensayo sobre los desórdenes alimentarios en los adolescentes del país. Atendiendo al tema propuesto, el texto que te permitiría consultar sobre él sería:

- A. Diccionario médico de enfermedades gástricas en diferentes poblaciones del mundo.
- B. Estudios sobre el comportamiento alimentario según la edad y el desarrollo emocional.
- C. Compendio de investigaciones sobre los hábitos alimentarios en la primera infancia.
- D. Enciclopedia médica sobre enfermedades comunes en personas con desnutrición.

21. Tu profesor te solicita que elabores un escrito en el que les enseñes a tus compañeros el proceso que deben seguir para separar químicamente una mezcla. El texto que debes escribir es

- A. un informe, porque debes comentar los resultados parciales del proceso.
- B. un instructivo, porque debes indicar de forma ordenada las etapas del proceso.
- C. un ensayo, porque debes definir los conceptos usados en el procedimiento.
- D. un proyecto, porque debes plantear las consecuencias del procedimiento.

22. Estás escribiendo un correo para tu tía con el fin de contarle lo que lograste en una diligencia familiar:

Le aclaré las reclamaciones de mi madre sobre la parte de la herencia que le ha sido retenida. Ella me expuso sus motivos, sus razones, y las condiciones bajo las que estaría dispuesta a renunciar a todo. ¡Era más de lo que nosotros pretendíamos! ¿o no tía?

_____, no quiero hablar más sobre ello. Dile a mi madre que todo se arreglará. Chao

En el texto anterior, el conector que permite introducir una relación de cierre entre el párrafo 1 y el párrafo 2 es:

- A. En fin.
- B. Además.
- C. Aunque.
- D. Sin embargo.

23. Tu profesor te ha pedido que elabores un escrito sobre el engrudo: qué es, para qué se utiliza y algunas de sus características. Hasta el momento tienes las siguientes ideas:

1. Se utiliza para realizar obras de artesanías con papel y cartón.
2. Un pegamento de fabricación casera, que se prepara con agua y harina.
3. Su elaboración es muy económica y nos ayuda a ahorrar dinero.
4. Solo permanece en buenas condiciones alrededor de una semana.

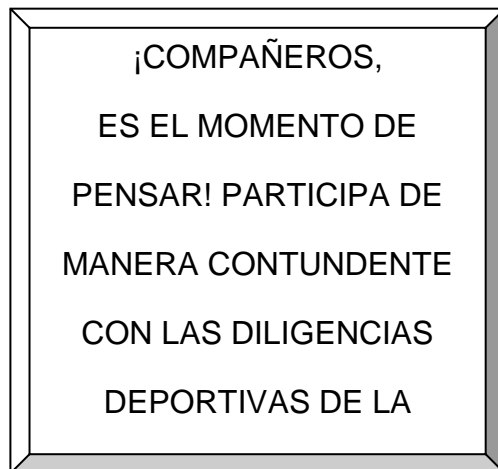
Para cumplir el plan sugerido por el profesor, tú ordenarías las ideas de la siguiente manera:

- A. 1,3,4,2.
- B. 2,1,3,4.

C. 3,4,1,2.

D. 2,4,3,1.

24. Andrés tiene que invitar a sus compañeros a conformar el equipo de fútbol de noveno grado. Para eso ha decidido elaborar el siguiente cartel:



Atendiendo a las características del interlocutor, tú dirías que el texto

- A. hace uso de palabras sencillas que son pertinentes con la situación.
- B. maneja palabras ostentosas, poco apropiadas para la situación.
- C. emplea palabras propias del ámbito futbolístico que invitan a pensar.
- D. utiliza una información que incita a hacer deporte en lugar de fumar.

25. Para explicarles a tus amigos las reglas del juego de cartas, escribiste el siguiente texto:

Ser el primer jugador en anotar 500 puntos. La manera de anotar puntos consiste en que el ganador contabiliza puntos a su favor y debe quedarse sin cartas en la mano.

Atendiendo al propósito, la información que el texto da es

- A. inadecuada, porque utiliza palabras especializadas y desconocidas.
- B. adecuada, porque responde a las intenciones que tiene el estudiante y está bien escrito.
- C. inadecuada, porque no cumple con el propósito y falta claridad en la exposición de las ideas.
- D. adecuada, porque el contenido de la información es pertinente.

26. Para la clase de ciencias Manuel debe explicar, a través de un texto, cómo funcionan las bombillas incandescentes. Él ha escrito lo siguiente:

“La lámpara convencional o incandescente es el dispositivo más común para producir luz. Esto es posible debido a que el paso de corriente eléctrica calienta un pequeño filamento de metal que contienen estas bombillas en el interior volviéndolo luminoso.

