



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

**Posicionamiento Crítico de los Estudiantes Frente a los Textos Leídos en el Grado
Tercero de la Institución Educativa Cupiagua del Municipio de Aguazul Casanare.**

Luz Mila Arango Osman

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de ciencias humanas

Departamento de Literatura

Bogotá, Colombia

2024

**Posicionamiento Crítico de los Estudiantes Frente a los Textos Leídos en el Grado
Tercero de la Institución Educativa Cupiagua de Aguazul, Casanare**

Luz Mila Arango Osman

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título

de:

Magister en Educación

Director:

Doctor Jesús Enrique Rodríguez Pérez

Profesor Asociado al Departamento de Literatura de la Universidad Nacional de Colombia

Línea de Investigación:

Lenguajes y literaturas

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de ciencias humanas

Departamento de Literatura

Bogotá, Colombia

2024

Resumen

Posicionamiento Crítico de los Estudiantes Frente a los Textos Leídos en el Grado Tercero de la Institución Educativa Cupiagua del Municipio de Aguazul Casanare.

Leer es entrar en un mundo mágico de imaginación y belleza de la palabra escrita (Ricoeur, 1999). Es una experiencia significativa de personajes hechos y acontecimientos reales o ficticios que invitan a recorrer lugares llenos de aventura y fascinación. Es un proceso que permite comprender lo que nos rodea. En la presente investigación se da una mirada a nuestro contexto tanto nacional como institucional referente a la implementación de la lectura, las prácticas pedagógicas en la institución educativa y el papel del docente como mediador de las mismas. Se reflexiona sobre el lector, su sensibilidad y asombro desde la mimesis, fenomenológica y hermenéutica, pero a su vez es un lector que toma distancia, posición, y reflexión crítica frente al texto leído en la educación primaria. Se visibiliza un individuo que construye sentido del texto y su temporalidad. Se evidencia la necesidad de asumir la lectura teniendo en cuenta la vivencia del lector, su contexto, sus saberes y su horizonte vital para que se produzca una transformación de su pensamiento producto de la comprensión e interpretación. Dicha vicisitud debe llevar al sujeto que lee a crear un nuevo discurso reflejado en una nueva producción, es decir, otra creación artística, evidenciando su postura como lector crítico. Por otra parte, se contempla la conveniencia de romper paradigmas y esquemas en la enseñanza para abordar la vivencia del lector, su mundo, su apropiación, al plasmar un texto fruto de su distanciamiento como lector crítico.

Palabras clave: Lectura, crítico, comprensión, interpretación, texto

Abstract**Critical Positioning of Students Regarding the Texts Read in the Third Grade of the Cupiagua Educational Institution of the Municipality of Aguazul Casanare.**

To read is to enter a magical world of imagination and beauty of the written word (Ricoeur, 1999). It is a meaningful experience of characters, facts and real or fictitious events that invite us to travel through places full of adventure and fascination. It is a process that allows us to understand what surrounds us. In the present investigation we take a look at our national and institutional context regarding the implementation of reading, the pedagogical practices in the educational institution and the role of the teacher as a mediator of them. We reflect on the reader, his sensitivity and amazement from the mimesis, phenomenological and hermeneutic, but at the same time he is a reader who takes distance, position, and critical reflection in front of the text read in primary education. An individual who constructs meaning of the text and its temporality becomes visible. It is evident the need to assume the reading taking into account the reader's experience, his context, his knowledge and his vital horizon in order to produce a transformation of his thinking as a result of comprehension and interpretation. This vicissitude should lead the reader to create a new discourse reflected in a new production, that is, another artistic creation, evidencing his position as a critical reader. On the other hand, the convenience of breaking paradigms and schemes in teaching is contemplated in order to approach the reader's experience, his world, his appropriation, when shaping a text as a result of his distancing as a critical reader.

Key words: Reading, critical, comprehension, interpretation, text

ÍNDICE

Lectores que asuman un distanciamiento y posicionamiento crítico frente al texto leído

Luz Mila Arango Osman

Introducción	6
1. Capítulo 1: Lectura y escritura en el aula.	10
1.1 Situación del lector con posicionamiento crítico en la realidad estudiada.	11
1.1.1 Un aula de clases dialogante	11
1.1.2 El rol del docente en la experiencia narrativa	16
1.1.3 La escuela, experiencia de lectura	20
1.2 Normatividad y política educativa para la formación de la lectura y escritura crítica.	31
1.2.1 Niveles de comprensión lectora	36
1.3 Competencias del lector con posicionamiento crítico	39
2. CAPÍTULO El proceso de la lectura y la mirada del lector.	42
2.1 El proceso de lectura (Realidad del lector)	42
2.1.1 El acto de leer desde la teoría de la mimesis.	44
2.1.2 El acto de leer desde la hermenéutica.	63
2.1.3 El acto de leer desde la fenomenología	66
2.2 El lector con posicionamiento crítico, sus lecturas y escrituras	68
2.2.1 Lectura del mundo.	68
2.2.2 Lector crítico	70
2.2.3 La escritura como posicionamiento crítico.	71

2.3 Elementos básicos sobre lectura crítica.	74
2.3.1 Formación de lectores críticos en el aula	74
3. Capítulo 3 Un lector que toma distancia y posición frente al texto leído.	78
3.1 Descripción del Proyecto: “La aventura de leer, mundo vital”	78
3.2 Mundo vital del lector, experiencias para ser contadas	84
3.2.1 Evaluación de la mimesis I	110
3.3 Mundo del texto, a la espera de la vida	116
3.3.1 Evaluación del lector desde el mundo del texto	136
3.4 El lector creador, lectura como posicionamiento crítico.	143
3.4.1 Evaluación de la mimesis III	151
Conclusiones	158
Bibliografía	163
Anexo: Proyecto de Lectura	165

|Introducción

Según Rodríguez (2011) La lectura es un acto maravilloso, fantástico y creativo que nos transporta a espacios imaginarios, nos sumerge en conocimientos profundos y nos conecta con la experiencia humana a lo largo de la historia. Es la entrada hacia un mundo de imaginación y descubrimiento, de experiencias enriquecedoras que permite formar mundos posibles. A través de las palabras impresas o en medio digital, se pueden explorar nuevas ideas, extender horizontes y visiones más allá del entorno. La lectura nos invita a reflexionar, a suscitar emociones y a aprender de las vivencias de otros. En esta era digital, donde la información está al alcance de la mano, el acto de leer adquiere una relevancia aún mayor para cultivar el pensamiento crítico, la capacidad de análisis, la reflexión y la autonomía.

El acto de leer es un proceso de interpretación que implica la interacción entre el texto y el lector. El lector trae sus propios conocimientos, experiencias y creencias al texto y este, a su vez, le proporciona nuevos conocimientos, también sus experiencias y creencias. Este proceso de interacción genera un nuevo significado que es único para el lector. Rodríguez (2013) “Leer es recorrer una textura, un color, un hecho, una forma, una persona, es un actuar que a la vez desdibuja lo real, Por ello no solo se lee el texto de lo real que se va desfigurando” (p.33) Es una acción cultural influenciada por el contexto histórico y social en el que se produce y por la experiencia del sujeto que lee.

En el acto de leer un texto aparecen tres horizontes: semántico textual, sintáctico textual y pragmático textual. El primero se refiere al significado y el sentido que se expresa en el texto. El segundo, se refiere a la estructura del texto, es decir, a la forma en la que las

palabras e ideas se combinan para formar el discurso. El tercero, se refiere al significado del texto en su contexto y su función comunicativa. Ricoeur sostiene que es un proceso creativo que implica la interpretación por parte del lector. El sujeto crea el significado del texto a partir de sus propios conocimientos, de su mundo vital, sus experiencias y sus creencias. Este proceso de creación de significado es lo que hace que la lectura sea una actividad placentera, de disfrute y gratificante junto con la participación activa del lector.

La lectura es un acto complejo que implica tanto la comprensión como la interpretación, la lectura no es simplemente descodificar, sino que es el acto que requiere la participación activa del lector. Debe estar dispuesto a construir el significado de lo que lee y relacionarlo con su experiencia para dar lugar a la interpretación para que este camino lo lleve a hacer reflexiones, a cuestionarse y tomar distancia y posicionamiento crítico. Por esto, en esta investigación se parte de la propuesta de Paul Ricoeur que plantea que la lectura ocurre en tres momentos. En el primer momento, mimesis I, se tiene en cuenta el mundo vital del lector en la prefiguración del texto. En la mimesis II, ocurre el encuentro del lector con el mundo del texto, denominada configuración, porque se ingresa al mundo configurado por el texto. En la mimesis III, se da el momento de la refiguración porque el lector toma distancia del texto leído, vuelve su mundo y produce otro texto. El lector es impactado por el texto para generar un nuevo discurso como sujeto que toma distancia y asume un posicionamiento crítico frente al texto leído.

De igual manera se tuvo en cuenta el planteamiento de Hans Robert Jauss relacionado con la estética de la recepción, sobre el disfrute del texto, la comprensión, la interpretación para generar una nueva creación. Se tomaron los planteamientos de Enrique Rodríguez, sobre el papel del mundo vital del lector en el proceso de encontrarse con el texto

y el acto de leer como acto creativo. En esta investigación se busca la formación del lector con posicionamiento crítico frente al texto leído. En primer lugar, se pretende reconocer al lector desde su mundo vital, sus vivencias, su sensibilidad, su asombro, sus saberes y sus experiencias. Se parte de la premisa que desde una conexión profunda con el mundo de la vida del lector puede surgir un encuentro con el mundo del texto. Este encontrarse desencadena el proceso de comprender, interpretar y en última instancia transformar el pensamiento del sujeto que lee guiándolo hacia una perspectiva crítica, sensible a la realidad de su entorno y a las problemáticas circundantes.

Adicionalmente, desde el ámbito educativo, la escuela puede fungir como un espacio vital para este proceso de construcción, brindando las herramientas necesarias para que el lector se convierta en un agente activo y crítico en su interacción con el conocimiento. Por lo que se exploran y analizan las políticas educativas vigentes en el país, rastreando la incidencia de la normatividad en las prácticas de lectura y escritura.

En segundo lugar, se dirige la atención a los fundamentos teóricos y líneas conceptuales que sustentan la mimesis, la hermenéutica y la fenomenología. Estos referentes ilustran el proceso de comprensión, interpretación, aplicación y como el sujeto que lee asume su postura frente al texto, cómo transforma su pensamiento hacia el desarrollo de la capacidad creadora. Por último, se analiza la puesta en práctica de una propuesta desarrollada en la Institución Educativa Cupiagua sobre la manera en que el acto de leer, se manifiesta desde el mundo vital del estudiante, pasa por el encuentro con el texto para llegar a la formación de un lector crítico y reflexivo mediante la producción textual evidenciada a

través de la creación artística, en el sistema de signos y que finalmente se materializa en una apuesta institucional, el proyecto de lectura.

La mirada en los procesos de lectura, escritura y oralidad, cuando se aborda desde el mundo vital de los niños y las niñas, adquiere una perspectiva enriquecedora para el saber. Puesto que considera sus experiencias, sus tradiciones y su entorno. Este enfoque se materializa en el contexto de un aula de narrativas, donde se fomenta el dialogo y la interacción. Aquí el proceso lector se convierte en texto lleno de riquezas y tradiciones que los estudiantes traen consigo para ser narrados.

En este contexto, la escritura se manifiesta en sus diversas formas, desde relatos y testimonios hasta cuentos y tradiciones, permitiendo a los estudiantes expresar sus sentimientos, inquietudes, experiencias y mundos posibles. Estos procesos se centran en la comprensión, interpretación, creatividad y crítica, lo que conduce a la formación de lectores críticos manifestado en su propio discurso. En este marco, el docente desempeña un papel crucial como mediador y guía al facilitar un ambiente propicio para el desarrollo de habilidades para leer y producir un discurso desde la reflexión crítica.

Esta investigación tiene enfoque hermenéutico, da prioridad a la comprensión e interpretación de los textos leídos. Parte del mundo vital del estudiante, da prioridad a la interacción entre el horizonte del lector y el mundo del texto, esta fusión favorece la construcción del lector crítico.

Capítulo 1: Lectura y Escritura en el Aula

En este capítulo se abordan, rastrean y analizan las concepciones de lectura, escritura, oralidad y narración, en la escuela, desde el mundo de la vida de los niños, su experiencia vital y su entorno. Se analizan las prácticas pedagógicas del maestro como mediador del acto de leer. donde se construye un aula de narrativas, dialogante, entre los estudiantes con vivencias y experiencias de vida. De igual manera, se rastrean las políticas educativas del país y cómo estas afectan las prácticas de aula relacionadas con los procesos de lectura y escritura.

Además, se muestra el entorno y el contexto de los estudiantes de la institución educativa Cupiagua, ubicada en el corregimiento de Cupiagua, del municipio de Aguazul, Casanare, zona rural, a 25 minutos de tiempo recorrido desde el casco urbano sobre la vía que conduce de Aguazul hacia Sogamoso, (Boyacá).

En el contexto, imperan las labores agrícolas e influencia de explotación petrolera de empresas nacionales y extranjeras. Sus familias pertenecen al estrato socioeconómico 1, 2,3, su actividad económica, en su mayoría es basada en la agricultura, ganadería y trabajos por turnos en las empresas petroleras de influencia en la región.

1.1 Situación del Lector con Posicionamiento Crítico en la Realidad Estudiada.

1.1.1 Un aula de Clases Dialogante

El contexto de la Institución Educativa Cupiagua se caracteriza por ser un espacio para el aula diversa. La mayoría de los niños y niñas pertenecen a la zona rural de la región Orinoquía por ende son niños que se relacionan con la naturaleza, con los animales y con las labores agrícolas. Desde un enfoque interpretativo el entorno del niño es un lugar donde suceden las experiencias vitales y crean un mundo llamado texto. Este contacto y sus experiencias los hace acreedores de un saber valioso de costumbres, tradiciones y conocimientos populares, por una riqueza textual de diferente tipo, por ejemplo, literario, por sus tradiciones, cantos y leyendas que se han transmitido de generación en generación. También de un saber científico, pues conocen técnicas para cultivar la tierra, realizar la cosecha, y la producción como el procesamiento de la leche, de las plantas medicinales, entre otros.

Todos estos saberes se han elaborado con las lecturas y narrativas de la vida cotidiana y llegan al aula a través de ellos. Por ello, se convierte en un aula dialogante, de diversidad, de plural, de muchos textos que esperan otros lectores. Cada tema que propone el docente es una oportunidad que tiene el niño para traer a colación su experiencia vital, su mundo, su entorno enriquecido de practicidad de la vida. Entonces surgen las narraciones, los diálogos, los textos, los mundos posibles.

El entorno del estudiante, especialmente de la región de la Orinoquía tiene un potencial en riqueza de narraciones, tanto orales como escritas, propicias para generar

experiencias estéticas de lectura (Jauss, 1986). Las tradiciones, los cantos, la música, el folclor, las costumbres, los olores, los sabores, los sonidos y los colores. Son el entorno vivo y presente, que asombran por su riqueza textual. Se dice que los niños del llano no le temen a nada, pareciera que naturaleza y niño fueran una unidad conformada por el contexto que se convierte en lectura. Es un lector que está ahí con su imaginación, su ensoñación y su magia. (Rodríguez E. , 2011)

Según *Los Lineamientos de la Lengua Castellana* del MEN, en el eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: asume el papel de la literatura como representación de la cultura y suscitación de lo estético. Como ámbito testimonial se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, al recrear el texto al descubrir lo emocionante en cuanto a los personajes y el desarrollo de la trama. (MEN, 1998, pág. 79) Así mismo se tiene en cuenta el planteamiento de la hermenéutica en cuanto a la interpretación, en la forma en que se aprecia la obra literaria en cuanto al simbolismo, la metáfora, y el contexto de la experiencia del sujeto lector.

Helena Calsamiglia y Amparo Tusón (1999), afirman que las narraciones constituyen una de las formas más habituales de expresión y manifestación de los acontecimientos que ocurren en la vida cotidiana. Hechos que sirven para quedar grabados en la historia como apoyo y experiencia de aprendizaje. Así mismo, la narración es una forma de comprender el mundo, de explorar lo que no conocemos y de expresar nuestros saberes. Se narra para convencer, argumentar, para divertir y entretener. En este sentido afirman:

“Este hecho tan familiar no hace sino mostrar que la narración tan íntimamente instaurada en nuestra manera de comprender el mundo, de acercarnos a lo que no conocemos y de dar cuenta de lo que ya sabemos que domina sobre otras formas más distantes y objetivas como pueden ser la definición o la explicación”. (1999, p. 269)

Dicho tipo de texto permite explicar los orígenes, lo incomprendible de los fenómenos de nuestro entorno como las tradiciones, la historia, la cosmogonía de un grupo, nuestra propia vida y cotidianidad, en tanto que somos seres sociales, culturales y reflexivos. A través de ello nuestras historias perdurarán en el tiempo y en la memoria de las generaciones. Existen diferentes formas de escribir los relatos, los saberes y las experiencias. Estas se pueden expresar a través de cuentos, autobiografías, mitos, leyendas, poemas épicos y diarios. El cuento popular, las fábulas y rondallas forman parte de la tradición y son fuente de entretenimiento y disfrute de la población infantil.

Según las autoras, la narración ha sido objeto de estudio desde diferentes ámbitos: Los estudios literarios, la semiótica, el enfoque discursivo-textual, el folclor, la antropología y la lingüística. De igual manera, la narración aparece en los medios de comunicación como los reportajes, crónicas, en el ámbito académico con ejemplos para ampliar la instrucción y en lo investigativo, por la riqueza de los testimonios, entrevistas de las personas. La narración cuenta con una estructura interna denominada secuencia narrativa que, enuncia en la temporalidad, el tema, la transformación de los hechos, posee unidad de acción y causalidad, es decir que se narran las causas por el cual se movilizan las acciones. Por otra parte, se insiste en la importancia del uso de conectores y marcadores textuales para darle cohesión y coherencia al texto.

Este aspecto expuesto por las autoras es un apoyo teórico para esta tesis puesto que las narraciones forman parte de la investigación porque son instrumentos para recoger testimonios, anécdotas, relatos, entre otros, de los actores involucrados. Además, es un recurso para fortalecer el aprendizaje de niñas y niños. En las prácticas de aula, basadas en procesos de lectura y producción textual, se incluyen narraciones como los cuentos, los poemas y los relatos, con el fin de movilizar al lector para que exprese sus experiencias, ejerciten su imaginación y capacidad de creación de nuevas narraciones.

La lectura como acto vital de experiencia que pasa por un sujeto temporal que ha leído la vida desde sus vivencias, su contexto y entorno tiene una riqueza de narraciones que pueden estar inmersas en un discurso oral o escrito. Por lo tanto, el sujeto que lee, al encontrarse con el texto de cualquier tipo, confronta durante la lectura su mundo vital y temporal con el hecho narrado, configurando un nuevo mundo de significaciones. La trama que allí se relata, las acciones y transformaciones, es el discurso de los niños que en el aula aparece en forma de narrativa, sus vivencias, su historia y tradiciones.

Durante la lectura se va construyendo dicha configuración mediada a través de diálogos, conjeturas, hipótesis, predicciones sobre las acciones de los personajes, los relatos, las actitudes y las vivencias. Es una explicación, en forma de relato que sirve de ejemplo. Un discurso argumentativo, como argumentos que apelan a la experiencia (Tusón, 1999)

Entre las narrativas y las construcciones discursivas que se dan en los textos argumentativos se establecen diversas posturas al emitir juicios valorativos, explicaciones, vivencias, actitudes al permitir explicar los orígenes. Puesto que se narra para convencer, argumentar, para divertir y entretener, para dar a conocer la interpretación y posturas

críticas. En las narraciones se describen las acciones, los motivos y sus fines, para comprender las intenciones, los sentimientos, las pruebas y los desenlaces y que los acontecimientos sucedidos pueden ser aceptados. Según Ricoeur (2004) “Pero la función narrativa no se limita a intensificar las características del sí mismo que ya han sido puestas de relieve por los análisis anteriores, aporta un elemento completamente específico que proyecta el análisis del sí en una nueva dirección”. (p.226)

Las narrativas se convierten en persuasión en los textos argumentativos, llevan experiencias personales que se pueden incorporar al texto para construir discursos convincentes. Para Ricoeur, La teoría de la lectura cae así en el campo de la retórica, en que esta rige el arte de convencer a su auditorio, es la obra que se hace comunicable. Ricoeur (2004 p.868) Las historias pueden funcionar como argumentos efectivos.

Los textos que se leen en el aula de clases generan una relación activa con las experiencias de los estudiantes, puesto que hay narrativas de sus lecturas, de sus presaberes al estar en contacto con el entorno. Por tanto, existe una articulación de las lecturas que se hacen en el aula con las lecturas del mundo de la vida. Aquí se visibiliza la intertextualidad porque los discursos se relacionan, en un nivel inmediato, los textos interactúan con las lecturas propias interactúan y forman un tejido con las voces de diferentes textos. En este sentido, Kristeva afirma: “para el sujeto cognoscente, la intertextualidad es una noción que será el índice del modo como un texto lee la historia y se inserta en ella” (1981 p.116)

Es decir que, la presencia de una determinada obra, de rasgos temáticos, estructurales o estilísticos de los textos, de otros u otros autores mediante citas, alusiones, recreaciones, o parodias u otros procedimientos quedan integrados en un tejido textual creado por el lector.

La autora plantea y da a conocer que todo texto es intertexto, puesto que otros textos están presentes en él, es decir, que todo texto es un tejido nuevo, creado a partir de la relación con otros. La intertextualidad, como tal, es un tejido de diferentes voces en un texto. Son voces, diálogos y relaciones generadas en el entorno vital que interactúan con el mundo de los estudiantes. Son saberes relacionados con la vida y sus lecturas para crear nuevos mundos posibles.

1.1.2 El Rol del Docente en la Experiencia Narrativa

En el desarrollo de las prácticas pedagógicas, relacionadas con el acto de leer y de escribir, se visualiza a un docente preocupado y urgido por fortalecer dichos procesos. Sin embargo, es un asunto que se desarrolla de manera descontextualizada del mundo vivido, de la experiencia y del entorno de los estudiantes. Aunque el docente conoce el contexto y las vivencias de los niños y niñas de la zona rural donde se ubica la institución educativa Cupiagua. Es decir, no es ajeno a la existencia del mundo vital del estudiante, de la riqueza de saberes de su medio y sus experiencias; lastimosamente, la lectura se desarrolla de manera limitada bajo la orientación y guía de los libros de texto.

Las concepciones y creencias sobre la enseñanza de la lectura (Fuentes, Calderín, & Pérez, 2017) influyen en la metodología, en la didáctica e implementación de las estrategias pedagógicas, en el cual la lectura y la escritura se toma como producto y no como un proceso. En este sentido, la lectura es asumida por obligatoriedad, se lee para desarrollar pruebas, a sus puntos de vista, se actúa como supuestos, se actúa a través de la experiencia personal. (p.347) estas creencias y concepciones están asociadas a la falta de conocimiento

del contenido disciplinar, esto puede afectar en cómo los docentes seleccionan el material para enseñar, al estructurar las prácticas pedagógicas y como implementar la didáctica.

Fuentes L; Calderin N; Pérez Analida; 2017 afirman:

De igual modo, los docentes que poseen claridad sobre el concepto de lenguaje conservan claridad en el concepto de lectura. No obstante, el conocimiento del contenido de la materia es un aspecto esencial para la enseñanza. Esto implica, que la falta de conocimiento en el contenido que enseña el docente afecta el aprendizaje en los estudiantes. (p.361)

Según las autoras, la falta de información del conocimiento disciplinar y didáctico perturba la elección de lo que se va a enseñar y como la misma instrucción se convierte en un elemento necesario para el desarrollo del currículo. Estas creencias y concepciones están influidas conforme se haya aprendido de sus maestros o se haya adquirido en la medida que avanza en su experiencia personal.

Se orienta la práctica con la propuesta que trae el libro en el que vienen incorporados cuestionarios para transcribir la información de los autores. Se lee un determinado texto ya sea cuento, fábula o leyenda y por lo general casi siempre se recurre a un solo género literario. Poco se usan otras tipologías textuales o géneros como el lírico o el dramático. Esto se da en su mayoría por desconocimiento y falencias en la actualización pedagógica.

Sobre el asunto, vale la pena mencionar que se suman dificultades como la escasez de material de lectura tanto impreso como digital, que les permita a los estudiantes disfrutar de una riqueza de textos que estén disponibles y al alcance de sus manos. Sin embargo, si se dispone del tiempo para desarrollar el proceso de lectura en la institución. Para ello se cuenta

con dos horas distribuidas dentro del plan académico de la institución como una asignatura denominada, Lectura crítica. Esta asignatura es parte del horario extendido de la modalidad de jornada única. Además, se orienta la lectura de manera transversal desde las diferentes áreas del currículo.

Es conveniente destacar que, a los estudiantes en su gran mayoría, no se les da la posibilidad de indagar y proponer las temáticas de lectura de acuerdo con los intereses y motivaciones; esto debido a la rigurosidad que la escuela le da al cumplimiento del plan curricular, así mismo, se desconoce un canon literario de referencias bibliográficas. Existe preferencia por la visión constructivista, también influye las concepciones y experiencia del docente. Falta de implementación de proyectos pedagógicos donde se dé prioridad a los intereses e inquietudes de los estudiantes. el docente es quien sugiere y busca los textos de según la edad de los niños y las niñas, por su pertinencia y necesidad de aprendizaje. Por otra parte, el proceso lector, por lo general, se desarrolla de manera individual. Dentro de ese marco, surgen propuestas de evaluación en las que califican los ejercicios de comprensión realizados por los educandos.

El estudiante se enfrenta al texto propuesto, sin ningún preámbulo, sin actividades previas para explorar sus saberes o relacionar el mundo del lector con el mundo del texto. (Ricoeur, 1999) para configurar dicha lectura. Acto seguido, el estudiante debe leer y responder un cuestionario cuya finalidad es reproducir la información del autor. También se desarrollan algunas actividades relacionadas con el aspecto gramatical y el significado de las palabras.

A esto, los docentes lo denominan desarrollo de la comprensión lectora. Aunque es parte o un componente de ella, no se puede dejar su totalidad a un somero cuestionario de preguntas sobre el texto leído. Estas prácticas generan en el estudiante apatía, desmotivación y desinterés hacia la lectura. Por esto se termina asegurando y afirmando que al estudiante “no le gusta leer”. Así que nos preguntamos, ¿Qué no le gusta leer? ¿Qué le entusiasma?, ¿Qué es lo llamativo?, ¿Por qué en las prácticas pedagógicas no hay una relación entre el proceso de lectura y el contexto y el mundo de la vida del estudiante?

Como se mencionaba anteriormente, el docente no desconoce el mundo vital del estudiante. Pero no aprovecha esta riqueza de aportes del mundo de significados de la vida del estudiante, para construir experiencias de lectura que le puedan dar otro carácter al trabajo de aula y convertirlo junto con el docente en un universo enriquecido y no limitado en sus posibilidades y no como en la mayoría de las veces restringido por prácticas de lectura y escritura mecanizadas y monótonas, carentes de significado para el niño. En este sentido, es importante resaltar que: “La lectura es un evento estético, creativo, imaginativo, constituido a partir de la experiencia con el entorno; es una forma de interpretación y a su vez un despliegue de significaciones en y desde el lector” (Rodríguez, 2011).

Es de gran importancia aprovechar al máximo esta riqueza de saberes y experiencias, de posibilidades, de sensibilidad, de conocimiento y de vida para formular proyectos y prácticas de lectura significativas. Aquí el docente puede movilizar acciones con mediaciones y orientaciones que motiven al estudiante y fortalezcan su proceso de lectura y escritura de una manera creativa y participativa, siendo un lector que aporte desde antes de la lectura sus vivencias, o prefiguración, en términos de Paul Ricoeur, para que le permita

llegar más profundamente y con mayor asertividad a la configuración o comprensión de universos de ficción y luego pueda realizar la refiguración cuando se reafirme su proceso como lector crítico y creativo. Se trata de, en un sentido vivido y experiencial, lo que Ricoeur llama la triple mimesis. (Ricoeur, 2004).

1.1.3 La Escuela, una Experiencia de Lectura

En la Institución Educativa Cupiagua, en el marco del Proyecto Educativo Institucional con todos los elementos del currículo se busca, dentro de la misión y visión, formar estudiantes integrales, críticos, autónomos y reflexivos. El currículo es definido como el conjunto de elementos, metodologías y saberes que permiten alcanzar los objetivos propuestos para el aprendizaje de los estudiantes. Dentro del mismo currículo están fundamentados los planes de estudio de cada área. Se aclara que cada año se realizan ajustes. En cuanto al área de lenguaje, su plan de área se ha actualizado de manera progresiva, pero aún está incompleto y no muy relacionado con los referentes de calidad (Lineamientos Curriculares de área y Estándares Básicos de Competencias) sólo se trabaja con unas mallas curriculares temáticas.

Se evidencia una gran preocupación por adelantar en el proceso académico las temáticas de los planes de área, pero se trabajan de manera aislada de las competencias propuestas en los referentes de calidad, algunas veces se ignoran, se desconocen o no se visualizan. El acto de leer en la escuela se define de acuerdo con la construcción desde la trayectoria seguida en esta investigación como un proceso de comprensión e interpretación basado en las guías de los libros de textos y en la reproducción de la información proporcionada por el autor, Pero no se evidencia un encuentro significativo, un encuentro

vivo y un adentrarse en el texto. Respecto a la escritura, se define como un proceso de composición aislado y carente de significado para el niño. Puesto que, en su mayoría, dentro de las prácticas de aula se limita a escribir narraciones donde se prioriza la ortografía y la buena letra antes que la construcción de sentido.

Así mismo, las metas propuestas dentro del horizonte institucional del PEI, es evidente que se continúan implementando esquemas mecánicos, sólo se recurre a la orientación en su mayoría de las guías de un libro de texto. Sin embargo, los directivos-docentes y docentes son conscientes de la importancia de la lectura para fortalecer y enriquecer el proceso académico de los estudiantes.

El modelo pedagógico social cognitivo de la institución educativa se enfoca en que el proceso de enseñanza, los conocimientos y las competencias adquiridas deben servir y ser útiles para solucionar problemas del entorno. Es decir, que los estudiantes son portadores de soluciones para las dificultades dentro de su comunidad. Pero en este modelo, no se especifica ni se desarrollan orientaciones para fortalecer la lectura y escritura como tal. Allí se muestran elementos de enseñanza de manera general para todas las áreas disciplinares y guías sobre cómo orientar la práctica pedagógica dentro del aula de clases desde una perspectiva de transmisión de información.

Una de las dificultades más notables que obstaculizan el fortalecimiento de la escritura radica en la carencia de una planificación enfocada en la significación y la comunicación, donde se entienda la escritura como un proceso intrínsecamente social. Se evidencian retos significativos, el cambio de paradigmas, que requiere romper con esquemas preconcebidos que limitan hacia a la mera elaboración de resúmenes o la simple

reproducción de información de autores. Es fundamental replantear el plan curricular y emprender acciones concretas para abordar los contenidos de manera que la escritura adquiriera el enfoque que merece.

Es preponderante mejorar el proceso de escritura, ya que este tiene un impacto profundo en los aspectos sociales y culturales. No obstante, es necesario destacar que esto no implica relegar la importancia del dominio del código lingüístico, la ortografía y la sintaxis. En lugar de ello, se trata de reconocer que la escritura va más allá de estos elementos y que su comprensión y uso efectivo son esenciales para una comunicación efectiva y enriquecedora.

En consecuencia, es fundamental que los estudiantes gocen de libertad y encuentren motivación y entusiasmo en el proceso de escritura. Debe evitarse que esta actividad se convierta en una tarea tediosa, sin sentido, molesta y percibida como una obligación. En su lugar, es necesario fomentar un ambiente que anime a los niños y niñas a componer sus propios textos, promoviendo la confianza en sí mismos y apoyo constante por parte del docente, quien puede ejercer un papel ejemplar en el proceso de escritura. Al respecto Mendoza 2003 afirma: “La escritura exige la combinación de distintos tipos de metodología y estrategias de enseñanza” (p. 256)

Cabe mencionar que la mayoría de los docentes no conocen ni se han apropiado de las orientaciones del modelo pedagógico de la Institución. Se dice que hay un modelo establecido en la institución, pero no se sigue como tal dentro de la práctica pedagógica. Cada docente desarrolla su metodología particular de acuerdo con las necesidades

específicas de aprendizaje, pero sin tener en cuenta unos objetivos y metas medibles que los estudiantes deben alcanzar.

En la Institución Educativa Cupiagua se aplica el modelo Social Cognitivo, sus precursores son: Anton Makarenko, Celestín Freinet y Paulo Freinet. El modelo propone el desarrollo de las capacidades e intereses del estudiante como aspectos fundamentales. Se consideran: la colectividad, en el que el trabajo productivo y la educación están unidos para garantizar no sólo el espíritu colectivo sino el conocimiento científico y técnico. Además, se fomenta la práctica para la formación integral de las nuevas generaciones. Así mismo se tienen en cuenta los escenarios sociales para propiciar oportunidades enfocados en el trabajo cooperativo y aportes para solucionar problemas del entorno.

Con este modelo pedagógico, se pretende que el estudiante de la Institución Educativa Cupiagua adquiera las habilidades para desarrollar competencias desde cada una de las áreas del conocimiento, al tener en cuenta el eje fundamental, el rol social. La misión está enfocada hacia una educación de calidad en el marco del desarrollo integral. En este sentido, el maestro asume un rol destacado al implementar estrategias según los principios axiológicos anteriormente descritos y que hacen parte del modelo pedagógico que permitan transferir los conocimientos para solución de problemas en bien de la comunidad.

Es necesario que los docentes asuman con mayor apropiación el modelo pedagógico, pues falta tener en cuenta el mundo vital del estudiante, su contexto, sus situaciones de la realidad social. Esto con el fin de permear dentro de las prácticas de enseñanza el contexto del estudiante. Al identificar las necesidades sociales posibilita propiciar aprendizajes para asumir posturas reflexivas y críticas en aras de visualizar los problemas del entorno, sus

dinámicas sociales, cuyo pensamiento crítico sea propio de ciudadanos formados para la democracia con la principal premisa del cambio social y el bien de la colectividad.

Por otra parte, la Institución Educativa Cupiagua desde el año 2013 está focalizada por el Programa Todos a Aprender, PTA, del Ministerio de Educación Nacional. El programa brinda un apoyo pedagógico en diferentes procesos, por ejemplo, un acompañamiento en temas de planeación; apoyo en la enseñanza para mejorar las competencias en lenguaje y matemáticas; ayuda para el fortalecimiento de la evaluación formativa, el desarrollo de la gestión de aula y los ambientes pedagógicos de aprendizaje.

En cuanto a las competencias en lenguaje, el PTA ha propuesto estrategias enfocadas en fortalecer la comprensión lectora, la interpretación y la producción textual. En el programa se concibe el acto de leer y escribir como la construcción de sentido y significados. La mayoría de las propuestas del programa están fundamentadas en referentes teóricos e investigadores en educación como el Dr Fabio Jurado, Joseph Jolibert, Daniel Cassany, entre otros. Las formaciones pedagógicas o sesiones de trabajo situado para los docentes tienden a buscar la apropiación y el disfrute de la literatura; incluye cuentos, narraciones y leyendas. Se incentiva la lectura para tener experiencias de orden estético con este género y para crear mundos posibles. De igual manera, el PTA interviene en el buen desempeño de la escritura creativa mediante la implementación de diferentes tipologías textuales junto con sus siluetas de acuerdo a la función comunicativa del texto. Sus propuestas están muy relacionadas con las orientaciones y metas de los referentes de calidad del MEN (*Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos de competencias*). Se espera que la lectura y la escritura sean concebidas como un acto motivador, participativo, que se oriente de acuerdo con las

necesidades y gustos de los estudiantes. Se busca que sea un proceso contextualizado y coherente con las demás áreas disciplinares y a su vez que esté de acuerdo con las motivaciones e intereses de los estudiantes. Además, que se generen y se fortalezcan experiencias o proyectos pedagógicos significativos.

Considerando esto, se puede afirmar que el PTA hace un gran aporte para el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y del proceso de lectura y producción textual. El docente cuenta por parte del programa con un material educativo, las cartillas *Entre textos*, que dan herramientas para fortalecer los procesos de comprensión lectora, interpretación y producción textual.

Sin embargo, se evidencia que aún falta mayor apropiación por parte algunos de los docentes de estas estrategias. Esto se vio reflejado mediante el acompañamiento in situ durante el desarrollo de las prácticas pedagógicas, Junto con el uso de instrumentos como rejillas, observación en campo y diálogos. La finalidad es proporcionarles herramientas y estrategias para mejorar las practicas pedagógicas, donde el maestro asuma un rol de mediadores y guía en el fortalecimiento del proceso de lectura. Es necesario que se rompan esquemas mecanicistas para abordar la lectura, es fundamental tener en cuenta el sentir, los saberes y los sentimientos de los estudiantes, de la vida del niño y la niña. De igual manera, el colegio con mediación de la docente-tutora del Programa Todos a Aprender se está implementando un proyecto de lectura enfocado en el fortalecimiento de la lectura crítica y la producción textual. Con su ejecución y puesta en práctica se pretende fortalecer, evidenciar y visibilizar a un lector reflexivo y creativo, que asuma un distanciamiento y posicionamiento frente al texto leído. El propósito es formar un ciudadano educado para la

democracia, capaz de formular inquietudes, tener dudas y elaborar propuestas frente al texto que lee.

Dicho proyecto, basado en esta investigación, se ha implementado en la institución educativa. Surge de la necesidad de fortalecer los procesos de lectura de una manera comprensiva, interpretativa, creativa y crítica. Más aún de articular el mundo vital del lector con el mundo del texto para afianzar el proceso de comprensión lectora y lectura crítica. Tiene su origen en los fundamentos y planteamientos de Paul Ricoeur desde una perspectiva fenomenológica y hermenéutica de la lectura. Esta experiencia fue socializada y conocida por todos los docentes. Pero no se verbaliza el rigor pedagógico y su envergadura dentro del proceso educativo. Esto debido al afán y prioridad que se le otorga a las temáticas y contenidos de la malla curricular. Sin embargo, el proyecto de lectura continúa desarrollándose en la institución educativa Cupiagua, Los docentes en definitiva ven en él una propuesta innovadora, interesante y llamativa para potenciar el proceso hacia la formación de lectores críticos.

Las dificultades evidenciadas en el proceso de comprensión lectora, las competencias lectoras y el desarrollo de habilidades comunicativas, tales como hablar, escuchar, leer y escribir, han sido claramente demostradas a través de los resultados obtenidos en diversas pruebas externas (las Pruebas Saber, Evaluación diagnóstica formativa, Evaluar para avanzar y las caracterizaciones de lectura realizadas por el Programa Todos a Aprender PTA), junto con evaluaciones internas. Además, se aplicó un instrumento de evaluación diagnóstica al comienzo de esta investigación que permitió visualizar dificultades en el proceso de lectura en los estudiantes.

Se visibiliza una problemática en los estudiantes de acuerdo con los resultados dentro del marco del seguimiento a los aprendizajes en el área de lenguaje relacionado con las competencias lectoras referida a la comprensión e interpretación textual, en el nivel literal, inferencial y crítico-intertextual. Del mismo modo, se les dificulta identificar la tipología textual y su función comunicativa. Agregando que, dichas debilidades influyen en el rendimiento académico de las demás áreas del conocimiento.

Este estudio adoptó un enfoque tanto cualitativo como cuantitativo. Al comparar los resultados observados con las teorías trabajadas de los autores abordados, se facilitó un análisis más exhaustivo de las dificultades en el aula y a su vez permitió identificar oportunidades de mejora en las prácticas pedagógicas de los docentes. En consideración permitió proyectar estrategias que involucren de manera activa al estudiante en su proceso de aprendizaje.

La investigación-acción posibilitó la recolección de datos y registros de las actividades. También el conocimiento de la población objeto permitió llevar a cabo una investigación cualitativa para comprender las experiencias de los estudiantes. Asimismo, se crearon espacios de diálogo con los docentes que ayudaron a contextualizar la realidad de la Institución Educativa y la comprensión de los procesos que se desarrollan en el aula de clases.

El acto de leer como experiencia estética cobra sentido si el docente tiene en cuenta el mundo de la vida, las experiencias, los saberes y vivencias de los estudiantes. Esto le da ideas para implementar estrategias y prácticas pedagógicas de aula, significativas, motivadoras, con pertinencia y significado para el estudiante. Algunas veces, la escuela

limita su papel como mediadora, puente y comunicadora de las orientaciones y propuestas de lectura, tanto del MEN como de enfoques sobre la lectura crítica, dentro de las políticas educativas que buscan fortalecer y mejorar la calidad de la educación en el país.

Resulta innegable que el rol del docente desempeña una función crucial en el éxito o fracaso de los procesos de aprendizaje. Al ser el organizador de las interacciones en el aula, el responsable de seleccionar enfoques, metodologías, estrategias y contenidos, su labor se basa en una reflexión crítica de la práctica educativa. Esta consideración, naturalmente, adquiere validez de acuerdo con el contexto específico, los objetivos pedagógicos y la coherencia con las competencias que se aspiran alcanzar, todo ello alineado con los referentes de calidad establecidos. Es necesario que se fomente una atención constante sobre la pertinencia de las prácticas de enseñanza, con el propósito de generar una apreciación crítica que permita abordar de manera efectiva las problemáticas identificadas y proponer soluciones que verdaderamente impacten en el proceso educativo.

En esta perspectiva, se han considerado criterios fundamentales para examinar el papel tanto del docente como de la institución educativa para asumir el rol de mediadores, organizadores y comunicadores eficaces de las orientaciones y propuestas pedagógicas, especialmente en el desarrollo de enfoques de lectura crítica. El objetivo primordial es potenciar y fortalecer la calidad educativa. En este contexto, se han ponderado aspectos como la capacidad del maestro para ser innovador, creativo y guía en la implementación de diversidad de estrategias para promover generar en los estudiantes motivación y gusto por la lectura. Se ha valorado, asimismo, el conocimiento profundo de las características funcionales del lenguaje, así como la habilidad para aplicar referentes y criterios que

posibiliten visualizar, a través de diversos instrumentos, el progreso en la adquisición de habilidades comunicativas.

Mendoza, A (2003) indicó:

No se excluye el aprendizaje reflexivo de la lengua (es decir, los conocimientos formales sobre la gramática, el léxico, etc.), pero se entiende que este tipo de aprendizajes no permite formar hablantes más competentes, y que el conocimiento formal de la lengua apenas mejora su uso. (p. 17)

Adicionalmente, se han tenido en cuenta la diversidad de estrategias implementadas por el docente con el fin de estimular la motivación y el gusto por la lectura entre los estudiantes. Estas estrategias no solo buscan generar un interés genuino, sino también mejorar el desempeño general de los alumnos como lectores. En este sentido, es necesario centrar la mayor atención en la funcionalidad semántica, comunicativa y pragmática del lenguaje, más que en los contenidos. Es crucial atender la implicación emotiva de los estudiantes para afianzar la comprensión, interpretación textual y lectura crítica. Por esto se resalta la importancia de adquirir un amplio conocimiento didáctico, teórico y disciplinar del contenido a enseñar y respecto a los referentes de calidad, desarrollo de competencias lectoras junto con los elementos de la lectura crítica.

Así mismo, se aboga por integrar los diferentes planes, programas y proyectos que se están implementando para promover y fortalecer los procesos de lectura crítica a nivel nacional. Se plantea la necesidad de determinar los criterios para analizar, seleccionar de acuerdo con las características los diversos recursos y materiales para fortalecer el proceso de lectura. Se debe comprender el contexto de los estudiantes y contar con la capacidad para

hacer seguimiento, evaluar, medir el impacto de las estrategias para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Mendoza (2003)

Así que en todo el ámbito educativo y en la comunidad educativa se concibe la lectura como un proceso de construcción de significados y de experiencias. Se necesita que la escuela sea ese puente y motor de conexión entre el mundo de la vida de los estudiantes y el mundo de los textos, donde se evidencie los logros e impacto de las propuestas y estrategias de las políticas educativas, de los referentes de calidad del MEN y de las tendencias actuales en educación. Es necesario aclarar que de esto resulta una relación ambigua, arbitraria e incoherente frente a lo que se busca y el impacto de la articulación de estas estrategias de programas, como el PTA porque no se entreteje o se busca la interacción dentro de las planeaciones y los procesos de enseñanza en el aula. Es de considerar que el aula de clases sea conectada, abierta hacia las experiencias de los niños y niñas, que sus narrativas y mundo vital sean de acogida e incluidas dentro del proceso de aprendizaje en el aula.

Se necesita que escuela y estudiantes junten el mundo exterior y el mundo del aula y lo hagan uno solo, con el fin de lograr un enlace para el aprendizaje entre la escuela y el mundo de la vida. De esta manera, lograr se lea el mundo, que se haga mágico, que se formen mundos posibles, que se transforme el pensamiento del estudiante, que se transforme su forma de pensar, que se le dé la posibilidad de crear, de pensar, de transformar su pensamiento.

1.2 Normatividad y Política Educativa Colombiana

Dentro de las políticas públicas que se han establecido en Colombia para mejorar la calidad de la educación y en especial en lo que refiere al tema de la lectura está la Ley 115 de febrero 8 de 1994, ley General de la Educación en Colombia esta establece en su artículo 20, numeral a)

“Propiciar una formación general mediante el acceso de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico, humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso de aprendizaje y para su vinculación con la sociedad y el trabajo”. (Ley 115 de 1994)

De acuerdo a los planteamientos del objetivo, la ley general propone una formación enfocada en acercarse al conocimiento de manera reflexiva y crítica y que a su vez dicho conocimiento sea de alto nivel y procure un buen desempeño que le sirva para aportar soluciones a los problemas del entorno. Estos planteamientos que propone la Ley general de la Educación propenden por la preparación de los sujetos con las mejores competencias para su desarrollo integral.

Además, en el numeral b) “propone desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente”. (Ley 115 de 1994). Este objetivo se relaciona con el desarrollo de competencias que ejercida a través del lenguaje van en función de la comunicación, se basa en el desarrollo de las habilidades que le permitan al sujeto expresarse a través de la escritura, la lectura mediante la comprensión

y la escucha y los actos de habla desde la producción oral. Sin embargo, vale la pena reflexionar si se están desarrollando dichas habilidades en la escuela y en la familia o en su defecto si se está propiciando la formación integral del educando.

Por otra parte, analizando la propuesta de la Ley general de la Educación surge la inquietud sobre qué enseñar y cómo orientar esta enseñanza. Dichas reflexiones hacen alusión a los temas de currículo, planes de área, evaluación y promoción. Por esto, el MEN propone los Lineamientos curriculares (1998) con el objetivo de orientar y atender con criterio la función de cada una de las áreas obligatorias y fundamentales con sus enfoques sobre el proceso de comprensión y enseñanza.

En ese orden de ideas, los Lineamientos orientan la fundamentación pedagógica de las disciplinas, el intercambio de experiencias en el contexto de los proyectos educativos institucionales, la evaluación y la investigación. En el caso de la lengua castellana, los lineamientos señalan posibles rutas en el campo de la pedagogía del lenguaje, y articula las orientaciones establecidas dentro de la Ley General de la Educación de 1994 y el decreto 1860 referido al currículo y a la evaluación.

Además, el documento encamina a los docentes en la concepción del currículo para que atienda a las directrices y orientaciones del PEI, guíe los enfoques pedagógicos, las diversas formas de comunicación en el aula y potencie el desarrollo de las competencias a través del trabajo por proyectos, con los lineamientos se comprende, se entiende al docente como un ser competente y apto para ser mediador y guía del saber cultural en un rol que vincule y construya caminos de unión entre los elementos de la cultura universal y local, y los saberes propios de los estudiantes.

El lenguaje es el código más importante de la comunicación entre seres humanos, con él se construyen relaciones sociales, se comparten ideas, sentimientos y emociones. Es por esto que los lineamientos defienden el lenguaje de carácter verbal (lenguas) y no verbal (otros sistemas simbólicos) como procesos comunicativos de gran importancia. Por otro lado, los Estándares Básicos de competencias, se propende por la formación de habilidades comunicativas como hablar, escribir, leer y escuchar habilidades necesarias para entablar procesos de comunicación en el entorno social, familiar y educativo. (MEN, 1998). En este documento se evidencia una estructura que permite intervenir en las diferentes formas de manifestación del lenguaje para que este pueda apropiarse del entorno e interactuar en la realidad social con sus diversas formas y complejidades.

A esto se añade que los Estándares Básicos de Competencias vienen estructurados a partir de cinco factores que permiten el desarrollo de las competencias, los cuales se describen a continuación: Producción textual, referido a la escritura tanto oral como escrita. La comprensión e interpretación textual aborda estrategias de búsqueda, organización y finalidad de la información. La literatura asume el disfrute y la estética del lenguaje. Estudio de medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, referido al lenguaje verbal y no verbal. La ética de la comunicación se trabaja de manera transversal para fortalecer el respeto, la escucha, roles y elementos básicos de la comunicación.

La propuesta de los Estándares Básicos va en virtud de las manifestaciones del lenguaje ya sea verbal o no verbal, y tiene en cuenta dos procesos: la producción y la comprensión. La producción, hace referencia a la construcción de significados para dar a conocer información o interactuar con los otros. La comprensión está relacionada con la

construcción de sentidos. Para ello se han trazado tres campos atendiendo a las metas planteadas; una pedagogía de la lengua castellana, una pedagogía de la literatura y una pedagogía de otros sistemas simbólicos. Estos caminos buscan desarrollar las competencias en lengua castellana. (MEN, 2006)

El campo de la pedagogía de la lengua castellana busca potenciar las competencias comunicativas en el uso del lenguaje, de acuerdo con la necesidad y su contexto. En la pedagogía de la literatura; se fortalece el gusto, motivación y placer por la lectura, pero también se desarrollan competencias enfocadas en formación de un lector activo, reflexivo, crítico e interpretativo.

En conclusión, podemos ver que estas políticas del Ministerio de Educación Nacional buscan fortalecer las competencias lectoras en los educandos y desarrollar mejores desempeños en el proceso de lectura. La necesidad es que tanto directivos-docentes, docentes y comunidad educativa se apropien de dichos planteamientos, y estos se hagan visibles dentro de las prácticas pedagógicas en aras de fortalecer los procesos de enseñanza. De hecho, Los Estándares Básicos de Competencias es asumido como una de las cartas de navegación que orienta la formación del educando en el área de lengua castellana. Sumado a esto, el Ministerio de Educación Nacional está implementando diferentes planes y proyectos. El mismo le apuesta al Plan Nacional de Lectura y Escritura difundiendo a través de campañas por todo el país. Ha dotado algunas instituciones educativas con textos de lectura como la colección *Semilla* con el fin de que los niños y las niñas se interesen y formen hábitos lectores.

Estos programas propuestos por el MEN de alguna manera han hecho eco en las prácticas pedagógicas de los docentes para implementar el desarrollo del proceso de lectura. Aun así, en el PEI se procura tener una articulación entre los referentes de calidad y los desempeños esperados por los educandos dentro de las planeaciones de área y de aula. Sin embargo, falta mayor conocimiento y apropiación por parte de los docentes. Puesto que se evidencia una arraigada inclinación por usar textos para fortalecer los procesos de lectura. También se evidencia una gran preocupación de los docentes por adelantar los planes curriculares y académicos por temáticas, generando descontextualización de las competencias que se necesitan afianzar.

Los referentes de calidad anteriormente mencionados se describen en el desarrollo de competencias en lenguaje. Por lo tanto, es importante conocer de qué manera abordan los procesos de lectura y escritura. Según los Estándares Básicos de Calidad, la lectura se define como:

“Un proceso significativo y semiótico, cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector. Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector” (1998 P.49)

En los Lineamientos Curriculares del área de lengua castellana se aborda el lenguaje con un enfoque semántico-comunicativo, es decir que la función central del lenguaje es la significación y sentido de los signos, además de los procesos de comunicación. En cuanto a las habilidades comunicativas, los lineamientos en lengua castellana las conciben hacia la significación, por esto se proponen habilidades como leer, escribir, hablar y escuchar. Por

su parte, la lectura no se concibe como un hecho aislado en el texto, sino que debe existir en una interacción entre los tres factores, texto, contexto y lector, que juntos y articulados determinan la comprensión. (MEN, 1998)

Ahora la comprensión es definida como un proceso interactivo de construcción de significados mediante la ejecución de operaciones mentales, es decir, el lector pone en marcha ciertas estrategias cognitivas como el muestreo, predicciones e inferencias para construirlos. El núcleo del proceso lector es la comprensión y está determinada por el lector, el texto y el contexto. A su vez, el texto, en una de las definiciones presentadas, es definido como una elaboración formal semántica-sintáctica usada en una situación concreta. Además, dice que el texto está formado por proposiciones que se relacionan entre sí por medio de lazos explícitos que ayudan a determinar su significado. Por último, está la definición de contexto, considerado como el ambiente y las condiciones que rodean el acto de lectura. (MEN, 1998)

Respecto a la comprensión, el documento propone poner en práctica algunas estrategias cognitivas.

1.2.1 Niveles de Comprensión Lectora

Según los Lineamientos de la lengua Castellana, la comprensión lectora implica varios elementos que estiman que el lector va construyendo significados. Es decir, en la comprensión lectora intervienen tres niveles, el literal, el inferencial y el crítico-intertextual. El nivel literal se asume como la apertura al texto. En este nivel el estudiante reconoce y recuerda detalles, nombres, personajes, ideas principales y secundarias, hechos, épocas y lugares. De hecho, la palabra literal viene de la palabra letra y significa la acción de retener

la letra. En este nivel hay dos aspectos, que son: la literalidad transcriptiva en la que el lector reconoce palabras y frases y el nivel de literalidad paráfrasis, en que el lector asume una actitud de parafraseo.

En el nivel inferencial, el lector une al texto su experiencia personal para realizar conjeturas, inferencias e hipótesis. Paralelamente, se establecen relaciones de implicación, causación, temporalización, e inclusión, entre otras. Los conocimientos previos del sujeto le permiten formular hipótesis sobre el contenido del texto. A medida que se avanza en la lectura estos indicios se van verificando, estableciendo deducciones sobre lo que no está explícitamente en el texto.

Sobre el mismo tema Cassany (2006) propone “Hay tres planos en la lectura: las líneas, entre líneas y detrás de las líneas”. En este orden de ideas leer en las líneas significa, comprender el texto de manera literal. Leer entre líneas equivale a comprender el texto de manera inferencial, es decir, ver lo que no está implícito en el texto y leer detrás de las líneas refiere a interpretar, deducir el punto de vista, la intención, el argumento que quiere transmitir el autor, esto corresponde al nivel del lector crítico.

El lector crítico: En este término, el estudiante debe seguir en un nivel más avanzado y profundo de carácter enciclopédico que implica poner en juego saberes de varias fuentes bibliográficas. Descubrir las voces de diferentes textos implica una posición crítica relacionada con la formación de juicios por parte del lector. Conduce a posicionarse y evaluar la opinión del autor, estableciendo reflexiones, punto de vistas e interpretando la intención del mensaje propuesto por el autor.

El nivel crítico- intertextual, es una continuación del anteriormente mencionado, pues el lector puede relacionar el texto con otros textos que tengan ideas o planteamientos semejantes con los que el autor propone o ideas que de acuerdo con las teorías existentes puedan refutar o aclarar lo que el autor propone. Este nivel no es propiamente el nivel crítico, pero sí le da una mayor riqueza a la función crítica del mismo.

Los diferentes niveles de comprensión lectora se pueden fortalecer mediante la implementación de diversas estrategias que permitan a los estudiantes construir el significado y el sentido del texto leído. Se comprende cuando se construye dicho significado. Luego de comprender es posible pasar a la interpretación, es decir, que cuando el lector interpreta un texto es porque ha configurado el significado y con ello transforma su pensamiento.

Realizada esta documentación sobre lo planteado por los referentes de calidad acerca de la comprensión lectora como espacio de construcción del significado y luego de interpretación, se deduce que deben existir niveles para llegar al grado más alto del mismo. La propuesta también la plantea (Cassany, 2006)

- a) Nivel literal que es la lectura que surge en las líneas o cuando la información se evidencia de manera explícita en el texto; la misma que responde a la reproducción de la información dada por el autor.
- b) Nivel inferencial, es la información que se encuentra entre líneas, la que no se observa a simple vista por lo que hay que hacer conjeturas, discernimientos y conclusiones sobre lo que el autor quiere dar a entender.

c) Nivel crítico, es el de mayor complejidad porque aquí se pone en juego procesos de pensamiento. Aquí el lector asume una postura y un distanciamiento, es decir, un posicionamiento crítico frente al texto leído.