La eficiencia de una lamparita eléctrica convencional es muy baja, pues más del 80% de la energía consumida se transforma en calor y no en luz. Debido a ello, desde 1980 están siendo remplazadas por lámparas compactas fluorescentes”.

Al leer el texto, tú consideras que hay un párrafo que **NO** es pertinente con el contenido y propósito del texto.

Este párrafo es:

- A. El primero, porque sólo ofrece datos sobre los diferentes nombres que se le dan a la lámpara.
- B. El segundo, porque expone datos que no son necesarios para saber sobre el funcionamiento de las lámparas incandescentes.
- C. El primero, porque la información que da no permite saber cómo se produce la luz.
- D. el segundo, porque no explica cómo se remplazan las lámparas eléctricas por fluorescentes.

27. Jerónimo no ha asistido al colegio porque ha estado enfermo. Su padre ha escrito la siguiente nota para disculparlo ante los profesores. La nota dice así:

“Respetados profesores:

Soy Jorge, el padre de Jeronimo.

Jeronimo no a podido asistir al colegio por que a estado con un virus fuerte; el médico le a dado de incapacidad la cual anexamos por tres días. Por favor, excúsenlo e indíquenle cómo ponerse al día en sus deberes escolares.

Atentamente,

Jorge Rodríguez”

Al leer la nota, Jerónimo encuentra que no son claras algunas partes y que además tiene errores de ortografía. Para corregir el texto sugiere reescribir la nota de la siguiente manera:

Continúa

A. *“Respetados profesores:*

Jerónimo, no ha podido asistir al colegio porque ha estado con un fuerte virus; el médico le ha dado tres días de incapacidad. Anexo constancia médica. Por favor, excúsenlo e indíquenle cómo ponerse al día en sus deberes escolares.

Atentamente,

Jorge Rodríguez”

B. *“Respetados profesores:*

Jeronimo, es mi hijo y no a podido asistir al colegio por que a estado con un fuerte virus; el médico por tres días, le a dado de incapacidad la cual anexamos.

Discúlpelo y por favor díganos cómo puede ponerse al día en sus deberes escolares.

Atentamente,

Jorge Rodríguez”

C. “Respetados profesores:

Soy Jorge, Jeronimo es mi hijo y él no a podido asistir al colegio por que ha estado con un virus fuerte; el médico le a dado de incapacidad de tres días la cual anexo. Por favor, disculpenlo y díganos cómo puede ponerse al día en sus deberes escolares.

Atentamente,

Jorge Rodríguez”

D. “Respetados profesores:

Jerónimo mi hijo, no a podido asistir al colegio porque ha estado con un fuerte virus; el médico le dio a él una incapacidad de tres días la cual anexo. Por favor, disculpenlo a él y díganos cómo puede ponerse al día en sus deberes escolares.

Atentamente,

Jorge Rodríguez”

Responde las preguntas 28 a 30 de acuerdo con la siguiente información:

CIEN AÑOS DE SOLEDAD (extracto)

Gabriel García Márquez

(...) —¡Carajo! —gritó—. Macondo está rodeado de agua por todas partes.

La idea de un Macondo peninsular prevaleció durante mucho tiempo, inspirada en el mapa arbitrario que dibujó José Arcadio Buendía al regreso de su expedición. Lo trazó con rabia, como para castigarse a sí mismo por la absoluta falta de sentido con que eligió el lugar. «Nunca llegaremos a ninguna parte», se lamentaba ante Úrsula. «Aquí nos hemos de pudrir en vida sin recibir los beneficios de la ciencia». Esa certidumbre, rumiada varios meses en el cuartito del laboratorio, lo llevó a concebir el proyecto de trasladar a Macondo a un lugar más propicio. Pero esta vez, Úrsula se anticipó a sus designios febriles. Predispuso a las mujeres de la aldea contra la veleidad de sus hombres, que ya empezaban a prepararse para la mudanza. José Arcadio Buendía no supo en qué momento, ni en virtud de qué fuerzas adversas, sus planes se fueron enredando en una maraña de pretextos, hasta convertirse en pura y simple ilusión. Úrsula lo observó con una atención inocente, y hasta sintió por él un poco de piedad, la mañana en que lo encontró en el cuartito del fondo comentando entre dientes sus sueños de mudanza, mientras colocaba en sus cajas originales las piezas del laboratorio. Lo dejó terminar. Lo dejó clavar las cajas, sin hacerle ningún reproche, pero sabiendo ya que él sabía, porque se lo oyó decir en sus sordos monólogos, que los hombres del pueblo no lo secundarían en su empresa. Sólo cuando empezó a desmontar la puerta del cuartito, Úrsula se atrevió a preguntarle por qué lo hacía, y él le contestó con una cierta amargura: «Puesto que nadie quiere irse, nos iremos solos». Úrsula no se alteró.