1.3 Las Competencias del Lector con Posicionamiento Crítico:

Para reconocer las competencias que debe desarrollar un lector con posicionamiento crítico, es importante recordar qué se entiende por lectura crítica. La lectura crítica es un acto de reflexión, de valoración y de juicio personal, con argumentos válidos que permite desarrollar el pensamiento y a la vez procura sensibilizar, reflexionar, despertar la capacidad de observación, permitiendo asumir una posición y distancia frente al texto leído. Además, este tipo de lecturas permite inferir la intención que tiene el autor en el mensaje que escribe.

Los Lineamientos de la Lengua Castellana MEN plantea:

Lectura crítica ha de entenderse un saber proponer interpretaciones en profundidad de los textos, la interpretación en profundidad implica un proceso de lectura que va desde el nivel primario o lectura literal, pasa por un nivel secundario o lectura inferencial y converge en un nivel crítico intertextual. Este tercer nivel operado por un lector competente se caracteriza porque desde allí se generan las relaciones dialógicas entre textos de diversa clase, y no sólo los literarios. (MEN, 1998, pág. 81)

El lector que toma distancia y asume un posicionamiento crítico, se distingue por su sensibilidad, reflexión constante y una inquietud ante lo que lee, observa y escucha. Es el sujeto que exhibe características por sus rasgos y posiciones ideales presto con sus respuestas frente a la información que lo rodea. Esta disposición lo lleva a la interpretación

profunda, donde su pensamiento es impactado y transformado para dar lugar a un nuevo discurso donde materializa sus ideas. Es la creación, otro texto enriqueciendo así su experiencia como lector crítico, reinventa un universo llamado texto. Rodríguez (2013. P.31).

El lector que es impactado por el texto expresa su sentir, su sensibilidad, su reflexión y su posición mediante la escritura. Es el sujeto creador, que se sumerge en la poética de mundos posibles, llenos de imaginación y fantasía. Su creación es arte llamado texto, que también puede ser expresada a través de una escultura, pintura, dibujos, entre otros, Este proceso creativo es la representación del pensamiento de un estudiante que se desenvuelve como lector crítico. Con la escritura, no sólo se evidencia la comprensión e interpretación textual, sino la capacidad para argumentar, convencer persuadir y dar forma a la expresión de sus ideas de manera reflexiva y crítica. Jurado (2009. P. 71).

Ahora bien, el lector crítico es un ser individual, dueño de un saber específico, gracias a dicho saber; asume comportamientos e ideas individuales que además pueden ser escuchadas dentro de su grupo social. Según el planteamiento de Ricoeur (1999, p.874) esto sucede cuando el autor, el narrador y el lector se unen intelectualmente. Un lector desorientado puede reflexionar sobre lo que está leyendo. Una lectura sospechosa puede generar un lector que responde frente al texto leído. Es por esto que la literatura sospechosa puede generar lectores sospechosos. Ricoeur nos explica que el lector crítico es aquel que tiene sospechas, dudas o interrogantes sobre lo que escribe un autor, pero se necesita que ese lector responda, que no se quede callado.

Formar lectores que asuman una mirada y un distanciamiento crítico frente al texto leído, es uno de los retos de la educación del siglo XXI, la escuela debe pensar en la tarea

de llevar al estudiante a formar sus propias opiniones, a tener sus propios puntos de vista frente al texto que lee y lo más importante, que defienda sus propias ideas con argumentos válidos. El lector crítico es aquel que llega a la esencia del texto y la hace suya.

El desafío radica en guiar al estudiante hacia la esencia del texto, animándolo a adentrarse en él, más allá de una simple comprensión lectora. Se busca que el lector realice inferencias, establezca asociaciones, cuestione, encuentre sentido, cree mundos posibles y tome decisiones. El objetivo es provocar un estado de extrañamiento y asombro, impactando su sensibilidad y rompiendo con lo rutinario. Se pretende que este proceso genere pensamientos profundos, descubrir el sentido oculto y reconocer el mundo planteado en el texto. Estos lectores, al construir su propia perspectiva, se permiten confundirse momentáneamente, pero a su vez, se distancian críticamente del texto, ya que la confusión desencadena un proceso de pensamiento reflexivo. (Rodríguez E. , 2011)

Con este preámbulo podemos ver que la tarea de construir un posicionamiento crítico en el alumno no solo es uno de los grandes retos de la educación, sino que, además, es un proceso que implica el desarrollo de ciertas competencias que lo faciliten.

Capítulo 2: El Proceso de Lectura y la Mirada del Lector

En el desarrollo de este capítulo se expone la mirada del lector sobre la forma como asume su postura frente al texto leído. Es una manera de saber que pasa por su mente: ¿Cómo se transforma su pensamiento? y ¿Cuál es su capacidad creadora como lector crítico? Así mismo, se exponen los planteamientos y fundamentos teóricos de la estética de la lectura relacionados con la interpretación del texto. Se plantea la hermenéutica asumida como el camino de la interpretación junto con diversos elementos que se deben tener en cuenta en el proceso de lectura.

2.1. El proceso de lectura, una realidad del lector

Leer es un proceso de construcción de significados. Leer, más que la decodificación de signos lingüísticos es un desarrollo mental que le permite al individuo apropiarse de saberes culturales, sociales y científicos que dan cuenta de la realidad. Según Los Lineamientos de la Lengua Castellana (MEN, 1998) dice que: “la lectura es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el lector, el texto y el contexto” MEN (p.72). Dicho proceso requiere del desarrollo de competencias como comprender, interpretar, analizar y proponer. Leer debe ser un procedimiento activo, porque quien lee interactúa con el texto.

Por otra parte, planteamientos de gran importancia asumen la lectura como un acto de vida, de experiencias, de construcción de sentidos. La lectura es un evento estético,

creativo e imaginativo, constituido a partir de la relación con el entorno, es una forma de interpretación y a su vez un despliegue de comprensiones en y desde el lector. Rodríguez. E. (2011) El autor plantea que “La lectura es un acto vital, de saberes, de relación con el mundo de las propias experiencias, de la vida práctica y de vivencias”. Es decir, que el mundo es texto, lleno de saberes propuesto por un entorno en el que está inmerso el lector.

El acto de leer es definido como un acto sensible desde la vida propia, desde el mundo, su entorno y sus saberes. Es la experiencia humana que vive un encuentro con el texto que es el mundo que le rodea, que está ahí en el ser y en el tiempo: (Heidegger, 2005) Es decir que no sólo el acto de leer se limita a decodificar signos, sino que es leer lo real, la magia, la sensibilidad y el asombro.

Rodríguez (2013) afirma:

Leer es recorrer una textura, un color, un hecho, una forma, una persona; es un actuar que a la vez desdibuja lo real. Por ello, no sólo se lee un libro, se lee el texto de lo real que se va desfigurando. (p.33)

El acto de leer abre todos los sentidos hacia la realidad, que está inmersa en el mundo, aumenta la sensibilidad frente a lo que percibimos y lo que nos rodea. Es la magia que produce imaginación para formar mundos posibles de asombro y creatividad. El acto de lectura puede ser entendido desde distintas aristas, pero teniendo en cuenta que la finalidad de esta investigación es entender este proceso como parte de una visión crítica de la realidad, queremos presentar tres puntos de vista sobre el mismo que inciden en su naturaleza crítica. Estas tres visiones por tratar son:

- a) Como parte del proceso de la Mimesis
- b) Como parte de un proceso hermenéutico.
- c) Como parte de un fenómeno o Fenomenología de la lectura

Adicionalmente es bueno tener visiones complementarias a estos tres puntos por lo que se propone una cuarta visión que incluya esas “otras” formas de ver la lectura.

2.1.1 El Acto de Leer desde la Teoría de la Mimesis

La Teoría de la triple Mimesis propuesta por Ricoeur, (2004) nos invita a pensar en la palabra Mimesis. Para Aristóteles, citado por Ricoeur, la mimesis es la imitación de la naturaleza con fines artísticos. Es importante este punto de partida para comprender que la base de esta teoría es la comprensión del acto de lectura de las obras artísticas y, en especial de las del tipo literario. ¿Por qué? Porque para Ricoeur (2004) la única forma de explicar fenómenos como son el tiempo y la lectura es a través de la narración o el acto narrativo. Es decir que el tiempo se hace humano mediante la narración de acontecimientos. De este modo, Ricoeur nos plantea tres momentos de dicha imitación.

-Mimesis I: Prefiguración. El lector toma parte del mundo y lo representa en una obra. Es un acto de reciprocidad entre el mundo y las ideas humanas.

-Mimesis II: Es la configuración. Es el producto terminado la narración hecha obra de ficción lista para ser leída por alguien.

-Mimesis III: Es la reconfiguración. El lector toma el texto y lo interpreta, hace una representación de lo que la obra le dice.

Luego de esta esquemática fundamental para entrar en esta concepción de mimesis, ahora toca relacionarla con el proceso de lectura. El acto de leer es la configuración de la narración y reconfiguración de la misma; en la lectura se esquematiza la escritura.

Mimesis I. La mimesis, de acuerdo con los planteamientos significa imitación de la naturaleza, de acuerdo a los planteamientos de Aristóteles (Ricoeur, 2004) significa imitación de la naturaleza y de la palabra imitar. En la poética significa imitar las acciones humanas. Paul Ricoeur (2004) en su obra *Tiempo y Narración* retoma el planteamiento de Aristóteles; en el cual afirma que en la mimesis se imitan las acciones humanas.

Mimesis I: La mimesis I se establece como la pre-comprensión por parte del lector. Es donde se lleva a cabo la prefiguración del texto. Para esto, se tiene en cuenta la vida práctica del lector y el autor, su contexto social, económico, político y religioso. Se establece un análisis de las condiciones prácticas del autor en una narración, su biografía, su mundo, la acción humana que se imita. Ahora por parte del lector se tiene en cuenta la practicidad de su vida, sus saberes previos, su entorno, su contexto y su mundo vital.

En la mimesis I se va configurando la trama, donde suceden las acciones y los acontecimientos que son los hechos cargados de sentido y significado. El lector realiza una hilación de hechos que van siendo narrados atendiendo a la temporalidad. Ricoeur: (Ricoeur, 2004) menciona: “la composición de la trama se enraíza en la pre-comprensión del mundo de la acción: de sus estructuras inteligibles, de sus recursos simbólicos y de su carácter temporal” (p.116) aquí el autor plantea que la importancia para adentrarse en la lectura es explorar el antes de la lectura.

En los planteamientos del tiempo articulado dentro de la narración, (Ricoeur, 2004) nos habla de tiempo y narración, fundamentando que el tiempo se hace humano cuando se articula en la narración. Es decir, que la temporalidad se va proyectando en las narraciones. Cuando se prefigura la obra se da paso a la trama, concebida como la comprensión de las acciones humanas que se configuran y esas acciones humanas se van narrando en una temporalidad.

Además, Ricoeur (2004) dice que la estructura de la trama contempla las acciones y que estas acciones están mediadas por símbolos cargados de significados, que es lo que articula la semántica del texto. Estos símbolos aportan sentido a las acciones dentro de la narración. Es bueno recordar que por símbolo entendemos; una palabra, un gesto, un objeto, por ejemplo, levantar la mano, cada una de estas cosas representa significado.

Las experiencias que dan a conocer los estudiantes de Cupiagua están llenas de símbolos que para ellos están cargados de sentido y significado, por ejemplo, ver un horizonte que se estrella con un sol radiante; de color amarillo, casi anaranjado representa el sol que se choca con el horizonte de la sabana, el paisaje llanero. Con animales como las garzas, las babillas, los caballos, entre otros. Estos símbolos tienen significado en el mundo vital del estudiante como lector. Un sombrero, unas cotizas, el pantalón “remangado” y la sogá, son símbolos cargados de sentido en el entorno vital del estudiante que vive en la región de la Orinoquía. Estos símbolos en la mimesis I, elaboran el significado de la acción. Al respecto el autor menciona:

En tiempo y narración, la mimesis aparece como un término que posibilita dar cuenta de la experiencia temporal humana mediante la construcción de un relato. En tal

sentido, la mimesis se erige como la piedra fundamental para la construcción de una teoría de la «triple mimesis», que pretende ofrecer una salida al problema del lenguaje a los modos de representar las acciones y experiencias humanas a través de los discursos gracias a la puesta en práctica de una nueva forma de inteligibilidad. (Ricoeur, 2004, p.118)

Ahora bien, estructurar la acción implica unos fines y unas intencionalidades. En la mimesis I, se elabora el significado de la acción, pero esto requiere identificar cada una de las mediaciones presentes en el texto. Estas mediaciones son las mismas mediaciones simbólicas que nos ayudan a construir significados. Cuando se reconoce la trama, se representa toda la comprensión que allí se verbaliza. La acción, implica unos fines, unas intencionalidades, que comprometen al actor o protagonista que las ejecuta y que a su vez remiten a motivos. Es decir, ¿por qué motivos alguien hace algo?, ¿Cuál es su verdadera intención?

Estas mediaciones, que implican fines, motivos, circunstancias y resultados, pueden tener un final feliz o triste; esto impactará de alguna manera en el lector, produciéndole una catarsis. A fin de que todos estos elementos se conviertan en una red conceptual inmersa en un entramado o ilación secuenciada y coherente. A su vez, los símbolos actúan como reglas que ordenan la vida cotidiana, las costumbres y las tradiciones. Ahora, para dominar la red conceptual, se requiere la apropiación de una competencia que es la comprensión práctica, aquella que reside en los símbolos. Por otro lado, para seguir y familiarizarse con las reglas de composición que organizan la historia, se necesita de la comprensión narrativa, la cual sigue la composición e hilo del relato. Esto constituye una acción de presuposición y

transformación. Si la historia puede contarse, en palabras de Ricoeur (2004) es porque ya está articulada con los signos, con las reglas y mediaciones simbólicas que es lo que permite que las acciones sean narradas. La comprensión narrativa, entiende que la trama es la disposición de los hechos. Muchos de los símbolos también actúan como reglas que ayudan a juzgar las acciones y los sujetos que las ejecutan y dichas acciones son evaluadas para determinar si el acto está bien o está mal.

Las narrativas de los estudiantes de grado tercero de Cupiagua, población objeto con los cuales se desarrolló la presente investigación, están cargadas de símbolos que actúan como mediaciones en la construcción de la trama y por ende en la posibilidad de ser contadas y articuladas con una temporalidad. Dichos símbolos actúan como puentes para las acciones del mundo vital y de la vida práctica de los niños y las niñas, portadores de imaginación, saber y tradición de su entorno. Es por ello por lo que Mímesis I constituye el eje articulador del análisis integrador de la obra literaria, pues las mímisis son operaciones que conducen el antes; y el después de la mimesis II, que es la obra en sí misma. Aquí se concibe que la composición de la trama se enraíza en la pre-comprensión del mundo de la acción, es decir, la trama es una imitación de la acción, que es una acción que alguien hace.

Para Ricoeur:

La mimesis es concebida como la metáfora viva, donde hay metáfora hay imitación o copia. En tiempo y narración del autor no se considera a la mimesis como construcción sino como operación. Es decir que la imitación es una escena de lo humano. (1987, p. 83).

Según el autor, en la metáfora viva se imitan las acciones humanas. Se denomina metáfora viva porque está relacionada con la significación; la metáfora opera en la transposición, en la forma en que un nombre designa otro nombre, otra cosa. De este modo se entiende la importancia de comprender el mundo vital que antecede a la lectura y escritura, ese mundo que será metaforizado, en palabras del autor.

Se percibe cuál es la riqueza del sentido de mimesis I: imitar o representar la acción es, en primer lugar, comprender previamente en qué consiste el obrar humano: su semántica, su realidad simbólica, su temporalidad. Sobre esta pre-comprensión, común al poeta y a su lector, se levanta la construcción de la trama y, con ella, la mimética textual y literaria. (Ricoeur, 2004, pág. 129)

Esto reafirma que la literatura con su representación de la trama que atiende a la imitación desde la disposición de los hechos narrados por verbos de acción sería muy difícil de comprender sino se configuraran desde la prefiguración de lo que aparece en las acciones humanas.

Es por ello que con los niños se realizaron diferentes sesiones de los talleres para que tuvieran la oportunidad de expresar su mundo vital lleno de experiencias, de lecturas del mundo hecho texto, de conocimientos, de historias tejidas con todos los aportes de sus vivencias compartidas con los suyos enriquecidas de saberes, tradiciones y ensueños, historias que quieren ser contadas para que se construya otro texto de metáforas vivas. Se dio ese espacio dentro del aula de clases, en el que la mayoría de las veces ese mundo vital pasa desapercibido, no se valora ni se tiene en cuenta lo que es la vida de un lector que cuenta, que toma distancia y posicionamiento crítico frente al texto leído. Es la oportunidad

de visibilizar el niño que también lee con visión de lector crítico un entorno que lo rodea, que visualiza conflictos sociales, injusticias, desigualdad, carencias y que a su vez vive muchas veces esto de manera propia.

Mimesis II. En la mimesis II se realiza la configuración de la trama. Es donde se concreta la mediación entre mimesis I y mimesis II. Para Aristóteles, la configuración de la trama se representa en la disposición de todos los hechos que suceden en la narración. Es decir, el encadenamiento de las frases de acción. La trama está mediada por todos los acontecimientos individuales y colectivos que se conforman como el todo en la historia. De igual manera, la trama integra factores de las acciones como medios, fines, agentes, motivos y circunstancias. Mimesis II ocupa una posición intermedia sólo porque tiene una función de mediación. (Ricoeur, 2004, pág. 130)

La trama es una red o entramado conceptual de las acciones humanas. Ahora, (Ricoeur, 2004, pág. 133) dice que para imitar las acciones se debe comprender su semántica, es decir su sentido y significado. Además de comprender su significado simbólico como mediador y su relación con el tiempo al articular las acciones humanas en la narración. Por esto, tanto el lector como el autor hacen posible esa configuración. En cuanto al tiempo, Ricoeur (2004, pág. 133) dice que la trama combina dos aspectos de la temporalidad; un tiempo cronológico, cuando hablamos de episodios, hechos y acontecimientos sucesivos y un tiempo no cronológico, que se da cuando el lector transforma estos hechos en una sola historia y un solo tiempo, con la posibilidad de continuarla, contarla de nuevo o sacar conclusiones propias de la misma. Una historia debe ser más que una enumeración de acontecimientos en serie; ella debe organizarlos en una

totalidad inteligible, de modo que se pueda conocer el “tema” de la historia. En resumen: La construcción de la trama es la operación que extrae de la simple sucesión la configuración.

Para mimesis II se desarrollaron con los estudiantes de tercer grado unas sesiones como parte de los talleres en las que se enfrentaron al texto. Este fue el momento en que se realizó la configuración desde la comprensión lectora. Se implementaron unos talleres de lectura aplicando las estrategias de los momentos de antes, durante y después de la lectura. En el momento antes de leer, se realizan preguntas para activar los conocimientos previos, se define el tipo de texto que se va a leer, se identifican los objetivos y la finalidad de la lectura, además se indaga sobre la imagen que presenta el texto, lo que dice el título, se realizan predicciones, conjeturas e hipótesis. Seguidamente viene el momento en el que el sujeto se enfrenta al texto, en este momento se encuentra con el autor, se encuentra con un horizonte, se produce un choque entre el horizonte del lector y el horizonte del texto.

El sujeto como lector, a medida que va leyendo hace pausas, hace preguntas al texto, indaga sobre las hipótesis planteadas, verifica la información para dar respuestas a las preguntas que inicialmente se hicieron o analiza la actitud y el obrar de los personajes que aparecen en la historia. Además, se establecen relaciones entre las partes. Se compara lo que presenta el texto con algo vivido o leído anteriormente atendiendo a la intertextualidad. En la medida en que se lee se va imaginando lo que dice el texto, se crean mundos posibles, se determina el significado de las palabras, se forman imágenes mentales del contenido, se hacen glosas o apuntes al texto, se identifica la información esencial, los marcadores textuales como las negritas, subtítulos, conectores, se plantean nuevas preguntas al texto, se establecen conexiones y relaciones entre las ideas, se trata de entender qué pasa en los

eventos. Con estas actividades descritas los niños fortalecen la comprensión e interpretación textual y llevan a cabo la configuración del texto. Surge el espiral de la mimesis, que va encadenando la mimesis I con la mimesis II. El taller de lectura aplicado trabajó con el libro álbum “*Me comería un niño*”. De la autora Sylvianne Donnio (2011)

Inicialmente era muy extraño para ellos, les causaba gran curiosidad y asombro, porque un título como ese, nunca lo habían visto. Sin embargo, el implementar las preguntas antes de la lectura; influyó de manera significativa en el proceso de comprensión e interpretación textual, sirvió mucho para que el estudiante logre configurar el texto. Es lo que trae a colación el círculo de la comprensión, puesto que el preguntarles a los niños; sobre los cocodrilos, el protagonista de la historia es un cocodrilo, el preguntarles sobre su hábitat y su alimentación los llevó a relacionar el título del libro álbum e inmediatamente lo asociaron con el texto que iban a leer. Con esto se logra una representación mental de hipótesis, relaciones y asociaciones que ya se han formado previamente. Además, en la mimesis I relataron un gran repertorio de vivencias y narrativas de su mundo vital por lo que evidentemente se facilitó configurar el texto en sus esquemas mentales.

Los niños leyeron con gran entusiasmo e interés el relato presentado, participaron activamente con sus aportes y reconstruyeron la historia; se destaca también que durante la lectura se propusieron a los niños preguntas de tipo literal, inferencial y crítico-intertextual. Por otra parte, se observó que mientras leían, se completaron esos vacíos o esas lagunas presentes en el texto, esas cosas que no las describe la autora. Esto sucede gracias al trabajo realizado en mimesis I, donde los estudiantes completan dichas representaciones; aportando con sus ideas. Se completa y se construye desde su riqueza de lector vital.

También se observaron interrogantes hacia el texto, pero como lo afirma Ricoeur (2004, pág. 870), el autor ya no está para responder, es el texto que cobra vida con la lectura, el que tiene un autor implicado que va guiando al lector, es el cartógrafo que orienta a ese navegante que va por el texto. Ese lector que tal vez se deje o no se deje llevar, pone su brújula de navegante, de lector modelo, de lector que tiene un rumbo fijo, que es crítico, que descubre, indaga y rastrea lo que lee.

Finalmente, se realizó con el mismo texto, el momento después de la lectura, para esto se hicieron preguntas de comprensión lectora de tipo literal, inferencial y crítico-intertextual. Se analizaron diferentes posiciones, se evaluó la credibilidad del texto y se reflexionó sobre lo que presenta el texto. Para concluir se les pidió que representara por medio de un dibujo el cocodrilo aplicando la fenomenología de la lectura y la hermenéutica. Por medio del mismo se logró evidenciar la comprensión e interpretación textual. El dibujo va acompañado de otros personajes, lugares, espacios e impresiones que logran complementar los vacíos que tiene el lector de su encuentro con el texto.

Al lado de cada dibujo, los estudiantes realizaron una descripción de sus representaciones, es decir, hubo un proceso de escritura, que, junto a las preguntas, permite observar un referente de configuración. Se observa un momento muy significativo puesto que se pone en práctica un proceso que permite comprender, interpretar y aplicar de acuerdo con los planteamientos de (Ricoeur, 2004)

Por consiguiente, es el estudiante que asume el rol de escritor referida a la acción concreta que se deriva de la lectura. Pérez, M. (2003). La escritura es el complemento de la lectura, se lee para escribir y se escribe para leer. El sujeto comprende el sentido

comunicativo y social de la escritura. Necesita expresar sus ideas a otros. Así que, en esta investigación se tuvo en cuenta los niveles propuestos por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Por lo tanto, en el proceso desarrollado por los estudiantes se evidenció el nivel 5. relacionado con la hipótesis alfabética, en donde cada letra le corresponde un valor sonoro. Asociación grafema-fonema. El niño establece la correspondencia entre sonidos y grafías. Escribe frases con significado sentido, aunque en el inicio se presentan problemas de ortografía, gramática y signos de puntuación que poco a poco se van superando. (Ferreiro & Teberosky, 1980)

Por otra parte, se consideraron los niveles de escritura propuestos por el Profesor Jesús Enrique Rodríguez en la que mediante una rejilla y una rúbrica se evidenció cada uno de los niveles descritos con sus respectivos criterios expuestos así: la escritura literal, en el cual se prestó atención a criterios que tuvieran que ver con la cohesión y la coherencia textual. Respecto a la escritura inferencial, se estableció una relación con las ideas, imágenes y acciones presentes en el texto. Por último, en la escritura crítica se incorporaron niveles relacionados con la sintáctica textual al destacar la cohesión y coherencia, en cuanto a la semántica textual se consideró el discurso basado en las ideas, imágenes y acciones. Para concluir, se tuvo en cuenta el nivel relacionado con la pragmática textual donde se visibiliza la perspectiva propia y contexto del lector que asume una posición crítica en su discurso. En resumen, se abordaron estos niveles de escritura desde el menos complejo hasta el más avanzado, que es la escritura crítica (Rodríguez. 2023)

Mimesis III. En la mimesis III, se lleva a cabo la re-figuración del texto por la intersección del mundo del texto y el mundo del lector que se visualiza en el acto de leer. Es

en la lectura y su interpretación donde se transforma el pensamiento. La obra narrativa se clasifica o tiene en cuenta dos aspectos: la historiografía y la ficción. La historiografía hace referencia a algo que es real y la ficción no cumple o no llena dicha referencia. Pero la historiografía y la ficción se cruzan en la temporalidad de la acción humana. El tiempo narrado en la obra literaria genera una ampliación de la comprensión de la acción atendiendo a la semántica, los símbolos y el tiempo.

Para Ricoeur:

El despliegue de sentido de la mimesis sea acreditado en favor de la representación. Deseo que ese concepto de representación, en el que convergen los más serios cuestionamientos de la filosofía, reencuentre oportunamente la polisemia y la movilidad que le pondrán a disposición las nuevas aventuras del pensamiento (Ricoeur, 1982, p. 63)

La apertura de la obra, de la mano de la catarsis, permite señalar el camino que existe y se proyecta en el mundo del lector (mimesis III), un mundo que es refigurado con los aportes y reflexiones que surgen de la mimesis I, que enfatiza el aspecto procesual y gracias a la cual la experiencia temporal inherente a la acción humana se revela y se transforma en la representación, transición desde la prefiguración a la refiguración, pasando por la configuración, recuerda la transición de un mundo pasado a un mundo presente; y la representación daría cuenta de la relación temporal entre ambos, pese a la distancia. Sin embargo, el mayor problema estriba en que ese mundo pasado sólo es accesible a través de sus huellas. Es decir, solo es posible referirse a dicho pasado de una manera indirecta y utilizando la analogía, el ser-como, para dar cuenta de él. De este modo, se da la pretensión

de reduplicar el pasado y se impone una manera de comprenderlo de forma analógica, para tomar más cercano un haber sido distante y extraño. Según Ricoeur, nosotros pertenecemos a un mundo, el ser en el mundo es el horizonte de toda mimesis. La mimesis introduce una forma de verdad, la noción de mimesis implica una teoría de la verdad, que inicialmente se plantea como una verdad metafórica.

La mimesis garantiza que el *mythos* o el relato nos hable de la realidad. Ahora bien, la construcción de la trama es un acto de juicio e imaginación que se lleva a cabo en la mimesis II, además, un acto conjunto entre el texto y el lector. El acto de leer acompaña el juego de la innovación y la meditación sobre los paradigmas que se esquematizan en la construcción de la trama. En la lectura construye la trama mediante la elaboración de esquemas mentales, puesto que el lector se involucra o toma parte en los acontecimientos del texto. Esto implica que el lector pueda identificarse con alguno de los personajes de la narración.

En este proceso el lector también llena los vacíos, las lagunas que el autor deja abandonadas o en el aire y de esta forma termina configurando la trama de la narración. En este caso por el lector, casi abandonado por el autor, lleva sobre sus hombros el peso de la construcción de la trama. Para Ricoeur (2004), el lector, le da vida y obra a la narración gracias a la configuración y a su capacidad imaginativa basada en los acontecimientos, motivos, fines y causas. De este modo el lector es quien actualiza la narración en el tiempo y asume su distancia y posicionamiento crítico frente a los hechos que allí se evidencian.

En la mimesis II, se establece un papel fundamental como mediadora entre la mimesis I y la mimesis III, permitiendo así el enlace necesario para llevar a cabo la

refiguración. Con la refiguración se configura la trama de la narración tomando en consideración tanto los acontecimientos como la estructura de la obra o texto narrativo, pero desde la perspectiva del lector. Este proceso resulta crucial, puesto que representa la base para comprender, interpretar y construir el sentido del texto leído.

Todo esto da paso a que en la mimesis III surja el efecto o la transformación del lector. En las anteriores mímisis, el texto es un conjunto de instrucciones que el lector individual o público ejecuta de forma pasiva o creadora. Sin embargo, es solo en la interacción entre el texto y el receptor donde el texto se hace obra, cobra vida y existe un acto vital de lectura. Un texto al ser leído da al lector su capacidad para comunicar el sentido y significado de la obra, su referencia, su experiencia y también su temporalidad. El mundo del texto, lleno de ilusiones, de ensoñaciones, de experiencias y de referentes propuestos en un horizonte, choca, se fusiona o se encuentra con otro horizonte que es el mundo del lector.

Finalmente, llegó el momento de la creación y los estudiantes tuvieron la oportunidad de tomar distancia y posicionamiento crítico frente al texto leído. Los niños y las niñas tuvieron un espacio para dialogar, expresar sus apreciaciones y manifestar sus puntos de vista, después de un proceso de lectura donde el sujeto fue tocado, impactado y transformado. Los participantes, a partir de un camino trazado realizaron su propia creación, que en esta oportunidad fue el diseño de cocodrilos, estos cocodrilos nacieron desde su realidad impactada por el proceso vivido. Crearon sus representaciones, que fueron la expresión de la unión de mímisis I con mímisis III a través de mímisis II. Cuando expusieron sus obras de arte, las describieron y argumentaron lo que simbolizaban para ellos, por ejemplo, la fuerza y ferocidad del animal. De este modo, crearon sus propios textos,

puesto que de manera imaginaria crearon sus propias historias en el mismo escenario del salón. Se imaginaron un relato ficticio con su gran cocodrilo elaborado, fuerte, grande y depredador. Ellos, además, jugaban con sus cocodrilos, representando escenas en las que el mismo animal los atacaba, mordía sus brazos y luchaba ferozmente contra ellos. Los estudiantes crearon mundos posibles, mundos imaginarios con la bestia que diseñaron.

De lo dicho, desprendemos que el mundo es un conjunto de referencias abiertas que se logran mediante la lectura, de textos descriptivos o poéticos que se han leído, interpretado y que han causado alguna impresión. Comprender estos textos es interpolar todas las significaciones que construyen un mundo. Debido a este proceso, las obras de ficción agrandan el horizonte de la existencia y crean mundos posibles gracias a las significaciones que resultan de la construcción de la trama. Es decir, la ficción es la ampliación icónica que con estrategias reconstruye la realidad.

Para la hermenéutica, aplicada a la mimesis, la lectura no es solo mirar o reconstruir la intención o ideales del autor, ni tampoco tomar una interpretación y extrapolar a un mundo sino desplegar el mundo inmerso dentro del texto. Lo que se interpreta en un texto es la propuesta de un mundo en el que yo puedo vivir y proyectar mis poderes más propios.

“He sostenido que la poesía, por su *mythos*, re-describe el mundo. De igual modo diré, en esta obra, que el hacer narrativo resignifica el mundo en su dimensión temporal, en la medida en que narrar, recitar, es rehacer la acción según la invitación del poema” (Ricoeur, 2004, pág. 153)

De lo anterior se desprende que la interpretación conlleva a crear mundos posibles con significados que se logran a partir de la trama. Como paso previo a la visión

hermenéutica de la lectura, con la mimesis, la narración resignifica el mundo que, mediante conjeturas y predicciones, ya se ha pre-significado desde la actuación humana teniendo en cuenta la experiencia. El pasado sólo puede reconstruirse por la imaginación. De igual manera sucede con la poesía, por medio de ella se resignifica y se caracteriza el mundo del lector persuadido por el mundo del texto. Sólo a través de la mediación de la lectura la obra literaria tiene su significación completa y trasciende en dirección de un mundo. El mundo del texto sigue siendo una trascendencia en la imagen cuando, a la espera del lector y la lectura, y solo en la lectura, el mecanismo de configuración termina su recorrido. Más allá de la lectura, la configuración cambia a refiguración, en lo que se define como mimesis III, esta es la intersección entre el mundo del texto y el mundo del oyente o del lector. La única mediación entre la presignificación, dada en la mimesis I, y la sobre significación de la mimesis III, es la configuración o mimesis II. En otros términos, el paso de la configuración a la re-figuración exige la confrontación de dos mundos, el de la ficción y real del lector. El fenómeno de la lectura se convierte así en el mediador necesario para la refiguración. (Ricoeur, 2004, pág. 148)

Círculo de la Comprensión. La hermenéutica es la ciencia que estudia la interpretación. Su nombre proviene del dios griego Hermes, él era el encargado de llevar los mensajes a los hombres. A veces estos mensajes no llegaban de manera exacta, por lo que se decía que cambiaban según la interpretación de Hermes.

Para llegar a la comprensión de un texto, sucede la fusión de dos horizontes, el horizonte del lector y el horizonte del texto. En cuanto al horizonte del lector, se concibe como uno cargado de saberes previos, con un mundo vital, una vida práctica, con

conocimientos que puede ser de tradición familiar, ancestrales, entre otros. Además de ello, el lector tiene unos prejuicios frente al texto, estos prejuicios van a ser condicionantes para un buen desarrollo de la comprensión, debido a que cada persona de acuerdo a sus vivencias y entorno asume la lectura y su comprensión de manera diversa, es por esto que cada persona comprende e interpreta de manera diferente (Gadamer, 1998, pág. 365)

Cuando se realiza esta fusión de los dos horizontes, el horizonte del lector y el horizonte del texto se articulan estos conocimientos, ya sea aclarando o comprobando esos prejuicios, esas conjeturas e hipótesis que se tenían del texto. Este choque de horizontes es lo que se denomina (Gadamer, 1998, pág. 365) comprensión. Ahora bien, cuando el lector moviliza el pensamiento, aclara sus dudas, asume una lectura crítica y saca sus propias conclusiones sobre el texto leído, estamos hablando de interpretación. Dicha posición, se visualiza al crear un texto nuevo, una nueva creación como lector que toma distancia y posicionamiento crítico frente al texto leído.

El significado y la semántica residen en el texto en lugar del autor, dado que el autor está distante. El texto en sí mismo posee dicho significado y este sentido es aportado por el lector. (Gadamer, 1998, pág. 368) Sostiene que el texto es una forma de acción, ya que implica acción. Asimismo, aborda el problema del lenguaje, afirmando que en todo existe un lenguaje cargado de significado y sentido. Incluso nuestro cuerpo es un lenguaje, comunicando a través de gestos y movimientos, el cual es comprendido e interpretado.

En el caso de los estudiantes de la Institución Educativa Cupiagua, su horizonte como lectores está influido, entre otras cosas, por ser niños y niñas del área rural. De allí que sus saberes se basen en aspectos relacionados con el contacto con la naturaleza, con las

labores agrícolas, con la relación con los animales, con su mundo vital y su practicidad diaria. Por lo tanto, no son ajenos e indiferentes a las tipologías textuales relacionadas con sus vivencias, tradiciones y experiencias. El fusionar sus horizontes con lecturas sobre plantas o naturaleza, les facilita la comprensión y por ende la interpretación textual. De igual manera, son lectores que asumirán distancia, posicionamiento crítico y posturas argumentadas frente a las problemáticas sociales de su entorno.

Con prácticas y experiencias significativas propuestas en el aula se activan estrategias para formar lectores críticos, que asuman posturas frente a problemáticas de su entorno. Al realizar la intertextualidad del acto vital de lectura, las lecturas le permiten visualizar dificultades, asumir interrogantes e inquietudes sobre las causas y consecuencias de dichos eventos. En esta fusión de horizontes; se refleja un discernimiento como lector crítico que ha comprendido e interpretado, ante esto ya puede generar una aplicación al crear otro texto, una obra de arte producto de la transformación de su pensamiento. Esto le permite al lector crear soluciones, sacar sus propias conclusiones y reflexiones.

Cuando el proceso de lectura se desarrolla de manera descontextualizada, mecánica y aislada sin tener en cuenta el mundo vital del estudiante y su vida práctica, se dificulta o imposibilita generar vivencias y experiencias agradables, motivadoras e interesantes que permitan que el estudiante se adentre en el texto y vaya más allá de lo que plantea el autor. El estudiante debe convertirse en un lector que escudriña, que analiza la información, que recepciona con duda el texto, es decir, un lector que confronta desde sus experiencias.

Gadamer (1998, pág. 54) menciona en su obra *Verdad y método* que la verdad, no es asumida como la información, sino que es referida como el significado, la construcción

de sentido. Ahora, el método es asumido como la comprensión de dicha verdad. Esto no sólo se aplica a las ciencias exactas sino también a todas las ciencias humanas y tiene que ver con este proceso de interpretación de los textos y del mundo que realizan los lectores.

En la triple mimesis, aplicada a nuestra realidad, el estudiante llega a la escuela con una vida práctica de conocimientos, y experiencias de su contexto y su mundo. Ahora, el autor de un texto, también lleva una vida práctica del mundo, su contexto, su entorno social, político, económico y religioso. Esta vida práctica, influye en la obra, en el texto, en la configuración de la trama articulada a una temporalidad y en el tiempo que se hace tiempo humano cuando se articula con las acciones y la narración de dichos sucesos. El autor configura el texto para que sea abordado y llevado a un acto vital mediante el acto de lectura. Allí el lector realiza operaciones mentales de mediación. Y al encontrarse con el texto, en dicho encuentro, se presenta una fusión de horizontes tanto del horizonte del lector como del horizonte del autor. (Ricoeur, 2004, pág. 866)

La obra cobra vida solamente en el acto de lectura, es el lector el que le da vida al texto. Un libro en la biblioteca es como la letra muerta. Y es por esto que la lectura es un acto vital. Es con la lectura que se construye la magia, la imaginación, mundos posibles y ensoñación. Pero la escuela debe tener en cuenta ese mundo vital del estudiante, que es el que le aporta sentido al texto en esos encuentros de lector y texto. La escuela debe ser ese puente de mundos, debe implementar experiencias significativas que permitan al estudiante tener esa transición de leedor a un lector. (Rodríguez E., 2011, pág. 32)

2.1.2 El Acto de Leer Desde la Hermenéutica

Debemos recordar que el problema hermenéutico se plantea ante todo dentro de los límites de la exégesis, es decir, en el marco de una disciplina que se propone comprender un texto, comprenderlo a partir de su intención, sobre la base de lo que quiere decir. (Ricoeur, 2004, pág. 892) Para completar lo mencionado sobre el proceso hermenéutico, el autor propone lo siguiente:

Toda comprensión se da en el lenguaje y se expresa desde el lenguaje, esta circunscripción de las expresiones de doble sentido constituye propiamente el campo hermenéutico. El concepto de interpretación también recibe una acepción determinada; propongo darle la misma extensión que al símbolo; decimos que la interpretación es el trabajo del pensamiento que consiste en descifrar el sentido oculto en el sentido aparente, en desplegar los niveles de significación implicados en la significación literal. (Ricoeur, 2004, pág. 893)

Él llama símbolo a toda aprehensión de la realidad por medio de signos desde la percepción. Para explicarlo mejor, Ricoeur (2003) citó la definición de Cassirer “Llamo símbolo a toda estructura de significación donde un sentido directo, primario y literal designa por añadidura otro sentido indirecto, secundario y figurado, que sólo puede ser aprehendido a través del primero” (Ricoeur, 2004, pág. 116)

El trabajo de la interpretación consiste en descifrar el sentido oculto y al mismo tiempo la multiplicidad de los signos de acuerdo con una grilla de lectura. Así mismo Aranzueque (1997), en una lectura sobre Ricoeur (2004), nos dice que el signo se complejiza

con el texto que lo acompaña, por lo que en sí la lectura misma es un proceso de hermenéutica. En sus propias palabras:

Un signo no tiene significado independientemente de la frase de la que forma parte, de la tensión semántica que ésta constituye. La frase, al tener la intención de decir algo verdadero, es la unidad básica en virtud de la cual el discurso se cumple como acontecimiento lingüístico o se inserta en la realidad circunstancial. (Aranzueque, 1997,p.370)

Pero la interpretación no se limita a la lectura de los textos, la lectura es un espectro amplio y como fenómeno; está enfocado a todo aquello que esté formado por símbolos, en ese sentido el discurso hablado, y en específico, la retórica nos plantea un reto que solo una lectura crítica es capaz de llevar a cabo en conjunto con la hermenéutica, “La retórica, como técnica del discurso persuasivo, comporta, para Ricoeur, una teoría general de la argumentación, una teoría de la elocución y una teoría de la composición del discurso”.(Aranzueque, 1997, p. 370)

Para fortalecer la comprensión, primero se hace una lectura inicial, que marca las expectativas del texto, luego viene una relectura donde se clarifican las ideas, así como las preguntas que quedaron sin resolver. La tercera lectura es la lectura “histórica”, que está guiada por la expectativa de la primera lectura, las preguntas y respuestas de la segunda lectura y la pregunta gestadora de historia: ¿Qué dice el texto? y decimos que esta pregunta es gestadora de historia pues da pie a dos preguntas más que son fundamentales en la hermenéutica literaria: ¿Qué me dice el texto? y ¿Qué le digo yo al texto? (Ricoeur, 2004)

Este tipo de hermenéutica posee una etapa de aplicación que consiste en la comprensión estética. Es decir que se debe tener un agrado y goce placentero por lo que se está leyendo. La aistheisis, o aplicación en la forma de goce placentero o disfrute receptivo de la lectura, ya es transformadora y produce efectos en el lector como: “seducción e ilusión” (Jauss como se citó en Ricoeur, 2003 p.895)

Así mismo Jauss (Warning, 1989) reconoce que, en la etapa de la aplicación o aistheisis, existe un perfil más claro en la correspondencia con la triada: poesis, aisthesis y catarsis, en donde todos los efectos de la lectura son vinculados con la catarsis; especialmente mencionando un efecto más moral que estético. “Como por ejemplo valoraciones, actitudes, esto ocurre porque el lector tiende a identificarse con el personaje y a dejarse guiar por el narrador digno o no de confianza.” (Ricoeur, 2003 p.896)

Bajo esta tríada, la catarsis es la comunicabilidad de la obra y la poesis es la acción transformadora. Ahora bien, la estructura dialéctica de esta operación de refiguración del texto, permite al lector ser partícipe en la cocreación mediante la liberación de emociones como experiencia sensible del lector frente a la obra o texto leído. Es de esta forma que es interpelado mediante el goce y el disfrute volviéndolo un ser estético o “aisthético”

Otro nivel donde una lectura llega a mayor complejidad es en el texto poético. Para Ricoeur la poética cuenta con la libertad de lo imaginario, pues el objetivo es alterar y recrear a través de la ficción, es subvertir, modificar. En la poética se produce el discurso, pero la poesis es una trama de lo verosímil, con el objeto de reconstruir imaginariamente la acción humana. De ahí su diferencia con la retórica que hace hincapié en la generación de un discurso y la persuasión. En este sentido, hay una tendencia a conjugar la hermenéutica con

el fenómeno, en sí tan complejo, de la lectura. Como lo explica Aranzueque (1997) “La fenomenología hermenéutica sostenida por Ricoeur pone el acento en la respuesta del lector a las estratagemas del autor implicado, en el acto de reconfiguración que inscribe la lectura en el texto. La apropiación del texto en el proceso de lectura es, para Ricoeur, irreductible a la situación conversacional basada en la inmediata reciprocidad existente entre el hablar y el escuchar” (p.373)

La apropiación del texto por parte del lector posee una serie de rasgos como la fijación del texto por la escritura, la intencionalidad del autor y la universalidad de los lectores. Por esto, la lectura del texto reactiva la trama, amplía el horizonte de sentido y desvela al autor y al lector, que se ocultan en la lectura. No hay interlocutor, ni hay diálogo entre el lector y el autor, no hay preguntas ni respuestas. La lectura tiende a ser estudiada desde diferentes horizontes de interpretación. Ahora bien, las personas deben ser muy responsables con la lectura, así como con las interpretaciones que se realicen. Si la lectura da lugar a múltiples interpretaciones no se puede tomar relevancia en ellas sin antes clarificar todas las anteriores. La responsabilidad a este nivel debe ser entendida como implicación con el texto y sus interpretaciones tratando de hallar aquella que sea la más cercana y justa con el texto. Dicho esto, el lector es un actor implicado en el texto y “Por lector implicado se entiende la función asignada al lector real por las instrucciones del texto”. (Ricoeur, 2003 p.885).

2.1.3 El acto de Leer Desde la Fenomenología

Si en el punto anterior, la hermenéutica, en su afán de interpretar una fenomenología de la lectura, creó el lector implicado, entonces, en el plano fenoménico de la realidad, el

lector real es el polo opuesto del texto, con el cual se produce la significación de la obra. La fenomenología del acto de la lectura necesita de un lector de carne y hueso aun cuando haya distintas construcciones sobre lo que debe ser un lector, como son: el lector ideal, el lector implicado, el lector competente y el lector contemporáneo, figuras todas que se han construido para el entendimiento del acto de leer. Al final se necesita un lector real, porque es el que lee el texto, lo configura, estructura y luego lo transforma. Es el ser humano el que efectúa la función de lector pre estructurador en y por el texto (Jauss e Issen, como se citó en Warning, (1989).

En la retórica de la lectura, el lector es a su vez presa y víctima del autor implicado. Pero ahora se exige una teoría de la lectura en la que el lector emita una respuesta. Esta teoría deriva de otro componente, enfocado hacia una estética, más que una retórica. Por su lado, estética refiere a las múltiples maneras en que el texto modifica al lector, cómo es afectado, cómo es transformado, cómo combina una experiencia particular, individual y pasiva en una actividad que permite designar la recepción del texto en el mismo acto de leer. El acto de la lectura se convierte en la historia de la recepción y es su eje fenomenológico.

Si esto se da a nivel individual ¿cuál será la fenomenología del acto de leer para el público? Allí la retórica de la persuasión encuentra su límite al encontrar en ella su primera réplica. Ingarden (como se citó en Ricoeur, 2003) plantea que un lector está llamado a construir esquemas o concretarlos, es decir, que el lector crea imágenes en su mente. Un texto está inconcluso una primera vez en el sentido de que ofrece visiones esquemáticas que el lector está llamado a concretizar, con este término se debe entender la actividad creadora

de imágenes por la que el lector se esfuerza en figurarse los personajes y los acontecimientos referidos por el texto.

Con esto decimos que el texto tiene algunas lagunas, vacíos, las cuales el lector está llamado a configurar, como una partitura musical esperando a que un sujeto la ejecute y a partir de este punto es que la lectura toma un acto “neo fenomenológico” ya que el fenómeno ahora es afectado por el sujeto. De acuerdo con el autor, esto es lo que realiza el lector al efectuar la lectura; completar aquellos vacíos o lagunas que presenta el texto. El lector, frente a la lectura como proceso fenomenológico, configura y completa aquellos esquemas incompletos, configura imágenes inacabadas desde su paseo intertextual. Por último, la importancia de la fenomenología en la lectura; está en el trato que se le da al tiempo y en la existencia del llamado tiempo narrado que es igual a decir que el tiempo en la narración es invisible.

2.2 El lector con Posicionamiento Crítico, sus Lecturas y Escrituras

2.2.1. Lectura del Mundo

La lectura del mundo es uno de los procesos más complejos que desarrolla cualquier ser humano. Es el resultado de una serie de experiencias que lo han formado, así como del contraste de sus formas de pensamiento con respecto a otras lecturas y, en ese proceso la escuela y sus aprendizajes son una pieza fundamental. Como se puede deducir de estas últimas líneas, la lectura y la escritura forman parte de este desarrollo de la lectura del mundo y quizás es el cimiento de dicho proceso.

Ricoeur respecto al proceso de lectura o entrada en el mundo por el texto sugiere que, primero debe haber un proceso de pre-comprensión, es decir, primero hay que tener en cuenta los saberes previos aplicados a leer. Después se da la comprensión que se evidencia en la explicación y, según lo afirma (Ricoeur, 2004, p. 892) entre mejor sea la explicación se evidencia una mejor comprensión. Por último, viene el proceso de la interpretación que es cuando el lector plasma su forma de pensar, producto de la transformación que le ha hecho el texto, en un nuevo discurso. Este es el círculo de la comprensión, en donde primero se comprende y luego se interpreta.

Según los autores, la lectura se concibe como una práctica parecida a un ritual, puesto que para lograr una mejor comprensión e interpretación se deben movilizar ciertas acciones y estrategias por parte del estudiante y ciertas medidas u orientaciones por parte del docente, que permitan explorar qué tanto sabe o conoce el educando sobre lo que está leyendo. Los saberes previos son muy importantes, porque ya hay una relación de contexto, de conocimiento y de familiaridad con el texto leído. Dichos saberes van a facilitar una mejor comprensión. No es lo mismo entender un texto donde se conozca la temática a otro donde el léxico, las palabras técnicas y los tópicos abordados son totalmente nuevos para el lector.

Para Ricoeur (1999): “el debate se da entre las dos actitudes fundamentales que se debe adoptar ante un texto que son la interpretación y la comprensión, en el cual la interpretación proviene de la comprensión” (p.59). Según el autor, debe fortalecerse la comprensión, en ella se deben movilizar diversas estrategias y acciones, así como el estudio de elementos que se necesite tener en cuenta de acuerdo a teorías y postulados de autores producto de sus vivencias e investigaciones realizadas. Ahora bien, si se logra una buena

comprensión del texto leído, se va a lograr una mejor interpretación, puesto que se va activar y transformar el pensar del sujeto.

Ahora, en la comprensión de un texto se debe dejar de lado la subjetividad, tanto la del autor como la del lector, puesto que la subjetividad del lector es fruto de la lectura y del don del texto que porta altas expectativas con las que el lector aborda al mismo. Además, la misma intención del autor que, de manera inferencial, se encuentra en el texto como elemento de subjetividad se convierte en un problema hermenéutico adicional.

Entonces, la primera tarea de la hermenéutica, ya liberada de la subjetividad, es buscar en el texto mismo la dinámica interna que rige la estructura de la obra. Esa misma estructura y ese proyectarse así mismo, que da lugar a crear mundos posibles. Entender lo que es una lectura del mundo, requiere entender lo que es el pensamiento y cómo este funciona a la hora de apropiarse del mundo.

2.2.2 El Lector Crítico

En estas circunstancias de la temporalidad, donde circula toda clase de información, ideologías, políticas de consumismo, de modernismo frente a diferentes culturas, entre otras. Se necesita de un lector crítico que tome distancia y posicionamiento frente al mundo. Se necesita un lector que emita juicios con argumentos, que valore esas lecturas, que tenga discernimiento, que toda la información que circula en las redes sociales, los medios de comunicación e internet le genere dudas, preguntas e inquietudes frente a su veracidad.

Fabio Jurado (2013), afirma que, frente a las circunstancias actuales, frente a la problemática social que se evidencia y que se vive en la realidad, es necesario que en la

escuela se formen estudiantes lectores y no leedores. Es decir, que es necesario no solamente formar sujetos que lean y decodifiquen grafías, sino formar ese tipo de lector crítico que pregunte, que tenga sensibilidad, que reflexione y que tenga autonomía para valorar la veracidad y descubra lo que hay detrás del texto, que hay detrás de la intencionalidad del autor. Esto es lo que el autor plantea necesario al formar lectores con una comprensión no solamente literal sino de carácter inferencial que es lo que hace falta en cuanto a las prácticas pedagógicas en las escuelas. Esta reflexión es muy importante pues introduce los elementos de pensar y replantear las condiciones, como una particularidad del ser humano. Estos elementos son la base para crear una posición crítica sobre lo que somos y lo que queremos hacer, y sin esos elementos no puede existir un lector crítico.

2.2.3. La Escritura como Posicionamiento Crítico

Como anteriormente se mencionaba, en los procesos de comprensión propuestos en la teoría de la triple mimesis de (Ricoeur, 2004, p 892) la mimesis II es el puente y mediación entre mimesis I y mimesis III, donde mimesis III es el espacio en que se refigura el texto, es la evidencia de la comprensión desde la configuración. Además, la mimesis III es producto de la operación circular, progresiva y espiral que atiende a la temporalidad de la narración, es el proceso de interpretación que se cumple acto seguido de la comprensión para dar paso a la aplicación, es el momento de la creación que fluye al sufrir la transformación del pensamiento del lector y es la movilización de la imaginación creadora de un lector que ha sido impactado y tocado por el texto.

Todo esto se evidencia en la creación de otro texto, un dibujo, una pintura, una obra de arte o cualquier forma de producción atendiendo que la escritura no sólo se manifiesta en

el código escrito y que existen diversas formas de plasmar esas respuestas de un lector tocado por la sospecha, la duda, la pregunta y la intriga. Rodríguez (2013. P. 41)

El texto creado refleja las voces, el mundo es producción textual, que se despliega de diferentes maneras, en acontecimientos, cuadros, esculturas, que se configuran en lo escrito, porque se está expresando un sentir, un pensamiento del autor, también hay mensaje en los gestos, en lo visual, en lo auditivo en el que el lector asume la tarea de desenredar un tejido, hay rasgos de sentimientos, posiciones, tonalidad de los colores, es arte para ser leído. La escritura es la manifestación del discurso, es el pensamiento humano fijado de manera directa, sin antes dar paso por el lenguaje hablado. Este pensamiento se expresa gracias a la escritura evidenciado en otro texto, tanto escrito como elaborado. Afirma Ricoeur (1995): “El escribir es como el pintar que genera al ser no vivo, que a su vez permanece en silencio cuando se le pide que conteste” (p.48)

No se debe olvidar las diversas opciones de representación, manifestadas a través de pictogramas, ideogramas y jeroglíficos, los cuales encapsulan la inscripción directa de significados y pueden ser interpretados de manera variada, incluso en diferentes idiomas. El artista pudo dominar un novedoso sistema alfabético, lo que le permitió plasmar un texto inédito sobre la realidad.

Los proyectos pedagógicos. Al hablar de la producción textual, referida a la escritura, Josette Jolibert (1991) desarrolla fundamentos teóricos que vale la pena tener en cuenta, él propone: “Aprender a leer es aprender a interrogar textos completos, desde el inicio” (p.2) Según el autor, el concepto de texto se refiere a las palabras, frases y manuales con superestructura completa (carta, cuento, afiche, poema) que funcionan en situaciones reales

de uso o poseen una función comunicativa. Desde temprana edad se debe implementar propuestas o experiencias de aula que lleven al educando a leer todo tipo de texto, estar en contacto con ellos e interrogarlos para construir activamente un significado en función de las necesidades de discurso.

Esta construcción de significado se logra con la lectura. No quiere decir que el proceso de comprensión lectora se limite a responder preguntas para reproducir información sobre los planteamientos del autor de forma memorística. La comprensión debe ser enfocada hacia la construcción de sentido. (Jolibert 1991)

A escribir se aprende a leer y al leer se aprende a escribir. No se debe esperar a que el estudiante adquiera el código escrito, porque el niño desde su nacimiento aprende a leer el mundo y el entorno, y estas son otras formas de textos (Rodríguez, 2011). Por lo mismo, no se puede limitar el proceso de escritura a escribir grafías, los estudiantes pueden producir escritos, plasmar sus ideas por medio de dibujos, opiniones, por medio del arte u otro texto.

Rol del docente. Según (Jolibert, 1991, p.6) el docente debe crear las condiciones para la puesta en marcha de experiencias como la pedagogía por proyectos. Esto constituye una estrategia muy favorable para fortalecer el acto de lectura a partir de las experiencias vitales de los estudiantes. Además de ello, junto con los proyectos pedagógicos, se debe generar un ambiente estimulante, organizar un espacio con material de lectura con todo tipo de textos, revistas, afiches, entre otros.

2.3 Elementos Básicos sobre Lectura Crítica

2.3.1 Formación de Lectores Críticos en el Aula

Los niños no son ajenos ni desconocen los problemas sociales que los rodean, han aprendido a reconocerlos, los hacen parte de sus vidas cotidianas y en muchas ocasiones incluso los abruman, les causa temor, inseguridad, angustia, soledad e incertidumbre, lo que les afecta emocionalmente en su diario vivir. Son situaciones que incluyen en sus mundos diferentes historias, narrativas, territorios, metáforas y lenguajes. Los niños no ignoran estas realidades, inclusive de índole cercana y afectiva como la violencia intrafamiliar, social o el mismo drama de la violencia a causa del conflicto armado. También han experimentado la desigualdad, la escasez y el vivir con dificultades; por ejemplo, cuando tienen que hacer largas travesías en la zona rural para ir a la escuela entre la lluvia y el barro o cuando sus padres sufren dificultad para sacar sus cosechas. Los niños pueden tener muchas carencias en su entorno, que además se agudizan al compararlas con las realidades que muestran algunos medios de comunicación, ya que pueden ver las diferencias y las brechas. Aunque son felices con las cosas sencillas de la vida, también tienen el criterio para observar donde hay más y donde hay menos. Estas situaciones, tal vez los hacen fuertes para afrontar con entereza y fortaleza los aprendizajes de la vida, pues ella misma les enseña y los llena de conocimientos.