—No nos iremos —dijo—. Aquí nos quedamos, porque aquí hemos tenido un hijo.

—Todavía no tenemos un muerto —dijo él—. Uno no es de ninguna parte mientras no tenga un muerto bajo la tierra.

Úrsula replicó, con una suave firmeza:

—Si es necesario que yo me muera para que se queden aquí, me muero.

José Arcadio Buendía no creyó que fuera tan rígida la voluntad de su mujer. Trató de seducirla con el hechizo de su fantasía, con la promesa de un mundo prodigioso, pero Úrsula fue insensible a su clarividencia.

—En vez de andar pensando en tus alocadas novelorías, debes ocuparte de tus hijos —replicó—. Míralos cómo están, abandonados a la buena de Dios, igual que los burros.

José Arcadio Buendía miró a través de la ventana y vio a los dos niños descalzos en la huerta soleada. Algo ocurrió entonces en su interior; algo misterioso y definitivo que lo desarraigó de su tiempo actual y lo llevó a la deriva por una región inexplorada de los recuerdos. Mientras Úrsula seguía barriendo la casa que ahora estaba segura de no abandonar, él permaneció contemplando a los niños con mirada absorta y exhaló un hondo suspiro de resignación.

—Bueno —dijo—. Diles que vengan a ayudarme a sacar las cosas de los cajones.

Adapto de: García Márquez, Gabriel. Cien años de soledad. Bogotá: Real Academia Española;

Asociación de Academias de la Lengua Española; Alfaguara, 2007. (Edición conmemorativa). pp. 22 – 24.

28. En el texto, José Arcadio, al enterarse de que Úrsula ha decidido no partir de Macondo,

- A. reevalúa la idea de vivir en un territorio peninsular.
- B. intenta convencerla expresándole sus presagios.
- C. siente temor de que pueda cumplir sus amenazas.
- D. sigue clavando cajas y preparando la mudanza

29. En el texto quien grita “¡Carajo! Macondo está rodeado de agua por todas partes” es

- A. el narrador.
- B. José Arcadio.
- C. el autor.
- D. Úrsula.

30. Al inicio del texto, se hace uso de los puntos suspensivos (...) para

- A. indicar el momento donde inicia la narración de quien está contando la historia.
- B. expresar la omisión de una parte de un texto que ha sido transcrito de manera literal.
- C. sorprender al lector del texto con acciones inesperadas que vendrán en este extracto.
- D. interrumpir la narración para insertar un inciso aclaratorio del autor del texto.



ANEXO 2: Lectura: 4 pros y contras de la adopción por parte de parejas gay

Los cuatro pros y contras de la adopción gay

Argumentos de Mauricio Albarracín, de Colombia Diversa, y Victoria Cabrera, de la U. de La Sabana.

Por: ELTIEMPO.COM |

8:00 p.m. | 4 de noviembre de 2015



Foto: EFE

Según Victoria Eugenia Cabrera, la mayoría de los estudios son cualitativos y muy pocos son cuantitativos.

Mauricio Albarracín, director de la ONG Colombia Diversa, y Victoria Eugenia Cabrera, directora científica del Instituto de la Familia de la Universidad de La Sabana, en diálogo con EL TIEMPO, en febrero de este año, plantearon cuatro puntos sobre la adopción gay en Colombia.

Igualdad versus infancia

En primera instancia, Albarracín señaló que "prohibir la adopción a una pareja del mismo sexo es contrario a los principios de libertad e igualdad que plantea la Constitución de 1991".

Al respecto, Cabrera afirmó que los argumentos del movimiento LGBTI se basan en los derechos de ellos como homosexuales, y no en el bienestar y estabilidad de los niños colombianos. La docente agregó que si bien los homosexuales han adquirido ventajas "y son personas valiosas y respetables", solucionar el asunto de la adopción a su favor es beneficiarlos, "¿pero beneficia también a los niños?", se preguntó.

La familia "apropiada"

El director de Colombia Diversa argumenta que, dado que la adopción es un mecanismo para proteger a los niños y darles familia, las parejas del mismo sexo, que son familia constitu-

cionalmente reconocida desde 2011, pueden darle la misma protección, crianza y cuidado a un niño que está en situación de abandono.