Así son los niños y niñas de la ruralidad, son conscientes de las brechas y aprenden a enfrentarlas con soluciones y optimismo. Sin embargo, la investigación ha demostrado que en la escuela se produce una ruptura significativa que acentúa estas brechas. Se rompe un puente, dejando solo un estrecho camino por el cual transita el sujeto con su mundo vital. En este contexto, se encuentra otro mundo distante y desconocido al cual el sujeto debe

apropiarse, con conocimientos que están fuera de su contexto y ajeno a su realidad en la zona rural. Esta desconexión impide una articulación entre el mundo del lector y lo que la escuela ofrece, creando una falta de fusión entre ambos.

Las preguntas son: ¿Cómo darle entrada? y ¿quién puede facilitar esta entrada?, sólo quien cumple el papel de guía, mediador. Es el docente el que debe romper paradigmas, esquemas, debe salir de la zona de confort para conocer al niño antes que todo, a los niños de la zona rural. Es el docente quien debe forjar esos espacios placenteros y agradables que incluyan la lectura en y para la lectura crítica desde el aula. Se debe pensar en la lectura seleccionando buenos textos, que sean diferentes a los textos escolares con cuestionarios tediosos y opacos, que sean lecturas para pensar, para argumentar y transformar. Se deben seleccionar tanto literarios como informativos. Además, es importante que se tenga organizada una biblioteca o rincón de lectura para que de manera libre y voluntaria generen sentido de pertenencia al mundo de los lectores. Es importante dialogar acerca de los libros leídos, de las lecturas que más les interesan, para escuchar de su propia voz sus apreciaciones, que el aula se convierta en un aula dialogante para compartir tertulias de narrativas y de historias.

El docente debe ser promotor de espacios dentro y fuera del aula para que el estudiante pueda expresar sus saberes y articularlos y transferirlos para construir conocimientos. Se deben suscitar iniciativas pedagógicas para que los niños expresen sus ideas, argumentos, posturas sobre el mundo y frente a problemáticas sociales de su entorno. El maestro debe forjar iniciativas para que el sujeto lector tome distancia y posicionamiento crítico con argumentos frente al texto que lee. Debe proponer buenas preguntas Socráticas, (Elder & Paul, 2002), que es una forma de conversación filosófica que se basa en el método

de indagación y búsqueda de la verdad a través de preguntas y respuestas. En este tipo de diálogo, Sócrates utilizaba la técnica de hacer preguntas incisivas para poner a prueba las creencias y conocimientos de sus interlocutores, llevándolos a cuestionar sus propias ideas y llegar a conclusiones más sólidas, que permitan generar perspectivas de pensamiento, indagar, pensar, interrogar y que susciten el asombro y el extrañamiento. (p.55).

Una buena estrategia, que ha dado excelentes resultados es implementar prácticas a través de proyectos pedagógicos donde el estudiante tenga la oportunidad de investigar, preguntar, indagar, aportar soluciones a problemas de su entorno. Donde desarrolle el hábito y gusto por leer diversos textos para relacionarlos a través de la intertextualidad. (Rodríguez P. E., 2022). A través de los proyectos pedagógicos se promueve la investigación, se generan preguntas, se promueve la lectura desde la estética, el goce y el disfrute de la misma.

A través de la práctica se logra que el sujeto lea mucho en el aula y fuera de ella gran diversidad de textos, con estas lecturas crea mundos posibles de imaginación y asombro, pero también actúa como crítico de problemáticas que están inmersas en los textos que lee, descubre las intencionalidades propuestas por un autor portador de ideales y pensamientos para persuadir a aquel lector que la escuela está formando como lector crítico. Es un lector modelo, soñado, que duda, que evalúa, que toma distancia y posicionamiento crítico frente al texto leído. Un sujeto que mira las diferencias, la pluralidad, lo extraño y que juzga con argumentos. Que no se deja persuadir, es el sujeto que la sociedad necesita, un ciudadano educado para la democracia.

Ante esta realidad, es necesario abandonar enfoques de lectura mecánicos y tradicionalistas. La escuela debe considerar la implementación de prácticas pedagógicas que conecten el mundo vital del estudiante con el mundo textual presentado en el entorno

escolar. Esto contribuirá a formar ciudadanos críticos, educados para participar en la democracia.

Capítulo 3: Un lector creador que toma distancia y asume un posicionamiento crítico frente al texto leído

En este capítulo se aborda la puesta en práctica y el análisis de la propuesta desarrollada en la institución educativa Cupiagua. Es la manera cómo se manifiesta un lector que, desde su mundo vital, pasa por el encuentro con el mundo del texto. Proceso que conlleva el acto de leer con un distanciamiento y postura crítica.

3.1. Descripción del Proyecto: “La aventura de leer, mundo vital”

En este capítulo se expone cómo surge la idea de implementar o poner en ejecución un proyecto de lectura en la institución educativa a partir de la mimesis I donde se tiene en cuenta la experiencia, los saberes, el entorno y el mundo vital de los niños y las niñas de la zona rural, que es el contexto de la escuela y del mismo niño campesino.

El proyecto de lectura surge en la Institución Educativa Cupiagua. Mi iniciativa como docente fue implementar un proceso para que los estudiantes disfruten la lectura, se diviertan y recreen con la riqueza literaria que ofrece la narrativa, la poesía, las fábulas, los textos expositivos, entre otros. Observé con inquietud y desilusión desde mi rol como maestra algunos libros de cuentos, fábulas y poesía en la estantería de mi salón de clases, pero estos no estaban al alcance de los niños y las niñas, solamente se encontraban guardados como existencias de inventario. El motivo se debe a las condiciones y diseño de la infraestructura de estos armarios, eran antiguos, oxidados y difíciles de abrir, por lo que representaban riesgos para la integridad física de los estudiantes. Eran libros muertos, pues,

como afirma Ricoeur (2004) “El libro cobra vida cuando el lector al leerlo le da vida” (p. 875). Dichos libros puestos en sus respectivos armarios pasaban desapercibidos e ignorados por los estudiantes. Es así, que decidí organizar dentro del aula de clases un sitio denominado “El rincón de la lectura” se trata de un lugar acogedor, con banquitos y con algunos libros viejos, pero sin usar, allí los niños y las niñas por iniciativa y voluntad propia van y escogen los libros que les llamen la atención, ya sea por el título, los colores, por las imágenes de la portada, en fin. Ellos los hojean, los miran y leen, por las preguntas que hacen, se nota el interés por el contenido y por las historias de los textos.

El proyecto tiene su génesis en una escuela pequeña, sede El Retiro-Milagro. Es sede multigrado, es decir que un solo docente atiende estudiantes de todos los grados de manera simultánea. Está ubicada en una zona rural, rodeada de muchas montañas, un clima muy fresco, espesa vegetación y con intensas lluvias la mayor parte del año; se localiza en el piedemonte llanero, llueve con frecuencia, hace frío la mayoría de los días y el campo se cubre de neblina. Por la mañana se divisa a lo lejos a los niños que bajan de los cerros al encuentro de su saber con el saber de la escuela. Al compartir con sus pares, al ver lo nuevo que les trae la maestra: ¿Qué haremos hoy profe?, al tan esperado descanso para comer su “lonche” tan natural como su entorno. Ellos traen envueltos de mazorca, “bastimento llanero” (merienda compuesta de carne de res y cerdo frita, tostadas de plátano verde y chicharrón) y cuajada que entre compañeros comparten y a su vez le brindan a la docente.

Es un compartir, una sola vivencia de mundos diferentes, lo extraño y exótico a la vez. Hay lectura de un mundo vital, hay vida, rodeados de historias, de juegos, pero también de animales como las serpientes, aves y otra variedad de fauna silvestre abundante. Es un

entorno temeroso y de respeto en cuanto a su territorio, por ejemplo, en el caso de las víboras dueñas de la maraña, de la montaña tupida; los niños saben que cada uno tiene su espacio. Incluso las conocen mucho, diría que demasiado, identifican sus clases y variedades, lo más curioso, es que ellos no les temen, se cuidan, las evitan. Tienen habilidad para defenderse con toda la fuerza si es necesario, si invaden su ambiente, si consideran que les toca sacrificarlas para salvaguardar sus vidas y la de los suyos, lo hacen sin vacilar.

Es fascinante mencionar el famoso conuco (la huerta casera) que se prepara con todo el esmero para posteriormente disfrutar de la rica cosecha. La jornada de trabajo en familia en las molindas de caña para elaborar la miel y la panela, cuando se desarrolla esta actividad los estudiantes no van a estudiar porque deben ayudar a sus padres. El docente es consciente de la labor, por lo que debe flexibilizar el currículo para darle la oportunidad al estudiante de adelantarse. Se narran las anécdotas e historias del forastero que llega y se va, el tiempo que fluye, alegre para los niños, del aire puro, de la naturaleza con su olor a campo. Es un entorno alejado del bullicio, de la gran ciudad, son los textos del mundo vital de los niños, de sus experiencias y de sus vidas; son unos grandes lectores, de narrativas en lo temporal. Se puede afirmar que un estudiante campesino sabe mucho. ¿Será que la escuela conoce ese mundo vital?, ¿reconoce sus saberes?, ¿tiene en cuenta esas lecturas del mundo para implementar las prácticas de enseñanza?

Como maestra, no era consciente ni tenía en cuenta las experiencias y saberes de los estudiantes, me movía la convicción de que el único saber estaba en mi experiencia y en los conocimientos que traían los libros de texto que había en la escuela. Creía que los niños debían llegar a apropiarse esos aprendizajes de los textos guías y de mi instrucción sobre temas

de las asignaturas de matemáticas, lenguaje, sociales, naturales, entre otras. El mundo vital del estudiante pasaba por desapercibido hasta que logré evidenciar lo contrario con el desarrollo de esta investigación.

Esta historia cambia un poco porque tiempo después me trasladaron de Retiro-Milagro a la Sede Plan Cunamá las Brisas, también multigrado, ubicada en una zona rural a unos cuantos minutos de distancia de la primera escuela. Es un poco diferente, con escasos recursos y material didáctico, no hay libros, excepto algunos de las áreas disciplinares de matemáticas, lenguaje, entre otros. Sin embargo, había un libro viejo de cuentos, sin carátula, de hojas desgastadas, letras grandes e imágenes que representaban la narración de historias infantiles. Observé que los niños y las niñas se peleaban por ese pedazo de libro, digo pedazo porque le faltaban muchas páginas, ellos lo querían mantener en sus manos para leerlo o mirar las ilustraciones. Lo curioso del caso es que Oscar, un niño de segundo grado, con dificultad en lectoescritura, apenas lograba descifrar el código escrito y era él que más anhelaba conservar el libro. Escasamente descifraba las grafías, pero si sabía leer, leía el mundo, las narrativas representadas en imágenes que podía comprender e interpretar, disfrutaba de aquellas lecturas, gozaba leyendo la literatura, se le notaba el goce y observar esto, era para mí como maestra algo muy significativo y especial.

Era algo muy curioso que Oscar, de grado segundo, con dificultad lectora, le gustara ese libro viejo, hasta llegar al punto de querer tenerlo en todo momento, no lo quería soltar, apenas terminaba sus actividades inmediatamente lo tomaba y empezaba “a leer” a su manera, leía imágenes, fantaseaba, creaba mundos posibles cuando hacía comentarios sobre el texto y se queda embelesado mirando. ¿Qué soñaría?, ¿Qué le diría el autor?, ¿Qué le

dirían las imágenes? Observé que los demás estudiantes querían ojear, les gustaba el ejemplar de cuentos y era el único que había. Esta situación de escasez de textos me dio la idea y la necesidad de buscar más recursos, acudí entonces a la biblioteca municipal con el fin de solicitar un préstamo. La intención era llevar variedad, no solo de narrativa, sino de otros temas que pudieran interesarles. Regresé con una maleta repleta y le puse un nombre: “La maleta viajera”, porque con frecuencia llevaba libros, los dejaba a disposición de los educandos por un tiempo de quince días y luego iba a renovarla con otros textos. La esperaban ansiosos para entretenerse con su contenido, con sus historias fantásticas y con un asombroso mundo por explorar.

Tiempo después, llegó a la institución educativa Cupiagua la *Colección Semilla* del MEN, que es la dotación de libros para el colegio, hay variedad, diversidad de lecturas por decirlo así. Fue una situación maravillosa para mí y para los estudiantes, pues ya contaba con más recursos para que los niños y niñas leyeran. Aprovechando esto enriquecí y organicé de mejor manera y más efectiva la maleta viajera con diferentes textos, no sólo llevaba cuentos, allí había poesía, ciencia, documentales, entre otros. Poco a poco se observaba un avance significativo en la formación de hábitos y gusto por la lectura. Es primordial mencionar que el sujeto lector se deleitaba y le atraía lo que leía. Aquí viene a colación los fundamentos teóricos de (Jauss, 1986, p.71) sobre el goce estético y disfrute de la literatura.

Continuando con la narrativa y el relato sobre cómo se fue consolidando el proyecto de lectura institucional, lo siguiente que sucedió fue que “me arriesgué”, a prestar los libros a fin de que los estudiantes eligieran algunos para llevarlos a sus casas. Lo coloqué entre comillas, porque la tendencia es mantener los libros guardados al interior de las vitrinas y

estantes de las bibliotecas fuera del alcance de los niños. Pero los libros expuestos en las estanterías pasan desapercibidos, en su mayoría, sólo se utilizan los textos guía que el docente propone para desarrollar las clases. Esta es una de las razones por la que en la escuela poco se lee, debido a que los estudiantes tienen limitado acceso a los libros. (Jurado, 2008)

Se cree que en la escuela se da el espacio propicio para leer, pero en las prácticas pedagógicas, este es muy mínimo. Existen muchas falencias en el trabajo que se desarrolla por parte de los docentes, pues, aunque en teoría se considera que gran parte del éxito en los procesos académicos se debe a la lectura, la misma se enfoca de manera descontextualizada, mecanicista y tradicional. Continuando con el proyecto, los niños tenían la opción de llevar los libros para sus casas, ellos los escogen de acuerdo con su gusto e intereses. Se observó que esos gustos estaban relacionados con su experiencia de vida y con su entorno rural. La mayoría, escogían temáticas que trataban sobre los animales o narrativas y labores del campo. Los niños llevaban los libros, los compartían y leían con sus familias. Cuando les preguntaba por su devolución, me decían: Profe, dijo mi mamá que se lo deje otros días porque ella lo está leyendo. Otro: a mi mamá le gustó el libro.

Cuando los estudiantes devolvían los libros, hablábamos y comentábamos sobre sus apreciaciones. Les preguntaba: ¿Cómo le pareció el libro?, ¿Le gustó?, ¿Cómo le parece el personaje de la historia? Es de notar que fueron preguntas espontáneas a manera de diálogo informal. En sus respuestas se manifestaban posturas como “el libro me gustó porque el protagonista fue muy valiente”, tuvo un final feliz, pudo solucionar sus problemas, Otros decían que no les agradó debido a que el personaje sufrió mucho, o el actor principal murió

o el personaje hizo tales cosas. Al observar sus comentarios, que también fueron naturales, pude visualizar una toma de distancia y posicionamiento crítico frente al texto leído. Se aclara que los niños leían varios ejemplares, por lo que no se pueden dar títulos específicos, solo decir que se escogían por sus gustos y de acuerdo con su edad.

Con la descripción anterior, pude detectar que había indicios de lectura crítica. Los niños exponían sus argumentos, juicios valorativos y puntos de vista forjando los comienzos de un lector ideal, un lector modelo. En consecuencia, nació la idea de enfocar el proyecto de lectura para obtener logros. En primer lugar, se debía fortalecer el hábito y gusto por la lectura, luego la comprensión lectora e interpretación textual en sus tres niveles, literal, inferencial y crítico-intertextual. Un plan para que desde sus propuestas de lectura el estudiante se motive a leer, disfrute y tenga un goce estético, recreativo, que se convierta en un lector vital con posturas activas, un lector crítico y no un leedor. (Rodríguez, 2011)

3.2 Mundo vital del lector, experiencias para ser contadas.

Continuando con la implementación del proyecto de lectura, se realizaron varias actividades pedagógicas con los estudiantes de grado tercero de la institución educativa Cupiagua. De hecho, esas mismas actividades se pueden implementar con varios grados, pero para observar el análisis, pertinencia e impacto sobre el proceso lector se escoge una población objeto específica. En primer lugar, se destacan unos talleres enfocados en explorar e indagar sobre el mundo vital, la experiencia de vida, el entorno, los gustos, las motivaciones y los saberes de los estudiantes. Se inició con la exploración y observación de unas láminas que traen las envolturas de las barras de chocolates, estas láminas las traen los empaques y hay de distintos temas, como animales o plantas. Cuando los niños las

observaban, hablaban de ellas, comentaban y evocaban en su pensamiento un cúmulo de experiencias, recuerdos y anécdotas del mundo de la vida sin llegar a adentrarse totalmente en el texto. Las láminas contienen diferentes ilustraciones que permiten enlazar y conectar el mundo vital del estudiante con sus experiencias y relatos.

Aquí se hace énfasis en la narrativa contada por los estudiantes en la temporalidad, en la vida llevada al lenguaje en la medida en que configura y refigura el acto de leer. En este caso, cuando se hablaba de las imágenes presentes en las láminas, provocaba en los niños y niñas una evocación de recuerdos, anécdotas, e historias a pesar de su corta edad. Esas ilustraciones los llevaban a recordar experiencias vividas en sus casas. Por ejemplo, al oler las chokolatinas, su mente y pensamiento los llevaban a saberes adquiridos con anterioridad, al olor agradable del chocolate y terminan incluso por relatar el proceso del cultivo del cacao hasta obtener una deliciosa bebida.

Cuando en las láminas vieron la imagen de un arpa, por ejemplo, inmediatamente surgieron sus experiencias relacionadas con este instrumento típico de la tierra llanera. Los niños y las niñas relataron emocionados que la conocen, que saben ejecutar melodías, que en sus casas tienen una, que algún familiar sabe tocar canciones, hasta mencionan el número de cuerdas que tiene. Hay relación con su contexto, para ellos es muy reconocida. Pero también salían imágenes totalmente nuevas, no podían decir nada, había extrañamiento. Hay una experiencia vital de los estudiantes al narrar sus relatos de vida y al contar esa historia, alguien ejecuta la acción, existe una correlación del tiempo que se hace humano en la medida que se articula en un modo narrativo. Afloran los acontecimientos en donde se viven con sentido y significados (Ricoeur, 2004).

En la narración, el obrar es la acción que alguien ejecuta, en el caso de los relatos de los niños sobre la elaboración del chocolate la acción la desarrollan sus progenitoras (madres), quienes son las que realizan el trabajo. El oler las chocolatinas les llevaba a recordar el olor a cacao e inmediatamente empezaban a contar que en sus fincas lo cultivaban, que lo procesaban hasta que producía chocolate para disfrutarlo en una bebida para consumir en el desayuno. Es un relato que tiene una finalidad, elaborar un delicioso alimento (en el caso del primer taller). Los motivos de estos acontecimientos o las circunstancias son disponer de una materia prima para proveer un nutriente, allí se genera una ayuda para todos los sujetos y no una adversidad como puede suceder y finalmente, el resultado de esas circunstancias es la felicidad porque se disfruta de un succulento alimento. Ahora el cómo se refiere a la manera como suceden los hechos, en este relato es el proceso de la siembra, la cosecha, la recolección, el secado de la fruta y el procesamiento.

El sujeto refiere que las acciones, en su mayoría la realiza la mamá. Según lo plantea (Ricoeur 2004 p.118), toda narración señala por parte del narrador y de los lectores o de los oyentes la familiaridad con términos como agente, fines, medios, circunstancias, ayuda, hostilidad, cooperación, conflicto, éxito o fracaso. Cuando el lector tiene familiaridad con las estructuras de la red conceptual ha adquirido la comprensión práctica de los acontecimientos. Dicho dominio también se logra mediante la orientación a través de preguntas y respuestas, qué es lo que se evidenció más adelante en el desarrollo de los talleres. Estos acontecimientos intervenidos por estas estructuras es lo que se denomina la construcción de la trama que es la imitación de las acciones humanas.

Es fundamental que los niños y las niñas dominen estas estructuras conceptuales en el mundo vital, por ejemplo, indagar y conocer: ¿quién hace las cosas?, ¿Por qué hace las cosas?, ¿Cómo las hace? ¿Qué hace?, ¿Con quién hace las cosas? ¿Cuáles son las consecuencias de estas acciones? ¿Con quién se hace la acción? y ¿Contra quién se hace la acción?

Ahora bien, para profundizar en la comprensión práctica, existen unas mediaciones simbólicas, que son procesos culturales que articulan las experiencias en los acontecimientos y sirven de base a la acción, es decir, que son interpretantes internos de la misma. Los ritos, las tradiciones culturales, las costumbres y los hábitos ayudan a fortalecer la comprensión e interpretación. En el caso de la experiencia, los relatos y el mundo de vida de los estudiantes, se observaron muchas mediaciones simbólicas, por ejemplo, las costumbres propias del llano, los ritos, los cantos, la comida, las tradiciones, las creencias, entre otras.

En el modo de narrar de los estudiantes se observaba la temporalidad de las acciones, en sus relatos, sus historias y en su manera de hablar. En ellos se presencia un triple presente, el presente en las cosas futuras, el presente en las cosas pasadas y el presente en el presente. Por ejemplo, los niños observaban una imagen que se les mostraba de un atardecer llanero, se enfatiza en la imagen del atardecer porque en el paisaje del llano cuando el sol se está ocultando se visualizan unos colores y unas siluetas que pareciera que se pierden o se chocara la planicie de la sabana con el cielo resplandeciente. Es por esto que los niños citan estas expresiones: “La foto fue tomada en el atardecer, porque se está ocultando el sol” “la he visto en Arauca en la finca de mi abuelita”

Figura 1

Animales de la región Orinoquía.



Nota. (Colombiana, 2016-2019)

En la expresión dicha por alguno de los niños se evidencia un tiempo presente en el presente. Cuando se narra una historia, existe una correlación, el tiempo se hace humano en la medida en que se articula en un modo narrativo. Se observa un presente que se está narrando sobre las cosas pasadas, es la sucesión del ahora, por ejemplo, cuando los sujetos en sus relatos mencionan “había una vez”, “un día”, entre otros. Comprender una acción implica entender su temporalidad y su posibilidad de narrarse. Y su temporalidad es el tiempo que se da en el cuidado como ser humano, es el ser en el tiempo (Dasein), es decir es el ser que está ahí en el tiempo, tiempo que se hace humano (Heidegger M., 1996)

De acuerdo al planteamiento de Heidegger (como se citó en Ricoeur 2004 p.125), se refiere al existir, el ente que somos nosotros mismos en nuestro estar ahí que se relaciona con los objetos del entorno y que en ese existir caben otros entes. El estar de las cosas, con

muchas cosas más del entorno además de nosotros mismos. Es encontrarnos en el mismo espacio, de estar ahí en el ser y en el tiempo.

En sus relatos, los niños referían la trama combinada con dos rasgos: un tiempo cronológico, que eran los episodios, la sucesión de acontecimientos, hechos y acciones y un tiempo no cronológico, que transformaba esos hechos en una historia única y coherente, por ejemplo, en algunos de los relatos del chocolate, los estudiantes iban describiendo una sucesión de acontecimientos. De hecho, es una narrativa susceptible de ser continuada hasta llegar a una conclusión y una comprensión de esa conclusión. Para entender mejor estos sucesos, a continuación, se realizará una descripción de los talleres realizados con los estudiantes acompañados con sus respectivos análisis de los hallazgos obtenidos.

1º sesión: Tus vivencias para ser contadas. Para lograr el desarrollo de esta sesión se implementaron unos talleres que permitían desde la mimesis I, explorar el mundo vital de los estudiantes. Permitir que ellos mismos contarán sus propias experiencias, sus narrativas, su entorno, su vida, sus creencias y las tradiciones de su mundo.

El primer taller inició con la entrega de unas barras de chocolate. En el apartado anterior se mencionó la primera parte de esta actividad. Se les preguntó a los niños por el contenido de la barra, por su sabor, su olor y su textura. Los estudiantes, respondieron rápidamente que huele a chocolate. Se indagó, además, por su sabor, si era conocido para ellos, respondieron de manera afirmativa, que sabía a chocolate y que dicha chocolatina estaba elaborada a base de cacao. Se les interrogó por la materia prima, un niño rápidamente responde: “la chocolatina está elaborada de cacao”. Otro estudiante agrega:

“En mi finca hay matas de cacao, mi mamá cosecha la fruta, la pone a secar, cuando está bien seco lo pone a tostar en una paila, luego lo muele, le agrega un poquito de azúcar, hace unas arepitas pequeñas y que con ellas prepara un rico chocolate para el desayuno” “El chocolate se toma en el desayuno” “también en la cena”

Estas son las manifestaciones de las vivencias expresadas por los niños y las niñas. Se observan en ellas los saberes y experiencias que tienen. Pudieron hablar con propiedad de un tema familiar para ellos y que viven dentro de su entorno cercano. Sus apreciaciones resultan factibles porque en la mayoría de sus fincas se cultiva el cacao.

Figura 2

La niña está saboreando una barra de chocolate.



Nota. Una niña saboreando una barra de chocolate

Seguidamente les pregunté: ¿Cómo hicieron para elaborar una chocolatina?, ¿Cómo fue el proceso para fabricarla? Ellos dicen que fueron los científicos. Con estas respuestas, se observa que saben algo de ciencia, que primero investigaron e hicieron experimentos para preparar el dulce.

Ellos continuaron:

“Llevan el cacao en “pepa” a una fábrica y les echan saborizadores, que son sabores artificiales, también se necesitan máquinas, leche, también deben estar los trabajadores, los trabajadores deben tener experiencia e inteligencia, deben investigar primero”.

Seguidamente les pregunté si sabían de las personas que se les ocurrió la idea de elaborar dulces como la chocolatina, ellos respondieron que los científicos, que fueron los que primero investigaron e hicieron experimentos para preparar el dulce. Son las respuestas de los estudiantes. Aunque realmente son técnicos o ingenieros de alimentos o de profesiones afines.

Posteriormente les propuse que destaparan sus chocolatinas con cuidado para no romper la envoltura. Los invité a observar el color de la barra, a olerla, a mirar su empaque, a saborearla; manifestaron que les gusta mucho el olor y el sabor. En su experiencia, se pudo observar que los niños y las niñas conocían y tenían ideas sobre el cacao, tenían sus propios presaberes, habían vivido un mundo de vida aun siendo pequeños. Hubo lectura y narrativas, el texto les fue familiar, el tema no era desconocido, estaban en capacidad de dar

argumentos, pudieron hacer interpretaciones. Por su actitud lectora de su mundo se les les facilitó la comprensión.

Según Ricoeur (2004 p.154), para que un sujeto pueda interpretar, o se le facilite la comprensión, es necesario poner en juego el entorno, la experiencia del lector, su mundo y su conocimiento. Ahora, los estudiantes miraron la “estampilla” (calcomanía) que trae la chocolatina. La funcionalidad de esta actividad fue que a partir de las imágenes observadas pudieran entrelazar su mundo vital y exponer sus saberes, reconstruyendo las experiencias y los contextos. ¿Qué les evocaba observar las imágenes de las láminas?, no importa que fueran conocidas o desconocidas para ellos. Les dije que se fijaran en la imagen y si sabían algo. Los niños las miraron detalladamente, algunos no lograron identificar o reconocer la figura, no la reconocieron, nunca la habían visto. Por lo anterior, se deduce que desde su mundo vital, algunas cosas no son lo suficientemente familiares por lo que se les dificultó realizar una buena argumentación e interpretación. Hay que recordar que las chocolatinas salen con unas figuras de animales o plantas para coleccionar y esto ayuda a que ellos indaguen sobre estas temáticas.

Figura 3

Lectura de la lámina de la chocolatina.



Figura 4

Fotografía de una de las niñas leyendo la descripción de las imágenes.

**Figura 5**

Lectura de la descripción de las imágenes.



Nota. Los estudiantes observan la lámina de la chocolatina y leen la descripción de cada una de las imágenes.

Algunos niños si lograron identificar las imágenes, algunos reconocieron animales, objetos, paisajes, entre otros. Eran cosas conocidas, hablaban de ellas, comentaban, existían en su entorno, las habían visto, hablaron de ellas y las describieron. Por ejemplo, en algunas de las imágenes salió un arpa. Es un instrumento muy conocido para los niños llaneros, de

alguna manera saben cómo ejecutarla, su experiencia de niños llaneros es amplia. Entre otras imágenes, además del arpa llanera a otro niño le salió una hormiga culona. También son habituales en la región, son apetecidas, esperan con ansia el día de su salida de los hormigueros para atraparlas, se las entregan a sus madres para freírlas y así poder disfrutar de un exquisito banquete. Los invité a leer la descripción que aparece al reverso de la calcomanía, les pregunté: ¿Qué dice allí? Algunos leyeron, hubo asombro por cosas extrañas, lo nuevo que iba a alimentar y enriquecer ese mundo lector, esa experiencia vital para compartir en futuros diálogos. Lo más curioso es que algunos niños y niñas ampliaron desde sus experiencias y saberes dichas descripciones. Por tal razón es importante cuestionarnos si los docentes tienen en cuenta este saber: ¿Esa riqueza se articula en las prácticas de enseñanza?

2º Sesión: Un mundo vital desde sus intereses y motivaciones. Con este segundo taller se continuó explorando el mundo de la vida de los estudiantes, esta vez a partir del planteamiento de un proyecto pedagógico. Fue una propuesta pensada desde unas fases de ejecución, partiendo de los intereses y motivaciones de los mismos estudiantes. En primer lugar, se les pidió que observaran los animales de su casa y los describieran. Seguidamente, en el aula de clases se les invitó a dialogar sobre lo que observaron en sus viviendas. Inmediatamente uno de los niños inició contando lo siguiente: “En mi casa tengo 4 loros, 2 perros, una vaca y dos pollos” otro estudiante expresa: "Tengo dos perros, una gallina y un pollo". Seguidamente otro compañero agrega: “tengo un conejo, un gato, dos loros y un perro”, se suma otro diciendo: “tengo 4 periquitos australianos” y otros niños más manifiestan “Tengo gallinas y pollos” y “Mi perrita y 4 cachorros”. Sumado a sus comentarios, los estudiantes complementaron sus diálogos con los siguientes dibujos de

animales cercanos que observaron en el entorno de sus viviendas, reiterando que estaban ubicadas en la zona rural.

Figura 6



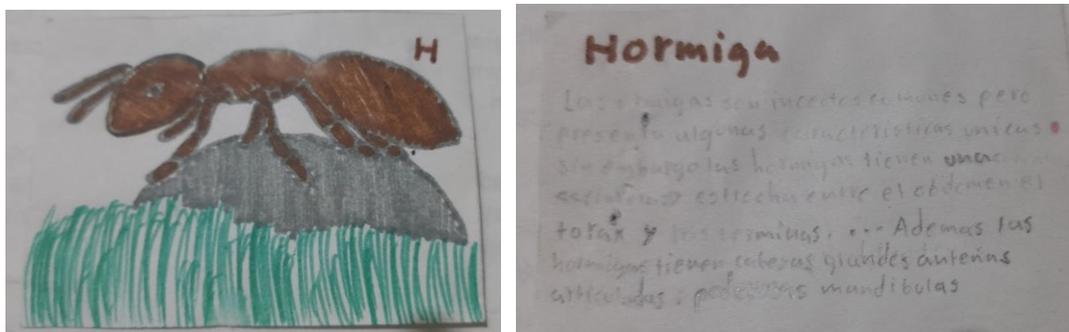
Al observar los dibujos realizados por los estudiantes, se evidencia que uno de los niños representó el sol, un conejo, una nube grande y algunas flores. Esto demuestra el interés por los fenómenos naturales de su entorno, un sol radiante, haciendo alusión al clima cálido propio del llano, y las nubes, que expresan las fuertes lluvias que caen en el contexto geográfico de la región. Demuestra también un gusto y amor por los conejos. Se advierte que le llaman especialmente la atención aquellos de colores, con orejas grandes y demás detalles de su cuerpo. Las flores sobre pequeños montículos expresan su entorno, la naturaleza que le rodea.

Figura 7



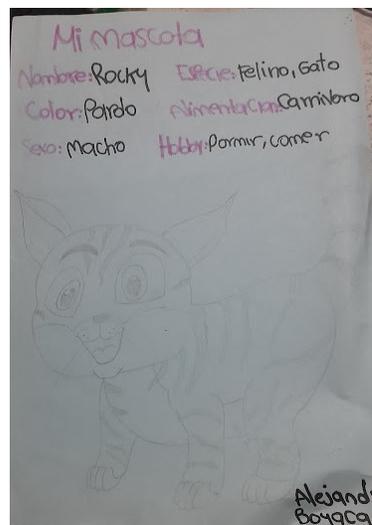
En este otro dibujo podemos observar que el niño representó a su mascota, un perro. Se evidencia la sensibilidad por el color negro, por su descripción, le llama la atención. Así mismo, manifiesta afecto por el animal al expresar que es consentido. lo describe juguetón, que come mucho, pero se advierte, también una postura crítica por parte del estudiante al mencionar que hay algunos problemas que su canino le puede ocasionar, al escaparse para la calle a jugar con sus amigos perrunos. Al decir “se me sale” se hace un comentario que deja ver que la mayoría de las veces la calle está relacionada con dificultad y peligro aun para los animales domésticos.

Figura 8



Se observa en la imagen que uno de los niños describió a una hormiga imitando las estampitas de las barras de chocolates. Este dibujo es muy interesante y característico, puesto que se evidencia un mundo vital distinto, en el que la mascota doméstica es reemplazada por la representación de la hormiga culona, la cual se revela llamativa, colorida y grande. En la región llanera es muy significativa la hormiga culona, ellos esperan con ansias la fecha, entre los meses de abril y mayo, en que salen estos insectos. Es un día muy significativo, porque recorren los alrededores de la escuela o de sus viviendas con una vestimenta especial; botas de caucho, camisas manga larga y pantalones gruesos a buscar los hormigueros para atraparlas. Utilizan vestimenta de protección debido a que las hormigas poseen unas mandíbulas muy fuertes que ocasionan heridas en la piel. Después de la faena, las llevan a sus casas para freírlas y luego disfrutar de un delicioso banquete. También las atrapan para llevarlas al pueblo y venderlas.

Figura 9



En este dibujo se representó la sensibilidad, maravilla y afecto por los gatos. En el campo, al igual que los perros siempre hay uno o varios en cada vivienda. Son parte de la familia y por la expresión del rostro del animal se evidencia que les brinda cariño, apego y compañía. Por la descripción, se observa que los niños los conocen muy bien en cuanto a las características de su especie, alimentación y hábitos cotidianos como comer y dormir.

Los niños y las niñas realizaron sus dibujos imitando las imágenes que observaron en el interior de los empaques de los chocolates, por ejemplo, el niño que describe una hormiga culona. Esta actividad fue muy pertinente y significativa, puesto que el haber visto las láminas permitió al niño lector desde sus inicios enlazar sus experiencias y saberes, afianzando su proceso de lectura crítica al permitirle tomar distancia y asumir un posicionamiento frente al texto que lee.

Luego se invitó a los niños a que propongan un tema de lectura. Rápidamente manifestaron que ellos querían leer sobre animales como los reptiles, los animales domésticos, los felinos, entre otros. Luego se les preguntó: ¿Qué sugieren para elegir el tema del proyecto de lectura? Ellos respondieron votar para que todos estemos de acuerdo y cumplir nuestros acuerdos. Un estudiante agregó, debemos ponernos de acuerdo. Para volver realidad la propuesta, se elaboró una lista, con una gráfica de datos y una encuesta. Cabe resaltar la articulación en este proceso con el área de matemáticas, donde además se puso en uso el pensamiento aleatorio, pues no se debe olvidar la importancia de incorporar elementos de las demás áreas del currículo en los procesos de lectura. Todas las asignaturas deben colaborar en la comprensión e interpretación textual. Para hacer la encuesta, los niños propusieron hacer preguntas evidenciando con esta idea los primeros pasos para iniciar una

investigación mediante la aplicación de estos instrumentos. Ellos sugirieron las siguientes preguntas: ¿Sobre qué tema quieres leer?, otro estudiante agregó: ¿Cuál texto quieres leer? otro niño contribuyó con otras dos preguntas: ¿Sobre qué le gustaría leer? y ¿Le gustan los animales? Con este ejercicio se plantearon muchas preguntas.

Seguidamente se abrió el debate al proponer varios temas sobre animales, como por ejemplo águilas, gallinas, loros, pericos, caballos, vacas, conejos, entre otros. El tema de animales con plumas se agrupó en un solo tópico sobre las aves. Es notoria la elección, se evidencia la sensibilidad, la cercanía y la experiencia con los animales, esto debido a su entorno rural, que les permite estar rodeado por ellos. También hay sugerencias de lecturas guiadas por temáticas un poco alejadas de contexto, tal es el caso del dragón de komodo, posiblemente lo han visto por algunos medios como la televisión o los libros de texto de la escuela. Además, insisten en que leamos sobre reptiles, perros, ranas, entre otros, incluso proponen conocer los dinosaurios. Es curioso que les guste el tema de los animales, puede ser por el contexto y la experiencia de vida. Por votación se eligió el tema de interés para el proyecto de lectura.

La temática se buscó por medio de preguntas orientadoras, propuestas por la docente, por medio de diálogos o por las preguntas de los mismos niños y niñas. Se eligieron varios tópicos por gusto y motivación de ellos. Luego, se hizo la votación, libre y voluntaria. Finalmente, con la ayuda de una encuesta se diseñó un gráfico estadístico donde se definió el tema.

Figura 10,11 y 12

Organización de gráficas de estadísticas de la encuesta realizada.



De acuerdo a la tabla estadística se observó que el tema elegido o más votado por los niños y las niñas fue el de los reptiles, sobresalieron temas como los animales domésticos, las mascotas, los caballos, entre otros. Fue muy importante relacionar las matemáticas en el proyecto de lectura, puesto que los estudiantes con este ejercicio pueden aprender matemáticas y lectura a la vez. Con las gráficas de estadísticas se fortalece la lectura crítica porque se realiza un proceso de comprensión e interpretación textual desde el nivel literal del texto puesto que se sacan conclusiones sobre las tendencias y elecciones, una lectura del nivel inferencial, y en el nivel crítico-intertextual, permite hacer una lectura crítica para tomar decisiones y observar tendencias. Con la estadística se tiene una mayor precisión en las observaciones, en los datos y experiencias o fenómenos del entorno. (Rodríguez P. E., 2022, pág. 83)

Se evidencia que los temas propuestos responden a sus propias vivencias y contexto que es rural, familiar y con un entorno rodeado de animales, plantas, acompañado del trabajo agrícola y ganadero. Finalmente, se eligieron los reptiles, dicho tema tampoco es ajeno o distante de sus vidas, puesto que ellos desde su entorno vital están muy familiarizados con estos animales; en sus fincas abundan las babillas, que es una especie de caimán, también

las tortugas, las lagartijas, las salamandras, las iguanas, las serpientes, incluso los caimanes muy exóticos se encuentran cerca en las lagunas o madre viejas. Son tan propios de su vida y de su mundo, que es común escucharlos hablar de ellos. Saben mucho, conviven con ellos, no les tienen miedo, pero respetan su hábitat mutuo. Saben que están allá, son respetuosos, aprenden a compartir un espacio, un lugar y saben que hay espacios para los dos.

Los estudiantes se observaron motivados, interesados y entusiasmados al proponer sus temas de lectura. En este proceso es importante tener en cuenta las inclinaciones y motivaciones de los estudiantes para que su participación sea activa, pues sus aportes son importantes, son lectores que de acuerdo con sus experiencias aportan argumentos, donde pueden y tienen la autoridad para tomar distancia y asumir un posicionamiento crítico frente al texto leído (Jauss, 1986)

Los mismos estudiantes contribuyeron con sus saberes previos e interés al tabular los datos de estadística, organizar la gráfica y de acuerdo con los resultados sacar sus propias conclusiones. Con la estadística pueden dar mayor de interpretación y argumentar para dar respuesta a sus debates, con ella pudieron realizar reflexiones y lecturas críticas para tomar decisiones de manera democrática en conciliación con sus compañeros. Aquí también se destaca la importancia de tener en cuenta la ética de la comunicación y el fortalecimiento de las competencias ciudadanas. La elección les gustó y mediante preguntas se les invitó a dialogar. Se propusieron interrogantes como: ¿Por qué les gustan los reptiles? A lo cual ellos contestaron que son bonitos, que conocen varios de ellos, que son como culebras, que comen carne; además, me dan algunos nombres que desde mi mundo lector no son conocidos, no los había escuchado antes.

3º sesión: el lector investigador. Esta sesión se desarrolló con la finalidad de que los niños buscarán lecturas y hablarán con sus familias sobre el tema propuesto en el proyecto de lectura. Al final ellos deben comentar y explicar lo investigado. Es importante saber qué tanta experiencia tiene el niño sobre el tema, qué saben de su entorno y cuál es su experiencia de lectura. En este sentido los niños dijeron: “los reptiles son carnívoros, que les gusta asolearse”. Otro estudiante menciona que el dragón de komodo tiene glándulas de veneno en sus encías. Otro agrega que los reptiles tienen la sangre fría, que tienen la piel escamosa.

Seguidamente les hago la siguiente pregunta: ¿Han visto cocodrilos? Ellos respondieron hablando de unas lagartijas chiquiticas y también mencionaron “las cachiris” y caimanes, hablaban con gran entusiasmo de los guíos y de las culebras. Continuando con el diálogo, que en el momento se tornó muy interesante, se observó que les gustaba el tema, les pregunté por un animal que sale por las tardes, se asolea y le da mucha rabia que le quiten sus huevos del nido, a lo cual ellos rápidamente y con gran entusiasmo respondieron haciendo alusión a las “cachirris”. En el llano se conoce con este nombre a una especie de caimán llanero que habita en los esteros, pequeñas lagunas, son más pequeñas que los cocodrilos. Los niños también agregaron que las han visto en el departamento de Arauca. En las figuras 13 y 14 se observan algunos de los animales referidos.

Figuras 13 y 14.

“Cachirri” o caimán llanero.



Nota. Estos son algunos de los animales reptiles que mencionaron los niños durante el taller. (Colombiana, 2016-2019)

Los niños siguieron agregando sus comentarios, dicen que se alimentan de carne, también dicen que de las “Cachirris” sacan el cuero para hacer correas, argumentan que se obtienen las mejores correas del mundo. Es asombroso, cómo el desarrollo de esta actividad tan interesante permitió seguir indagando sobre las experiencias de los niños, sobre su mundo, sobre los saberes que existen dentro de su entorno a nivel familiar y comunitario en su contexto. Nos permitió visualizar sus propias lecturas. Ellos son conocedores y argumentan. Se evidenció, además, la lectura crítica porque saben de la especie animal, conocen sus recursos, los validan y toman sus posturas frente a ellos.

Se percibió el entusiasmo referente al tema, porque estaba entrelazado con sus conocimientos. Esto es muy importante tener en cuenta para la lectura, su comprensión e interpretación y la toma de distancia y posicionamiento crítico. Conocer la vida, les da autoridad y les facilita hablar con propiedad. Aquí es importante resaltar que estos son escenarios de aprendizaje que se deben tener en cuenta en la escuela, se deben implementar

para que la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha se desarrollen de manera transversal hasta llegar al momento en que se conviertan en algo cotidiano. Estas perspectivas llegan a la escuela y es el docente quien debe prestar atención a dichos textos.

4º Sesión: Lectura de texto a través de imágenes. Con esta sesión se buscó continuar con la mirada hacia la mimesis I, pero a su vez me interesó observar una progresión hacia la mimesis II dentro de la misma mimesis I, lo cual permite relacionar y observar ese avance del mundo vital del estudiante lector hacia el encuentro con el mundo del texto. Es decir, en la mimesis I puede haber momentos de la mimesis II y hasta momentos de la mimesis III cuando los niños observan fotografías.

Para esta sesión se realizó un diálogo sobre las lecturas que los niños buscaron o sobre lo que les preguntaron a sus propios padres, luego se enfrentó con una lectura de imágenes, esto con el fin de establecer el encuentro de dos horizontes, el mundo vital del lector y el mundo del texto. Los niños y las niñas leyeron las imágenes de manera literal, inferencial y crítico-intertextual. Se leyó todo, cada detalle, rasgo, elemento, incluso lo que está escrito y lo que no se ve. Así mismo se contempló el contexto, el paisaje, los objetos, las miradas, los animales, el agua; en resumen, el mundo hecho texto en cada imagen. Se invitó a los estudiantes a participar mediante la observación, se les pidió que miraran y describieran las imágenes y en ese sentido, los estudiantes comentaron sobre ellas.

A continuación, les pedí a los estudiantes observar la imagen de la figura 15 y luego describirla a partir de la comprensión lectora en sus tres niveles, literal, inferencial y crítico-intertextual. En primer lugar, les hice una pregunta con el fin de extraer información explícita del texto, es decir de tipo literal, con respuestas abiertas, pregunté por información

local relacionada con objetos, lugares, personajes entre otros. Les propuse a los niños la siguiente pregunta: ¿Qué observan en la imagen? seguidamente los estudiantes contestaron: “Veo dos personas, un sol, un cachicamo (en el llano se le conoce con este nombre, comúnmente se llama armadillo), veo una “Corocora”, es una garza que se destaca por su llamativo y vistoso color rojo y también veo un caimán y el sol”.

Figura 15.

Animales de la Región Orinoquía.



(Colombiana, 2016-2019)

Se observó que los estudiantes tienen facilidad para reconocer a las personas y a los animales, reconocen sus nombres especificando la manera de designarlos en la región. Esto ocurre por sus saberes previos, por su experiencia y cercanía con su entorno. Siguiendo con el desarrollo del taller continúe haciendo preguntas: ¿Qué hacen las personas de la fotografía? A lo cual los niños respondieron: “Están hablando y tocando cuatro y cantando”. Los niños saben que en la región se toca un instrumento típico de cuerdas un poco más pequeño que la guitarra, se le llama cuatro porque tiene cuatro cuerdas; los trabajadores

tienen la costumbre de ejecutar el instrumento, interpretar alguna melodía y si hay algún amigo puede acompañarlo con canciones. Por lo general esta actividad se hace por las tardes, después de terminar la faena en el campo.

Continuando con la sesión, se formularon preguntas de tipo inferencial, indagué por el color del paisaje y el color que se refleja en el cielo. ¿En qué momento del día fue tomada la fotografía? Entonces uno de los niños contestó: “La foto fue tomada en el atardecer, porque se está ocultando el sol”. “El atardecer llanero” es muy significativo para todos los habitantes de la región por sus colores que se reflejan al ocultarse el sol, de hecho, en la mayoría de las representaciones artísticas se suele dibujar un atardecer llanero. Se prolongó el diálogo al indagar; ¿Que significa el hecho de que el caimán, mantenga la boca abierta? Los niños contestan: “Para atrapar los animales que pasen cerquita de él”. Otro niño también comenta: “la he visto en Arauca en la finca de mi abuelita” además agrega: “Profe, del cuero de las cachirris se hacen correas, dicen que son las mejores”. Otro estudiante agrega: “En Paz de Ariporo vi caimanes como esos, son grandes, feroces, peligrosos, los vi en una laguna cerca de la finca” Otro niño: “En Tame también los he visto, son grandes, se comen la gente, se ven muy bravos y peligrosos”. En las figuras 16 y 17 se pueden observar los caimanes y “Cachirris” que ellos mencionaron.

Figuras 16 y 17*Caimán llanero y “Cachirris”*

Las imágenes mostradas le facilitaron a los niños y niñas evocar sus experiencias y hacer la lectura del mundo, leyeron con mucha facilidad, les asombró este texto, les permitió crear historias y dominar el tema porque es muy conocido y familiar para ellos. Además, en estas expresiones hay una postura crítica frente al texto leído. Son respuestas que indican que los estudiantes están teniendo un proceso de construcción de perspectivas como lectores críticos al defender y validar sus argumentos partiendo de sus experiencias, de sus propios conocimientos.

Se observó que los estudiantes describen y hacen lectura de las imágenes, les encantó leerlas, de este modo se evidenció la estética de la lectura (Jauss, 1986) porque el tema fue su entorno, su experiencia, su sensibilidad e imaginación. Esto les permitió comprender y a su vez interpretar y aplicar. (Rodríguez, 2011, p.40) Ellos tomaron distancia frente al texto, de todas las lecturas que han realizado.

Figura 18*Rescate de tortugas*

Al continuar con el desarrollo del taller se mostró otra imagen donde se observa a una persona con tortugas, luego se les preguntó: ¿Qué piensan de la imagen? Se aclaró que es difícil percibir qué hace el señor en realidad. Si es que está liberando a los reptiles o al contrario los quiere poner en cautiverio. Esta imagen generó muchas dudas, por lo que se originó una pequeña controversia, algunos niños afirmaban que la persona quiere liberar a los animales, otros decían que los quiere llevar para protegerlos y otros se atrevieron a ofrecer posturas de que los quiere matar. Algunos niños expresaron lo siguiente: “Debemos cuidar los animalitos porque se están acabando”, otro estudiante se refirió a otra imagen mostrada (figura 19) y agregó: “la niña cuida la tortuguita y nos muestra lo bonita que es y quiere que nosotros también la cuidemos”, también agregaron que: “El señor se las lleva porque quiere protegerlas, las lleva para un lugar seguro para que no corran peligro”

Figura 19

Fauna de la Región de la Orinoquía



Esta actividad fue muy pertinente porque permitió, en primer lugar, poner en juego un diálogo textual para compartir conocimientos desde las experiencias de los niños y a su vez generar comprensión e interpretación a través de la intertextualidad con otras disciplinas como la ciencia, el cuidado del medio ambiente, del ecosistema y la vida de los animales. (Rodríguez, 2022, p.83) Además, con la lectura se propició la construcción de lectura crítica, fundamentada en validez, fuentes y argumentos. Sin embargo, es importante hacer énfasis en que se deben formular buenas preguntas y permitir que los mismos estudiantes también las planteen con el fin de que se den estos espacios de diálogos y de debates. Por otra parte, también se observó que además de vislumbrarse la mimesis II, a través del análisis de las fotografías, ocurrieron momentos que daban indicios de mimesis III dentro de la misma mimesis I, esto debido a que se vieron las posturas de los niños, sus juicios sobre la intencionalidad del autor, por lo que representaban las imágenes, y una identificación del contexto, todo esto permitió que se fuera asumiendo una distancia y posicionamiento crítico frente al texto leído.

3.2.1 Evaluación de la mimesis I

Se realizó una evaluación del proceso llevado a cabo durante la mimesis I con el fin de destacar y reflexionar sobre la manera cómo se visualiza el mundo vital del lector desde sus propias comprensiones e interpretaciones como lector crítico. A su vez permitió recopilar la información mediante un instrumento y crear estrategias de evaluación más precisas y veraces, en miras de razonar y tomar decisiones frente al aprendizaje de los estudiantes y la pertinencia de la práctica pedagógica. En este apartado se propone la evaluación de la lectura de diferentes tipos de textos: narrativos, descriptivos e informativos. Para ello se plantea una rejilla que se pueden observar en la tabla 1, para evaluar los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico-intertextual a través de la evidencia de unos criterios que se describen a continuación: Un criterio relacionado con la comprensión lectora en su nivel literal, en el que se evalúa que el estudiante sea capaz de recuperar información explícita del texto leído, para ello se tienen en cuenta dos aspectos: reconocer y manejar el vocabulario y su función, y poder ubicar elementos como hechos, personajes, lugares, entre otros. En el nivel inferencial, se debe recuperar la información implícita del texto leído, así como comprender el sentido local y global del texto, se incluye la habilidad de inferir mediante deducciones las relaciones lingüísticas y no lingüísticas presentes en el texto. En este caso, la lectura que se presenta por medio de imágenes, también que se reconozcan elementos paralingüísticos como el tono, el volumen y gestualidad en lo oral e imágenes, esquemas, ilustraciones y tipos de letra para la escritura. En el nivel crítico-intertextual, el estudiante debe ser un lector activo y comprometido con la capacidad de formular juicios sustentados acerca de los textos, esto es, interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión. En las situaciones comunicativas se busca la intencionalidad, observar

si el autor busca informar, conmover, persuadir, enseñar, criticar y relacionar los contenidos del texto con otros textos, descubrir las voces y la polifonía.

Tabla 1

Rúbrica de evaluación de la lectura.

Rubrica de evaluación de la lectura					
NIVELES DE COMPRENSIÓN DE LA LECTURA					
CRITERIOS	Descriptor	NO APLICA	BAJO	MEDIO	ALTO
Nivel literal	Reconoce el significado básico de las palabras, parafrasea y ubica en el texto elementos como personajes, hechos y lugares.	se marca cada uno de los niveles de acuerdo al desempeño observado en el estudiante.			
Nivel inferencial	Comprende el sentido global y deduce las relaciones lingüísticas y no lingüísticas dentro del texto.	se marca cada uno de los niveles de acuerdo al desempeño observado en el estudiante.			
Nivel Crítico-intertextual	Descubre la intencionalidad del autor y asume una posición crítica frente al texto leído.	se marca cada uno de los niveles de acuerdo al desempeño observado en el estudiante.			

Es necesario el uso de criterios de evaluación, puesto que permite tener de manera concreta las evidencias y niveles de alcance medibles para analizar el estado de aprendizaje de los educandos. El uso de la siguiente rejilla ratifica el seguimiento a los estudiantes de manera individual y general en los resultados de evaluación, también focaliza aspectos donde los estudiantes presentaron fortalezas y debilidades en su aprendizaje y facilita el análisis de resultados con el fin de emprender planes de mejoramiento. Las rejillas, además son pertinentes para observar de manera cualitativa y cuantitativa los avances del proceso

pedagógico realizado. En virtud de lo observado lleva al docente a reflexionar sobre su práctica y tomar decisiones de cambio.

Tabla 2

Evaluación de la lectura.

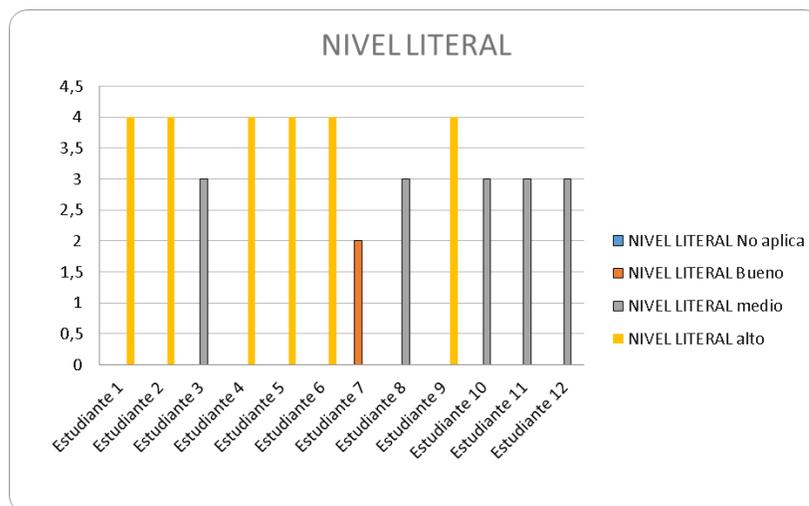
EVALUACIÓN DE LA LECTURA												
MÍMESIS 1: MOMENTO ANTES DE LA LECTURA												
CRITERIOS	NIVEL LITERAL				NIVEL INFERENCIAL				NIVEL CRÍTICO-INTERTEXTUAL			
	Reconoce el vocabulario y su función. Ubica en el texto elementos como personajes, hechos, lugares.				Comprende el sentido global del texto. Deduce las relaciones lingüísticas y no lingüísticas dentro del texto.				Descubre la intencionalidad del autor. Asume una posición crítica frente al texto leído.			
NOMBRE	No aplica	Bueno	medio	alto	No aplica	Bueno	Medio	alto	No aplica	Bueno	Medio	alto
Estudiante 1				X				X				X
Estudiante 2				X			X		X			
Estudiante 3			X					X				X
Estudiante 4				X			X				X	
Estudiante 5				X				X				X
Estudiante 6				X		X				X		
Estudiante 7		X			X				X			
Estudiante 8			X				X				X	
Estudiante 9				X				X				X
Estudiante 10			X			X				X		
Estudiante 11			X				X					X
Estudiante 12			X				X				X	

Nota. Matriz elaborada durante el desarrollo del proyecto con apoyo del director de tesis.