Para él, una pareja homosexual que cumpla con todos los requisitos de estabilidad emocional y económica tendría que poder aplicar a un proceso de adopción, sometiéndose a los estudios y controles que hoy cualquier pareja heterosexual debe cumplir antes y después de la adopción.

Sin embargo, para la directora científica del Instituto de la Familia de la U. de La Sabana, "como lo dice el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, no se trata solo de darle padres a un niño, el asunto de fondo es darle el bienestar más alto al menor". Según explicó, "no cuestionamos la bondad o bienestar que puedan dar los homosexuales, ellos pueden ser personas buenas que aporten muy bien al niño, pero nos preocupa en qué contexto estarán criando al niño".

¿Padre y madre?

Adicionalmente, para Albarracín, si la Corte ya ha avalado la adopción individual por parte de padres homosexuales y la adopción por consentimiento, a través de la cual las parejas del mismo sexo pueden adoptar siempre y cuando el niño sea hijo biológico de uno de los miembros de la pareja y que los dos, de manera consensuada, pidan la adopción, "negar la adopción conjunta es absurdo", y reiteró que es contradictorio en la historia del país que se permita la crianza de un niño a un soltero homosexual, y no a dos adultos. "Dos es mejor que uno", concluyó.

La posición de Cabrera sobre el papel de dos padres es que en los estudios a los que la Universidad de La Sabana hace referencia en el concepto emitido a la Corte Constitucional, es claro que "hombres y mujeres somos iguales, la diferencia está en la masculinidad y feminidad que cada uno aporta a la educación de los niños". Por tanto, concluyó la docente, "cuando padre o madre están ausentes en la vida del niño, hay problemas de comportamiento en ellos que los hace más propensos a ir a prisión, a tener menor rendimiento académico y mayor dificultad para concentrarse en actividades que requieren atención".

El sustento científico

Mauricio Albarracín planteó que hay un consenso científico sólido que demuestra que "los hijos criados por parejas del mismo sexo tienen un desarrollo normal y no existe ninguna diferencia significativa respecto a la crianza por parte de padres heterosexuales".

Albarracín destacó en este punto el concepto que emitió el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar a la Corte Constitucional y en el que, entre otros aspectos, argumenta que "no se evidencian situaciones que afecten el desarrollo integral de un niño, niña o adolescente desde la perspectiva de las ciencias de la salud".

La posición de Victoria Eugenia Cabrera es otra. Según dice, en los estudios que utilizan como argumento los homosexuales, menciona por ejemplo los de la Universidad de Nueva York, aunque no especifica cuáles, se incluyen muestras solo de población homosexual, mas no de población heterosexual que permita comparar resultados entre ambos sectores de la población. "Solo tuvieron en cuenta una perspectiva", argumentó.

Resaltó también que la mayoría de los estudios son cualitativos y muy pocos son cuantitativos, y si bien, dice la investigadora, los primeros son importantes y permiten comprender el fenómeno, "no permiten generalizar y, por ende, no son útiles a la hora de tomar decisiones como la que tiene en sus manos la Corte Constitucional".

ANEXO 3: Taller: Adopción por parte de parejas gay

Taller # 1: Adopción gay.

Fecha:

Curso:

Integrantes:

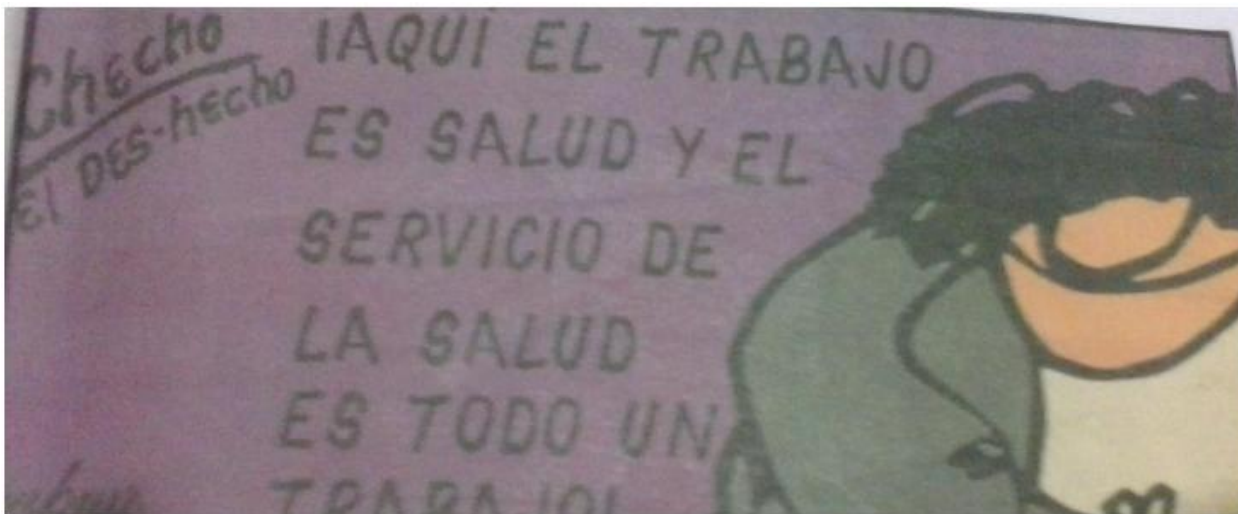
De acuerdo con el texto, responda:

1. ¿Qué es la adopción gay o adopción por parte de parejas del mismo sexo?
2. ¿Cuáles son los cuatro puntos sobre la adopción gay mencionados en el texto?
Explíquenlos.
3. ¿Qué riesgos existen con la adopción gay?
4. ¿Qué ventajas existen con la adopción por parte de parejas del mismo sexo?

Su opinión:

¿Están ustedes a favor o en contra de la adopción gay? Justifiquen sus respuestas

ANEXO 4: Taller de aplicación de los elementos de la narración a la caricatura de Checho el des-hecho.



- 1. Analizar la caricatura de Checho el des-hecho, a partir de los elementos de la narración.**
- 2. ¿Qué cuenta la caricatura? ¿Qué nos quiere decir la caricatura?**

ANEXO 5: Taller: Mafalda y los derechos del niño y del adolescente.



Taller: Mafalda y los derechos del niño y del adolescente

Nombre: _____ Fecha: _____

Mafalda y los derechos del niño

Y DEL SIGNO DEL ZODIACO SE OBTIENE, CLARO/OSCURO RESULTA QUE UN CUALQUIERA NACIDO EN LEO SE CREERA IGUAL A QUIENES VIMOS LA LUZ EN ARIES!! JHA!! SE PUEDE QUE ESO DE LA IGUALDAD NO ESTA MAL PERO HAY IGUALDADES E IGUALDADES!!

¡EMPEZAMOS BIEN!

1 Derecho a la igualdad, sin distinción de raza, credo o nacionalidad.

Y SOBRETUDO PROTECCION ANTE CIERTOS ANTIGUOS METODOS DE PROTECCION

hogar de proteccion al menor

2 Derecho a una protección especial para su desarrollo físico, mental y social.

¡¡YO QUERÍA LLAMARME BATMAN!! ¡¡Y ADEMÁS SER SUIZO, PARA COMER CHOCOLATE TODO EL DÍA!!

3 Derecho a un nombre y una nacionalidad.

VENIMOS POR LA VACUNA CONTRA EL DESPOTISMO, POR FAVOR

4 Derecho a una alimentación, vivienda y atención médica adecuadas para el niño y la madre.

¡A MI MAMA LOS NIÑOS IMPEDIDOS LA CONMUEVEN TANTO!... ¡LE DESPIERTAN TAN PROFUNDO AMOR QUE SU SENSIBILIDAD NO SOPORTA EL DOLOR DE ACORDARSE: Siquiera QUE EXISTEN!! POBRE MAMA!

Y SÍ, HAY MUCHÍSIMA GENTE ASÍ BONAÇHONA

5 Derecho a una educación y cuidados especiales para el niño física o mentalmente disminuido.

DIGO YO... ¡Y POR HACERNOS QUERER DE ESA MANERA NO NOS PAGAN NAD.....

NUESTRO DERECHO A LA EDUCACION ES TAN INDISCUTIBLE.....

...QUE NO HAY LA MAS MÍNIMA ESPERANZA DE QUE ALGUN ALMA CARITATIVA NOS LO quite!

6 Derecho a comprensión y amor por parte de los padres y la sociedad.

7 Derecho a recibir educación gratuita y a disfrutar de los juegos.

¿O SEA QUE EN CASO DE HAMBRIUNA MUNDIAL, TODOS, TODOS LOS HELADOS DE FRESA CON CREMA NOS LOS DARÍAN PRIMERO A NOSOTROS?

TOTAL, TODO ESO YA TENDREMOS TIEMPO DE SUFRIRLO CUANDO SEAMOS GRANDES

8 Derecho a ser el primero en recibir ayuda en casos de desastre.

9 Derecho a ser protegido contra el abandono y la explotación en el trabajo.

10 Derecho a formarse en un espíritu de solidaridad, comprensión amistad y justicia entre los pueblos.