De acuerdo con la gráfica se observa que en el momento de la mimesis I, 12 estudiantes de grado tercero participaron de las actividades. De los cuales 6 de 12 estudiantes alcanzan el nivel literal alto, 5 de los estudiantes alcanzan el nivel literal medio y 1 estudiante alcanza el nivel literal bueno. Aquí se evidencian fortalezas en la lectura referida al nivel literal expresado en el reconocimiento del vocabulario y su función presentes en el texto de sus propias narrativas. Además, reconocen los elementos, hechos y circunstancias presentes en las lecturas desde su mundo vital.

Figura 20

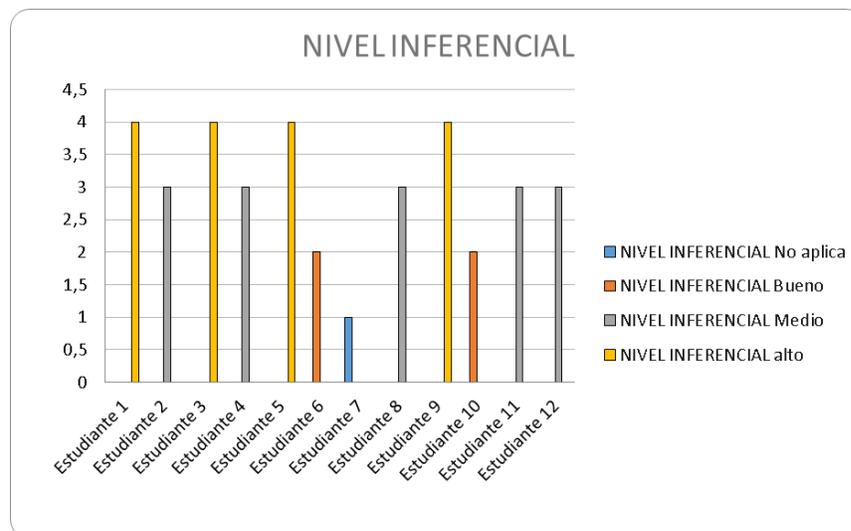
Análisis estadístico del nivel literal en mimesis I



En la figura 21 se observa que 12 estudiantes de grado tercero participaron de las actividades. De los cuales 4 de 12 estudiantes alcanzan el nivel inferencial alto, 5 de los estudiantes alcanzan el nivel inferencial medio, 2 estudiantes alcanzan el nivel inferencial bueno y 1 estudiante no aplica al nivel inferencial. Aquí se evidencian fortalezas en la comprensión lectora referida al nivel inferencial. En consecuencia, quiere decir que, de acuerdo a su mundo vital, sus experiencias, sus saberes y relación con el entorno se les facilitan establecer inferencias, descubrir el sentido global y deducir relaciones lingüísticas y no lingüísticas desde los símbolos, imágenes y otros lenguajes presentes en los textos del mundo lector.

Figura 21

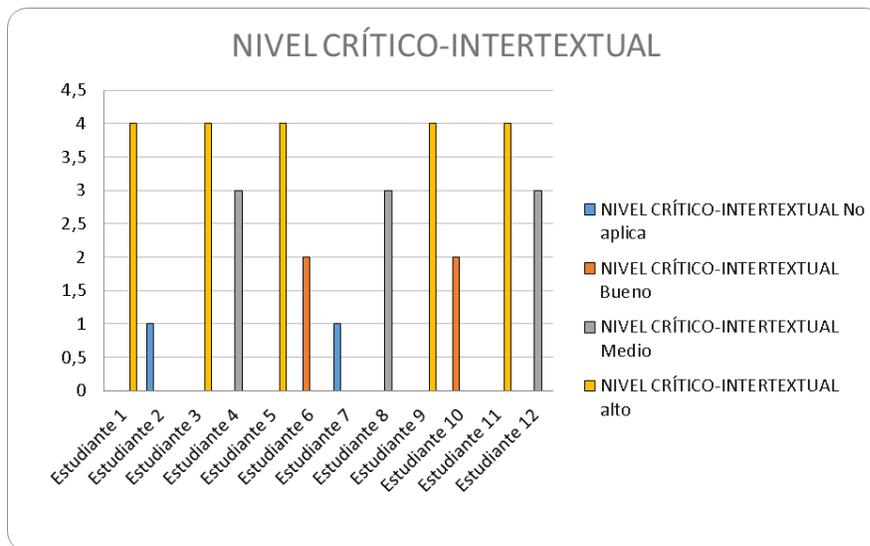
Análisis estadístico del nivel inferencial de mimesis I



Finalmente, de la figura 22 se deduce que 12 estudiantes de grado tercero participaron de las actividades. De los cuales 5 de 12 estudiantes alcanzan el nivel crítico-intertextual alto, 3 de los estudiantes alcanzan el nivel crítico-intertextual medio, 2 estudiantes alcanzan el nivel crítico-intertextual bueno y 2 estudiantes no aplican el nivel crítico-intertextual. Aquí se observan fortalezas en el nivel crítico-intertextual. Proceso desarrollado en el momento de la mimesis I relacionado con la exploración del mundo vital del lector al descubrir la intencionalidad y asumir un posicionamiento crítico frente al texto leído. Esto quiere decir que el sujeto demuestra inicios de un proceso de lectura crítica cuando valida sus juicios con argumentos de acuerdo a sus experiencias.

Figura 22

Análisis estadístico del nivel crítico-intertextual de mimesis I.



De acuerdo con los hallazgos observados se puede concluir que la mimesis I es una operación que constituye un eje articulador e integrador en la construcción de sentido y significado. Explorarla se convierte en una gran riqueza para visualizar los procesos de comprensión e interpretación textual. Es una oportunidad para conocer el mundo vital, el mundo lector lleno de experiencias, de historias tejidas y lecturas que permiten entrelazar los indicios de un lector crítico que pone su mirada en los problemas, conflictos y necesidades de su entorno. Es necesario que la escuela tenga en cuenta el mundo lector de los estudiantes para apreciar toda su diversidad de saberes. Dichos saberes son llevados al aula, pero allí no se tienen en cuenta, pasan desapercibidos, se aíslan para dar paso a prácticas pedagógicas descontextualizadas, como lo expresa Ricoeur (1999) “Se podría pensar, por consiguiente, que la única mediación necesaria entre la presignificación de mimesis I y la sobresignificación de mimesis III es aquella que produce la configuración narrativa en virtud de un solo dinamismo interno” (p.867)

3.3 El Mundo del Texto, a la Espera de la Vida del Lector

En esta sesión el sujeto lector desde su mundo vital, se encuentra con el mundo del texto. Ese mundo del texto se refiere a un mundo configurado, que puede ser de ficción y que contiene una estructura interna que espera una apertura hacia lo exterior, aguarda la lectura y al lector que comprenda la configuración dentro de lo que se denomina “mímesis II”. Aquí surge el encuentro del lector con el texto. Ricoeur P. (1999)

De acuerdo con Ricoeur (1999 p.868), en el fenómeno de la lectura, el lector se convierte en un mediador que permite llegar a la refiguración del texto, es decir a la mímesis III. En este encuentro se aplican las teorías de la lectura y teniendo en cuenta los postulados del autor en cuanto a la poética, se puede concluir que la composición de la obra regula la lectura. En este caso, se pone de ejemplo la lectura de los libro-álbums, en los que su estructura expone imagen y texto, aunque el texto evidentemente es poco por lo que a través de inferencias que hace de las imágenes, el lector realiza la interpretación del texto. A su vez, lo que no dice la imagen, lo complementa el texto, los vacíos, las lagunas, los esquemas los completa el lector. Es una estrategia fomentada por el autor dirigida hacia el lector en la que se inscribe la configuración literaria de la trama de la obra. Ahora, el lector desempeña el rol de mediador, es el sujeto que lee y media con el texto.

Ahora bien, respecto al mundo del texto y a la manera en que se abordará este apartado, se menciona la fenomenología de la lectura. Aquí el sujeto que lee toma distancia del texto y asume un posicionamiento crítico, es decir, que el lector es un lector activo porque aporta una respuesta a las estratagemas del autor, aquí se cambia de una actitud pasiva a una activa en el acto de leer. El lector se enfrenta a un texto inconcluso, lleno de

vacíos, de dudas que está llamado a concretar. Por ejemplo, crea imágenes de lugares indeterminados. El lector va haciendo recorridos; viajando le da forma, construye sentidos y significados hasta hacer del texto una obra configurada en el pensamiento y en su vida. (Ricoeur, 2004)

5° Sesión: Lectura del Cuento del Libro Álbum: “Me comería un niño”.

Esta sesión se desarrolló con la finalidad de que el sujeto lector tenga un encuentro con el texto y representa el momento de la fusión de dos horizontes el del mundo del lector y el del mundo del texto. Aquí se abordó la lectura y se desarrolló la configuración en la mimesis II. Este encuentro se llevó a cabo a través de la lectura de un libro álbum, que es una tipología textual caracterizada por tener poco texto y mucha imagen. Lo que no dice el texto, lo complementa la imagen y lo que no dice la imagen lo complementa el texto, los demás vacíos los llena el lector en la medida que va avanzando en su lectura. En este tipo de texto se establece una relación o un diálogo entre texto e imagen, por ello permiten realizar inferencias y lecturas críticas. Al realizar inferencias, se establecen hipótesis, predicciones, conjeturas, juicios, intertextualidad y lectura crítica. El libro álbum ha sido muy utilizado como estrategia didáctica para promover la lectura, fomentar el gusto y disfrute de la literatura, especialmente en los niños y las niñas.

El libro álbum se originó con los grandes ilustradores ingleses Walker Crane y Kate Greenaway. También vale la pena resaltar dos obras pioneras: la primera de ellas es *La casa que Jack construyó* (Falkoner, 1878), tomada como una retahíla y pensada como un juego de palabras para los más pequeños, está acompañada con dibujos de Caldecott para ampliar la explicación del texto sobre asuntos no mencionados. Otro ejemplar importante es el del

Francés Jean de Brunhoff y su historia de *Babar el elefantito* (1931) donde se observa una concordancia entre imagen y texto. (Vasquez R, 2014)

El libro álbum impacta mucho en el público infantil, por lo general son de carácter narrativo. Se escogió este tipo de texto pensando especialmente en llamar la atención de los educandos, para que lo disfruten, que experimenten sus mundos posibles y su gozo estético. Esto para responder a que los niños y las niñas de la institución educativa poco frecuentan la lectura. Por ello, este tipo de texto es muy propicio para ellos a fin de evitar el tedio, la apatía y el desinterés.

El título del libro álbum es “*Me comería un niño*” de las autoras Sylviane Donnio y Dorothé de Monfreid. En su portada, que se puede observar en la figura 23 se ilustra una imagen donde aparece el cocodrilo Aquiles, de menor tamaño, que por la particularidad de su rostro aparenta un gesto de disgusto, posible tristeza e incomodidad. Esto también lo expresaron los niños cuando la vieron. El cuento se compone de catorce páginas; con gran colorido, en sus imágenes predominan los colores verde y amarillo. Se infiere de esto una relación con el clima tropical, por el ambiente y contexto a orillas de un río. Se observa escasa vegetación, salvo un cultivo de plátano, gran iluminación, dando a entender que la escena se desarrolla en plena luz del día. En cuanto a su estructura sintáctica se compone de un inicio, desarrollo y desenlace de la narración.

Figura 23

Portada ¡Me comería un niño!



Nota. Esta es la imagen de la portada del cuento (Sylviane & Monfreid, 2005)

La narración relata la historia del cocodrilo Aquiles, quien vive con sus padres y cuya alimentación es a base de plátano, de hecho, ellos viven cerca de un cultivo de este alimento. De repente una mañana, el pequeño no quiere comer nada, pues argumenta que él desea comerse un niño. Sus padres se preocupan por esta situación y lo animan a comer otros alimentos, pero él los rechaza. En la historia, además, se tejen varias acciones que se van desarrollando a lo largo de la narración.

En su configuración, el inicio lo percibieron los niños cuando se presentan los personajes y lo que hacen. Les causó asombro ver al pequeño Aquiles comer plátanos, pues, para ellos es algo inusual ver a un cocodrilo comer este alimento a sabiendas que es un animal carnívoro. Seguidamente se presentó una trama llena de acontecimientos, agentes, personajes y temporalidades que construían una narración articulada dentro del espacio. Los estudiantes lograron identificarlas al configurar la historia gracias a las circunstancias o adversidades que se van narrando y que a su vez provocan unas consecuencias. Es el caso de algunos personajes, como los mismos padres de Aquiles, que se ven afectados cuando el

cocodrilo rechaza los alimentos que le ofrecen. Él no quiere comer, quiere comerse un niño. La actitud de Aquiles causa tristeza, preocupación y angustia.

La dinámica de lectura fue la siguiente: el cuento se leyó en voz alta con la debida entonación y prosodia por parte de la docente al tiempo que los estudiantes escuchaban con atención. En la medida que se iba leyendo, se iban mostrando las imágenes, con el fin de que los lectores fueran complementando con las ilustraciones lo que no les dice el texto. Además, se incitó a la participación mediante el diálogo, fomentada a través de preguntas para indagar, realizar predicciones, cuestionar la actitud de los personajes, hacer pausas antes de resolver situaciones y discutir los sentimientos que se evidenciaban, sentimientos que permitían suscitar inferencias sobre la trama relatada.

Vásquez (2014), al respecto de la pertinencia del uso del libro álbum, como el resultado en este proyecto, afirma:

Cada vez es más frecuente el uso del libro álbum en el aula, por parte de los maestros y maestras. También los padres de familia consideran que este tipo de libros puede ayudar a iniciar y motivar la lectura en sus hijos. (P.333-345)

Según el autor, la lectura del libro álbum es muy pertinente para fomentar el interés y gusto por leer, especialmente en el público infantil. Por lo que cada día es más habitual su uso en las prácticas.

También se aplicó la estrategia de Isabel Solé (1992), con el apoyo de Paul Ricoeur, sobre los momentos de la lectura, que indica la importancia de diferenciar entre un antes, durante y después de la lectura. En cada momento se deben desarrollar actividades que

permitan fortalecer y potenciar la comprensión e interpretación textual. El acto de leer, según la autora, se entiende como un ritual, una preparación antes de llevarse a cabo el encuentro con el texto. Por lo tanto, en el momento *antes de leer* se exploraron los conocimientos previos mediante preguntas, con ellas se indagó sobre qué sabían acerca de los cocodrilos, qué les dice el título y se plantearon hipótesis, conjeturas, predicciones y prejuicios sobre el texto. Las preguntas realizadas fueron de tipo literal, inferencial y crítico-intertextual en el que además de indagar por evidencias o manifestaciones de lectura crítica, se exploraron por indicios de intertextualidad con los saberes que tienen los educandos.

Luego sigue el momento *durante la lectura*, (Solé, 1992) en el que el acto de leer se realiza también en voz alta por parte de la docente mientras los estudiantes escuchan atentamente. Se dice que escuchan porque en la escucha se evidencia la configuración de la comprensión e interpretación textual, pues la escucha es una de las cuatro habilidades comunicativas del lenguaje. Aquí, se plantearon preguntas de tipo literal, inferencial y crítico-intertextual como parte de las inferencias se propusieron hipótesis, predicciones y conjeturas. Se indagó, además, por la actitud y las acciones que se desarrollaron en la trama y por las situaciones que vivieron los personajes.

Por otra parte, es importante aclarar que previamente se tiene en cuenta el objetivo de la lectura, que sea conocido por el docente como por los estudiantes: se lee para disfrutar y experimentar el goce estético de la literatura y saber un poco más sobre la vida de los cocodrilos atendiendo al tema elegido por los niños relacionados con los reptiles. A medida que se iba leyendo, el estudiante iba revisando, mediante preguntas y observación del texto, la comprensión lectora, pues de manera metacognitiva se iba verificando si había dificultad

para entender determinados aspectos del texto leído. Dicho apoyo a la comprensión lectora se realizó con aclaraciones sobre el vocabulario desconocido de acuerdo con el contexto y ciertos ambientes y situaciones que se describen en los hechos y acontecimientos que conforman la trama del texto.

Después de la lectura, se socializaron comentarios y opiniones sobre lo escuchado mediante preguntas de tipo literal, inferencial y crítico-intertextual que permitieron evidenciar la comprensión y configuración del texto leído. Finalmente, para ampliar la comprensión e interpretación textual se les propuso a los estudiantes crear un personaje de ciencia ficción, imaginativo o relacionado con el cuento. Se indicó que debían describirlo cómo se lo imaginaron, esto con el fin de indagar por los mundos posibles que probablemente se generaron en su pensamiento. (Rodríguez E., 2011)

Fomentar el diálogo, el aporte de ideas, el asombro y la percepción es un proceso que se realiza de manera progresiva y da indicios de la formación de un lector crítico. El discurso del niño es texto, es escritura, por esto, durante el desarrollo del taller se animó a la participación activa con opiniones, argumentos y juicios sobre el texto leído. A continuación, se describen las acciones de los niños y las respuestas de comprensión lectora atendiendo a los momentos de antes, durante y después de la lectura.

Se inició con el momento de antes invitando a los niños a participar respondiendo a las siguientes preguntas: ¿conocen los cocodrilos? ¿Qué clase de animal es un cocodrilo?, acto seguido, cada uno de los niños dio sus apreciaciones sobre el tema: “Son animales carnívoros” y “Los cocodrilos viven en el mar”, otros compartieron “Son animales que viven

en los ríos, caños, lagunas, igual que las tortugas, “las cachirris”, tienen dientes filosos, y se alimenta de peces y carne”

Se observa en sus diálogos relaciones de intertextualidad, pues se conectó el mundo vital del lector con el mundo del texto. Los estudiantes lograron conocer mucho más, se construyeron significados, sentidos, y hubo en sus respuestas evidencias de los símbolos que observaron. Continuando con el diálogo se les preguntó: ¿Qué te dice el título “me comería un niño? Ellos respondieron: “me da escalofrío, ojalá no me dé un paro cardíaco, me da miedo y curiosidad”. A continuación, en las figuras 24, 25, 26 y 27 se pueden observar algunas de las respuestas de los estudiantes.

Figura 24

Respuesta de estudiante 1.

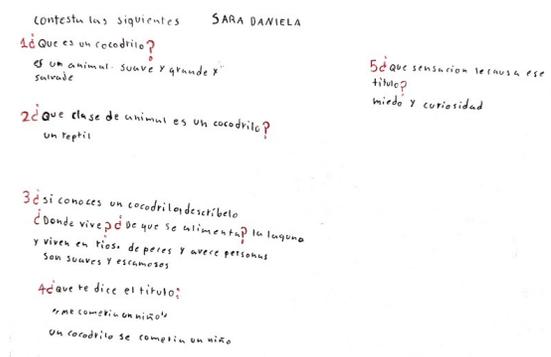


Figura 25

Respuesta de estudiante 2

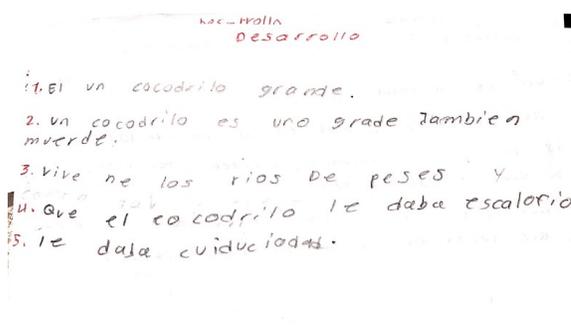


Figura 26

Respuesta de estudiante 3

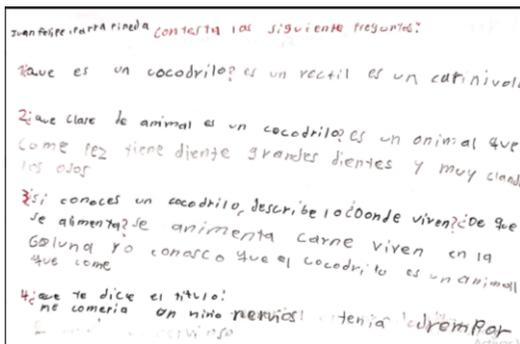
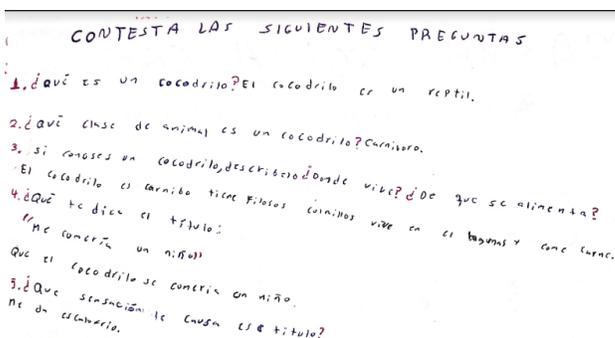


Figura 27

Respuesta del estudiante 4.



Nota. Algunos textos con respuestas de los niños y las niñas

Se observó la construcción de significados y sentidos en la lectura. Hubo en sus respuestas evidencias de la semiótica llena de signos, puesto que para ellos el paro cardíaco denotaba una situación grave, peligro de muerte, consecuencia de un susto. Se evidenció también la intertextualidad en la concordancia con otras lecturas (Riffaterre, 1996) Esta intertextualidad se apoya de manera significativa en la comprensión de la trama, mediante las conjeturas y en la realización de ciertas predicciones e hipótesis.

Se continuó con la lectura en voz alta por parte del docente y los niños escucharon atentamente, durante la misma, se hicieron pausas, se realizaron conjeturas, hipótesis y predicciones sobre el texto. Aquí el mundo vital del lector se adentra y se encuentra con el mundo del texto. Es el encuentro de dos horizontes. Es el autor, que guía al lector, un autor implicado que necesita un lector modelo, un lector que genere respuestas frente al texto leído. En síntesis, se realiza el paso del antes de la lectura, al después de la lectura, a través del momento de la lectura del libro álbum. (Ricoeur P., 1999)

Al escuchar el texto se evidenció asombro. Se pensó en las escenas, en la trama, en los hechos, en las acciones y en los personajes. A medida que se iba leyendo de manera pausada, los niños iban creando mundos posibles. Se les pidió que imaginaran las escenas y las historias que se crean. Es por esto que el lector ideal debe tener disposición, atención y apertura a la escucha. Se produjo fascinación por el relato, algo impactó al lector y el autor fue guiando, como una brújula fue modelando.

Se fueron haciendo preguntas de tipo literal, por ejemplo, se les preguntó ¿Qué es un capricho? En ese sentido, algunos niños contestaron: “Es cuando uno se obsesiona con algo” y “Un día me obsesioné, y quería tener una perrita” Con estas preguntas, los

estudiantes van construyendo la trama porque representan esquemas mentales, llenan los vacíos que va dejando el texto, las lagunas del texto, ellos las complementan, quieren añadirle algo más a la trama. Por lo tanto, otro niño agregó: “Yo me comería la torta que me prepararon mis papás y luego me iría y me comería un niño”. Con esta idea, el sujeto lector asume un posicionamiento crítico frente al texto leído, frente a la postura del autor.

A medida que se continuó leyendo se fueron sumando más comentarios, conjeturas y predicciones, pues se fue evidenciando el proceso de comprensión y configuración de la trama, así fuera con la lectura de un texto que aparentemente parece sencillo, por lo que otro niño agrega: “Se va para el río y se encuentra un niño y lo hace papilla”, “la niña lo maltrató”. Con esto se evidencia un encuentro de dos mundos, lo que dice el autor en el texto para producir esa fusión que es la trama del texto y el mundo de vida del sujeto lector que conoce la palabra maltrato, que es parte de la lectura de su mundo, de sus textos de vida, de sus lecturas. Se continuó con la pregunta: ¿Cómo les pareció? A lo cual uno de los niños respondió: “bonito”, surge así otra pregunta: ¿Qué fue lo que más le gustó? Un estudiante responde: “La niña cogió el cocodrilo y lo abalanzó y le dio vueltas y lo lanzó al agua” Se formulan varios interrogantes como el siguiente: ¿Cómo vio la niña al cocodrilo? “Lo vio flaco, tierno, la niña no le tuvo miedo, se sentía con mucha suerte, se sentía feliz porque encontró una niña. A continuación, en la figura 28, se puede observar la página de la que nacieron estos comentarios.

Figura 28

La niña le hace cosquillas al cocodrilo Aquiles



De acuerdo con las respuestas dadas por los niños, se evidenció la lectura crítica y la creación de mundos posibles, por ejemplo, con esta respuesta: “La niña lo ve tierno”. Así mismo se observó una situación muy curiosa, pues los estudiantes al terminar la lectura mencionaron de inmediato una moraleja: “La enseñanza que nos deja el cuento es que hay que hacerle caso a la mamá” Esto posiblemente obedece a que dentro de las prácticas de lectura a menudo se leen sólo fábulas o cuentos de manera mecánica y guiados por un libro de texto. Siempre se menciona una moraleja y por tal razón ya saben que al finalizar toda historia siempre deja una enseñanza. Pareciera que la práctica de la lectura es muy limitada, no se adentra en el texto y no se va más allá. La literatura es utilizada para controlar, educar los actos humanos, las acciones para modelar la conducta y no con finalidades estéticas, recreativas, de goce, para el asombro, la imaginación, para “crear y recrear imaginarios”

Hablaron de una moraleja, pensando que las historias son contadas para terminar con una enseñanza y no con otros fines, ellos piensan que ese es el fin de la lectura, ahí termina el encuentro con el texto. Posiblemente las prácticas del acto de leer sólo se han limitado a estas acciones. Pero con los talleres se invitó a afianzar su comprensión mediante la

construcción de la trama con todos los sucesos de los acontecimientos y hechos al conformar con sus propios esquemas mentales los vacíos que el autor dejó. Ricoeur (1.999 p.881)

Posteriormente se propusieron una serie de preguntas con la finalidad de que los niños expresaran todas las sensaciones experimentadas: el impacto, el asombro, el extrañamiento y la imaginación que les causó el texto. Las preguntas fueron: ¿Qué es un cocodrilo?, ¿Qué clase de animal es?, ¿Cómo son?, descríbelos, ¿Dónde viven?, ¿De qué se alimentan?, ¿Qué te dice el título: “Me comería un niño”, ¿Qué sensación te causa ese título?, ¿A qué huele el paisaje o escena de la historia? Se preguntó también, por algunas palabras del texto: disparate, capricho, imprudente, agazaparse y chasco. Posteriormente se agregó: ¿Qué sonidos sientes? cierra tus ojos, ¿sientes el correr del agua? ¿Sientes la brisa?, ¿Sientes otros sonidos en la historia?, Imagina los colores del paisaje de la escena.... Esto se le pregunta a los niños para pasar a la siguiente sesión. Las preguntas permiten incitar a los niños a ser quienes tracen su propio camino en el acto de leer, algo sumamente necesario y que Solé (1.992) expresa muy bien.

Leer es un procedimiento, y al dominio de los procedimientos se accede a través de su ejercitación comprensiva. Por esta razón, no es suficiente- con ser necesario- que los alumnos y alumnas asistan al proceso mediante el cual su profesor les muestra cómo construye sus predicciones, cómo las verifica, en qué índices del texto se fija para lo uno y lo otro, etc. Hace falta, además, que sean los propios alumnos, quienes seleccionen marcas e índices, quienes formulen hipótesis, quienes las verifiquen, quienes construyan interpretaciones, y que sepan, que eso es lo necesario para obtener unos objetivos determinados. (p.102)

Según la autora, son los mismos estudiantes los que deben poner en marcha acciones de ejercitación. El sujeto debe ser un lector activo que hace control de la comprensión

mediante el dominio de procedimientos como: las hipótesis, las conjeturas, las predicciones y la exploración de saberes previos.

6° Sesión: Descripciones y narrativas.

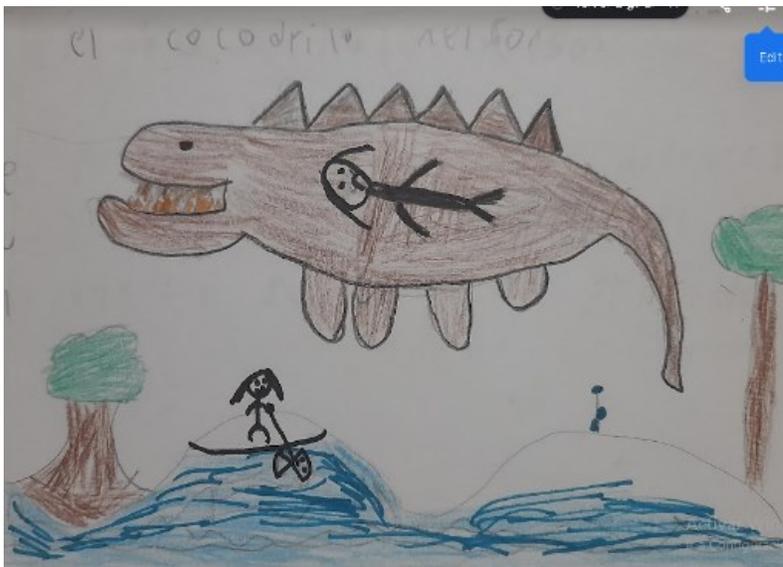
Con el desarrollo de esta sesión se pretendió continuar el encuentro del mundo del lector con el mundo del texto, siguiendo de igual forma, con el proceso de la refiguración o mimesis III, esto con la construcción de la comprensión e interpretación durante la lectura del texto. Es importante destacar que la comprensión se asimila de diferente manera en cada sujeto, atendiendo a la hermenéutica, existen variables como la experiencia, los saberes previos, el contexto y entorno inmediato, que afectan la comprensión. Se les pidió a los estudiantes que expresaran, mediante un dibujo, el impacto que les generó la lectura del libro álbum. Esto para seguir un proceso de análisis sobre lo que pasa en el pensamiento del niño como sujeto lector que ha sido tocado por el texto. Con ello se analizó que la comprensión y la interpretación son diferentes, son diversas de acuerdo con el mundo del lector, a sus vivencias, a su experiencia, y a la forma como asumió el texto. (Ricoeur P., 1999)

En ese orden de ideas, se invitó a los estudiantes a crear un personaje de ciencia ficción, con colores y diferentes formas, que pareciera un cocodrilo. Se les pidió que lo imaginaran como lo vieron en la historia o de pronto diferente. Para incentivar la imaginación les propuse un pequeño ejercicio: debían imaginar que pasaría si de repente llegara un hada y transformara a cocodrilo con poderes mágicos. Se les propusieron algunas preguntas: ¿Cómo sería su aspecto físico, sus dientes, su cuerpo?, ¿Cómo sería su fuerza y sus garras?, ¿Dónde viviría?, entre otras. Acto seguido se les solicitó que imaginaran y dibujaran la forma. Por último, se les propuso que escribieran una historia para el personaje

que dibujaron. De inmediato uno de los niños pregunta: ¿Se pueden hacer personas dentro del cocodrilo? Con este tipo de preguntas se observa en el niño el mundo de la vida, sus experiencias y su manera de crear escenarios, producto del resultado de sus vivencias, de sus saberes que ayudan a complementar la trama que el lector va configurando. El autor aporta las palabras y el lector la significación, él va creando sus imágenes. (Ricoeur, 2004)

A continuación, en las figuras 29 a 34, se muestran algunos de los dibujos realizados por los niños junto con su respectiva descripción, antes solicitada.

Figura 29.



Descripción del niño:

Es fuerte mui tierno tiene diente filosos sus pies fuertes y vive en el agua y en el bosque
su voca es grande y feros

Nota. Las descripciones anteriores fueron realizadas por los mismos niños.

En esta imagen se puede evidenciar el asombro, el impacto y el extrañamiento que le produjo el texto leído. También se observa la fusión del mundo del lector que ya posee saberes previos sobre la ferocidad y el peligro que representa el cocodrilo para las personas. Posiblemente esos saberes los aprendió de las narrativas de sus familias o los vio en algún medio de información como una revista o la televisión. Esto evidencia unos saberes y experiencias que ya traía el lector desde su mundo vital y que se fusionaron con el mundo del texto. También se observa una sensibilidad hacia de la fuerza del agua por la forma como la dibuja con olas grandes y trazos fuertes, posiblemente sienta algún temor o haya vivido alguna experiencia en el río.

Figura 30

La niña desafiando al cocodrilo.



Descripción del niño:

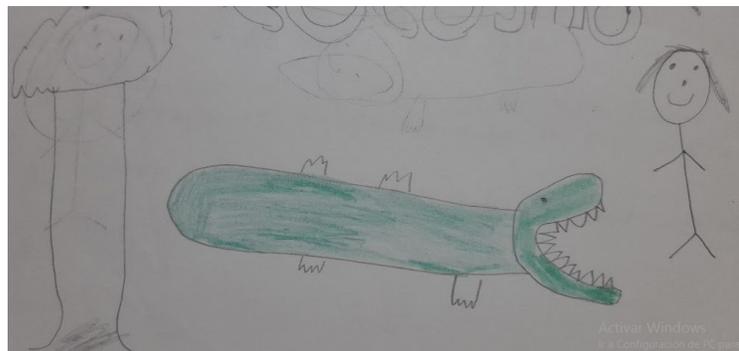
El tigruron quería un niño para comérselo y es bonito fuerte sexual y el no pudo comérselo.

Las descripciones anteriores fueron realizadas por los niños.

En este texto se observa que el estudiante construyó la trama con los acontecimientos, pero además asumió una posición crítica frente al texto. Se evidencia la creación de imaginarios con la personificación del cocodrilo mediante un diálogo, además se evidencia una postura con el aspecto fuerte y valiente de la niña frente a la mirada del animal.

Figura 31.

El cocodrilo ataca a la niña.



Descripción de uno de los niños.

El cocodrilo es nervioso come carne es inútil es un cocodrilo el avre la voca tiene dientes filosos se iva a comer a la niña llego a la casa le ijo a la mama y al papá leijo al papa y a la mama que ria comer platano el cocodrilo puede volar es grade

En la descripción de la figura 31 se observa un tejido de texto, de hechos y acontecimientos. Se evidencia una secuencia sencilla de eventos, en los que se narra uno de los sucesos que incluyen elementos de la trama, como las acciones y los protagonistas que en ella intervienen.

Figura 32

Cocodrilo se convierte en dragón.



Coco a los tiene alas y bota fuego y se va a comer a la niña tiene una sicatris en el ojo y es fuerte muy fuerte puede bola y comerse a todos los niños que quiera.

Nota. Descripción de uno de los niños.

En la figura 32 se observa un impacto y una transformación de pensamiento del niño, puesto que en la historia leída el cocodrilo es pequeño, pero él se siente y se imagina muy vigoroso para asustar y comerse a la niña. En consecuencia, el niño dibujó al cocodrilo como lo imaginaba el segundo protagonista de la historia, que es el mismo cocodrilo, por lo que el niño dibujó el animal de la historia imaginando el relato: fuerte, vigoroso, peligroso, que intimida. Por eso lo representa asemejando un dragón que echa fuego por la boca, grande y a su vez le dibuja alas para volar e infundir más temor. También describe que tiene una cicatriz en el ojo, puede relacionarse con algún tipo de enfrentamiento en su hábitat, con algún cazador o presa.

Figura 33

Cocodrilo al acecho de su presa.



Figura 34

Cocodrilo muy fuerte



En las imágenes podemos observar un aporte de lectura crítica y transformación de pensamiento. Johan dibujó a la niña robusta, se observan los brazos fuertes. Interpreta a una niña que no le teme a nada, guerrera, que nada la intimida y menos un cocodrilo pequeño, según la historia (Figura 33). Sin embargo, en la figura 34 se observa una comprensión e interpretación diferente, pues otro estudiante dibujó un gran cocodrilo, fuerte y que inspira miedo.

El cocodrilo es nervioso come carne es rectil es un cocodrilo muy malo y es muy fraco porque no come ni le ase caso a los padres es tan malo que se come hasta los niños que no ase caso a los padres por es un cocodrilo es sus diente muy cdande los ojos muy cdande

En esta descripción, se observa la escritura en el nivel 5: hipótesis alfabética en donde a cada letra le corresponde un valor sonoro. Es la asociación grafema – fonema, en este nivel el estudiante ya tiene un buen dominio del código escrito, aunque se observa

dificultad en el proceso de escritura referido a los aspectos que tienen que ver con la gramática, ortografía y signos de puntuación, (Ferreiro & Teberosky, 1980).

Del mismo modo también se observa un escritor con posicionamiento crítico de acuerdo con los niveles de la escritura crítica. Puesto que en ella se visualiza la escritura literal al presentar en sus textos coherencia global y local del texto, se sigue un núcleo temático, se evidencia el orden, enlace y cohesión de las ideas. También se observa semántica textual en la escritura porque establece relaciones de sentido entre ideas, imágenes y expresiones referido al nivel de escritura inferencial y por último, en la escritura crítica se observa el componente sintáctica textual en cuanto a la coherencia y cohesión y en la pragmática textual se observa la intencionalidad, perspectivas y posicionamiento crítico frente al texto leído cuando el estudiante manifiesta que el personaje de la historia es flaco, dando un juicio de valor, que no les hace caso a los padres, evidencia una lectura del libro y al expresar su opinión, pues piensa que es malo. (Rodríguez. 2023)

En este proceso, se puede observar que, de manera similar a la transición desde el momento de mimesis I o prefiguración hacia el momento de mimesis II o configuración, ya se inicia a manifestarse un nivel de distanciamiento que sugiere la progresión hacia el momento de mimesis III o refiguración, lo que permite visualizar la formación del lector crítico.

3.3.1 Evaluación del Lector desde su Mundo del Texto

En este apartado se incorporó la evaluación de la mimesis II con el objetivo de visualizar y analizar de manera cualitativa y cuantitativa el proceso de configuración de la trama al tener el esperado encuentro del mundo vital del lector con el mundo del texto. Se

atiende a la comprensión, interpretación y aplicación por parte del estudiante como sujeto, lo que le da un carácter de lector crítico. De acuerdo con la información observada mediante la aplicación de algunos instrumentos: rejillas, rúbricas y estrategias de evaluación, se visualizó de manera precisa y veraz la pertinencia, y el impacto de las estrategias planteadas, con ello fue posible reflexionar y tomar decisiones sobre la práctica pedagógica y sobre la apropiación del proceso lector en los educandos.

Para ello se planteó una rúbrica, que se observa en la tabla 3, y una rejilla, que se observa en la tabla 4, que implica a los niveles de comprensión lectora, cuyos criterios se definen así: para el componente de sintáctica textual se tiene en cuenta la coherencia de la lectura, cuando el estudiante sigue el núcleo temático del texto leído y las relaciones entre las partes y el todo de un texto. En cuanto a la cohesión, se destaca que el sujeto lector siga la cohesión lineal y sugestiva del texto. Reconozca la presentación, el orden, el enlace y la conexión de las ideas.

Finalmente, para la semántica textual se tiene en cuenta la construcción del sentido y significado en el proceso de lectura por lo que involucra las relaciones entre ideas, imágenes y acciones. Se sintetiza y generaliza la información para construir hipótesis globales y locales sobre el contenido del texto. La pragmática está relacionada con la función comunicativa y la intencionalidad por cuanto el lector identifica intenciones, propósitos y perspectivas. Asume un posicionamiento frente al texto leído. Así mismo, establece conexiones de intertextualidad con otros textos.

Los instrumentos de tabulación de datos como el Excel y las rejillas de estadística permitieron obtener una visión global de los resultados de las actividades realizadas por los

estudiantes. Su uso facilitó la visualización de manera general e individual de los logros. Así mismo permitió focalizar aspectos donde se evidenciaban fortalezas y debilidades de los estados de los aprendizajes de los educandos. Con ello se obtuvo una lectura que permitía, de acuerdo a los aspectos a analizar y de acuerdo a ello, emprender acciones de mejoramiento encaminadas a potenciar los aprendizajes. Se da la oportunidad para que los docentes y demás actores de la comunidad educativa reflexionen sobre la pertinencia de resignificar y romper esquemas sobre la práctica pedagógica.

Por otra parte, el uso de estos instrumentos permite hacer seguimiento frecuente, mensual, bimestral o anual sobre el avance académico de los estudiantes, facilita medir de manera cualitativa y cuantitativa con indicadores dichas evoluciones y su finalidad es tomar decisiones sobre la pertinencia de las prácticas pedagógicas implementadas. En este caso, tomar decisiones sobre los procesos de lectura y escritura encaminados hacia la formación de lectores críticos.

Tabla 3

Rúbrica de evaluación de la lectura Mímesis II

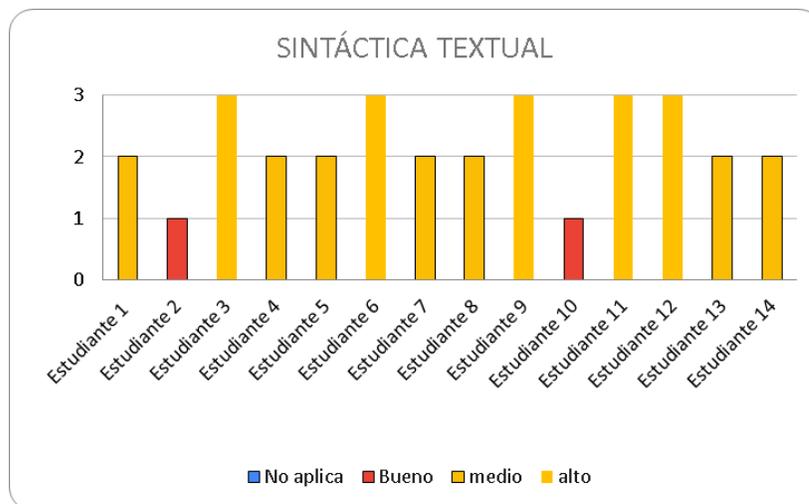
Rubrica de evaluación de la lectura Mimesis II		
NIVELES DE COMPRENSIÓN DE LA LECTURA		
CRITERIOS	Coherencia	cohesión
SINTÁCTICA TEXTUAL	Tiene en cuenta la coherencia global y local del texto leído. Seguimiento del núcleo temático. Establece relaciones en las partes y el todo en un texto.	Sigue una cohesión lineal, sugestiva del texto. Reconocer la presentación orden, enlace y conexión de las ideas.
SEMÁNTICA TEXTUAL	Ideas-imágenes o acciones	Sentido global y local del texto.
	Establece relaciones de sentido entre ideas, imágenes y expresiones.	Sintetiza y generaliza información para construir hipótesis globales y locales sobre el contenido del texto.
PRAGMÁTICA TEXTUAL	Perspectivas	intertextualidad
	Identifica intenciones, propósitos y perspectivas. Expresa un posicionamiento crítico frente al texto leído.	Establece relaciones entre los textos leídos con otros textos.

Tabla 4*Evaluación de la lectura Mimesis II*

EVALUACIÓN DE LA LECTURA												
MÍMESIS II: MOMENTO DURANTE LA LECTURA												
NOMBRE	SINTÁCTICA TEXTUAL				SEMÁNTICA TEXTUAL				PRAGMÁTICA TEXTUAL			
	No aplica	Bueno	medio	alto	No aplica	Bueno	Medio	alto	No aplica	Bueno	Medio	alto
Estudiante 1			2				2					3
Estudiante 2		1					2			2		
Estudiante 3				3				3				3
Estudiante 4			2				2					3
Estudiante 5			2					3				3
Estudiante 6				3				3				3
Estudiante 7			2				2					2
Estudiante 8			2				2					2
Estudiante 9				3				3				3
Estudiante 10		1				1						2
Estudiante 11				3				3				3
Estudiante 12				3				3				3
Estudiante 13			2				2					2
Estudiante 14			2					3				3

Figura 35

Análisis estadístico de la sintáctica textual.

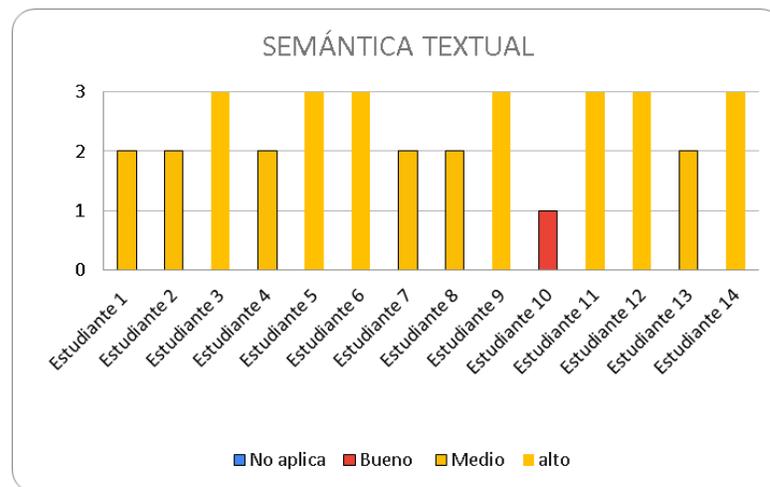


De acuerdo con la gráfica, se observa que 5 de 14 estudiantes alcanzan un nivel alto en la sintáctica textual, 7 de 14 estudiantes presentan un nivel medio en la sintáctica textual. 2 de 14 estudiantes, alcanzan un nivel bueno en la sintáctica textual y ningún estudiante no aplica en este nivel. En este aspecto, los criterios expresan un seguimiento en la coherencia y cohesión de la lectura. Se observan fortalezas, puesto que se encuentran ubicados dentro del rango medio y alto. Esto permite observar que en la mimesis II, dentro del proceso de

configuración del texto, se evidencia alta comprensión e interpretación de la trama propuesta por el autor.

Figura 36

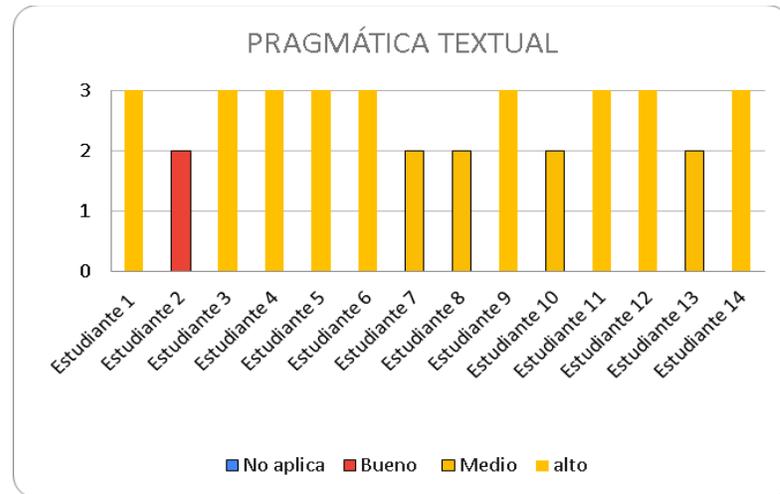
Análisis estadístico de la semántica textual



De acuerdo con la gráfica, se observa que 7 de 14 estudiantes alcanzan un nivel alto en el componente semántica textual. 6 de 14 están en un nivel medio. 1 en un nivel bueno y ninguno no aplica. Se evidencian fortalezas en la construcción del sentido y significado. Se refiere a los criterios, basados en establecer relaciones entre las ideas, imágenes y expresiones. Así mismo, en la elaboración de hipótesis globales y locales sobre el contenido. Este componente está muy enmarcado con la manera de extraer información implícita. Es decir, que el estudiante construye inferencias en el acto de leer. Con esto podemos visualizar la pertinencia de preparar al educando desde su mundo vital para adentrarse en el mundo del texto con el fin de fortalecer los procesos de comprensión e interpretación.

Figura 37:

Análisis estadístico de pragmática textual.



De acuerdo con la gráfica podemos observar que 9 de 14 estudiantes alcanzan un nivel alto. 5 de 14 están en categoría medio, ninguno se ubica en bueno y ni en no aplica. Se evidencian fortalezas en el componente de la pragmática textual. Cuyos criterios se definieron en identificar intenciones, propósitos y perspectiva hacia el camino de la lectura crítica. Similar a ello, se evidencian relaciones de intertextualidad. Se muestra un claro proceso lector al asumir distancia, extrañamiento y posicionamiento crítico. Las actividades fueron pertinentes y dieron un buen impacto. Se demuestra la configuración en la mimesis II no sin antes haber experimentado el paso por la mimesis I. Aquí ya se observan indicios de unión entre la mimesis II y la mimesis III.

3.4 El lector creador que toma distancia y posicionamiento crítico frente al texto leído

Leer es una forma de crear. El creador del lenguaje, el poeta, inventa los signos para que sean escuchados en el silencio de la lectura. (Rodríguez, 2011)

El lector interpreta los signos para volver a crear, es el poeta, el científico, el artista, el que da respuesta en un acto de mundos posibles, de ensueño, de imaginación, de pensamiento y fantasía. Él se vuelve creador, se ha transformado su pensamiento, se han movilizadas las acciones que lo llevarán a decir un nuevo lenguaje, a crear un esperado texto para que también sea leído, interpretado y admirado. Crea símbolos que se interpretan con sentido y significado, que necesitan ser escuchados por otros sujetos lectores (Rodríguez, 2011)

Se continuó con la lectura del texto para dar paso al momento de la creación. Aquí se dio la intersección entre el mundo del texto y el mundo del lector, ocurrió un encuentro entre dos horizontes. Es la metáfora viva, ver cómo y ser como. Es el camino de la configuración a la refiguración que exige la confrontación de estos dos universos, la ficción y el mundo real del lector. Este encuentro se hace posible a través del fenómeno de la lectura que se convierte en el ente mediador (Ricoeur, 2004)

El mundo del texto, dentro de la narrativa y la trama, es el que con el acto de lectura se convierte en una obra configurada, es un mundo a la espera del lector lleno de experiencias. En este caso, el estudiante de la Institución Educativa Cupiagua trae sus propias narrativas, sus saberes, que ya han sido contados en otras sesiones, pero que ahora

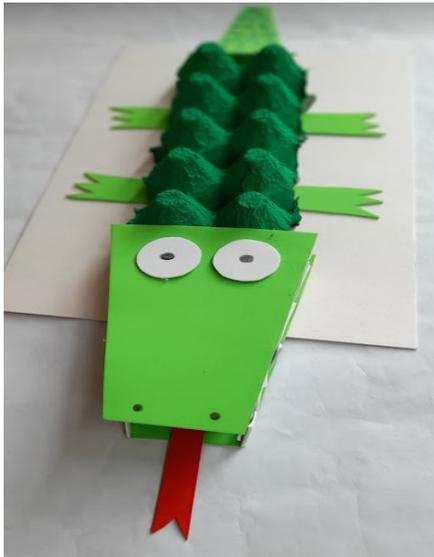
tienen un encuentro. Es un abordaje, en el que se manifiesta una transformación del pensamiento y un impacto. Surge una nueva imaginación creadora en la recepción del texto. Atendiendo a los planteamientos de Jauss (1986, p.77) y a la teoría de la lectura, la fenomenología en la que se asume una postura crítica da una respuesta, es el que interroga, sospecha, entre otras situaciones llevando al lector a expresar su pensar mediante otro texto, arte o pintura. Allí están los sentimientos, la sensibilidad, el asombro y la creación de un sujeto que se adentra en el texto.

En esta parte de los talleres se invitó a los niños a crear, por medio de un dibujo u obra de arte, lo que más les impactó de la narración del libro álbum. En consecuencia, ellos diseñaron cocodrilos. Se les pidió que sus creaciones fueran de su propio estilo, libre, que le imprimieran sus gustos. En efecto y resultado, los niños realizaron sus propios diseños que luego junto con sus compañeros, describieron, inventando su propia historia con otros hechos y personajes.

En este sentido y atendiendo al paso progresivo a la mimesis III por medio de la mimesis II, los niños elaboraron las creaciones artísticas y modelaron los cocodrilos de acuerdo a su interpretación. Fue su visión, su sensibilidad, sus sentimientos y su lectura crítica llevada a cabo en el aula. Los niños describieron sus propias obras de arte, la relacionaron con la historia y se sintieron asombrados y maravillados, pues ellos vieron fuertes y vigorosos a sus cocodrilos. A continuación, sigue una descripción de las creaciones realizadas, acompañadas de una foto como la de la figura 38.

Figura 38

Cocodrilo parece "Cachirri"



El estudiante mostró su diseño y relató lo siguiente: “Lo hice con cartón, témperas y plastilina” Se ve como un cocodrilo chiquito, se ve como una cachirri, se ve chiquito, como lo ve la niña”

En este relato, el niño describe a su cocodrilo de tamaño pequeño, lo compara con una “cachirri” que es el ya mencionado caimán llanero. En la descripción se evidencia intertextualidad al mencionar el parecido con otra especie animal, además, se observa una transformación de pensamiento cuando relaciona su diseño creativo con la forma como desde su análisis y esquema mental lo ve la niña en la narración del cuento. Aquí se percibe dentro de la creación un proceso de lectura crítica. Luego, otro niño presentó otro diseño, se trató de un cocodrilo que se le cayó la cola debido al uso del pegamento, como se muestra en la figura 39.

Figura 39*Cocodrilo lesionado*

Aquí se presenta otro cocodrilo diseñado por otro de los niños. En su relato y descripción expresa lo siguiente: A uno de los cocodrilos, se le cayó la cola, porque el pegamento no hizo un buen efecto en el cartón. Ante este hecho, los niños dijeron: “Es que otro cocodrilo le comió la cola” Esto demuestra una relación de sus textos aplicando la intertextualidad, pues los estudiantes crearon mundos posibles al mencionar desde sus experiencias relaciones con la mimesis I, es un volver, que les produce asombro o sensibilidad del conocimiento que tienen de las peleas entre estos reptiles, ya sea por territorio, alimento o reproducción. Aquí se percibe la construcción de otros diálogos y lecturas. Están en la capacidad de elaborar sus propias narrativas, o al menos esto es lo que se evidencia en sus discursos. Los estudiantes imaginaron historias llenas de acontecimientos al completar esos esquemas de la narración sobre los ataques, la ferocidad,

el peligro. El mundo del lector, el sujeto que lee, con experiencia vital, se relaciona con el mundo del texto.

En las figuras 40 y 41 se observa el diseño de un cocodrilo en un escenario que puede ser texto, los tonos azules denotan la apariencia de un estanque o laguna con pequeños arbustos y piedras. En esta descripción, una de las niñas afirma: “La compañera lo hizo como la verdadera historia” y otra agrega “El cocodrilo está en una laguna” En este comentario vemos una postura crítica de uno de los estudiantes al observar el cocodrilo que diseñó la compañera, validan la información expuesta en el texto. Son lectores que comprenden e interpretan y aplican. (Ricoeur P., 1999, pág. 892) Así mismo, se evidencia la sensibilidad, la imaginación, la belleza de la obra de arte, la recreación de mundos posibles hechas por el lector.

Figura 40

Cocodrilo en el estanque



Figura 41

Cocodrilo al acecho



El siguiente estudiante expuso su creación, que se observa en las figuras 42 y 43, relatando: “Mi cocodrilo está hecho de cartón de huevos, se ve fuerte y peligroso”, continuando agregó “Juepucha” Luego un compañero dijo: “Después se lo come a uno” Acto seguido, comenzaron a dramatizar una escena o recreación en la que el reptil atacó a una de sus compañeras hiriendo su brazo al devorarlo, uno de los estudiantes cogió el animal de la cola simulando auxiliar y defender a su compañera de las garras del depredador. Esta representación se convirtió en historia y juego, se unieron en grupo con diversión y con un toque de narrativa e imaginación, representaron y crearon otro texto, un texto que puede ser un guion de teatro. La dramatización se puede observar en las figuras 44 y 45.

Figura 42.

Cocodrilo fuerte y peligroso



Figura 43

Gran cocodrilo



Figura 44

Ataque de cocodrilo



Figura 45

Cocodrilo depredador



3.4.1 Evaluación de la Mímesis III

En este apartado se incorpora la evaluación de la mímesis III con el objetivo de visualizar de manera cuantitativa y cualitativa el proceso que se observó durante la refiguración de la lectura. Aspecto que se ha seguido en el paso de la mímesis II a la mímesis III y en el que también se articula la mímesis I y mímesis II. Es un momento en el cual el estudiante se convierte en un lector creador que toma distancia y asume un posicionamiento crítico frente al texto que se ve expresado en la producción de la escritura. Se aclara que la misma es una manifestación del pensamiento, una expresión, no sólo se da mediante el código escrito, se puede manifestar a través de obras de arte, pinturas, esculturas, manualidades, etc. En este caso, los niños lo hicieron con manualidades.

Durante este proceso evaluativo se consideraron distintos criterios a partir de una organización por etapas, que se inician desde la experiencia estética de la lectura hasta la generación de escritura creativa o reflexiva sobre el texto leído. Después de haber realizado un trabajo de análisis textual de su estructura permitió impulsar a los estudiantes a desarrollar procesos de creación y crítica. (Rodríguez P. E., 2005).

-Escritura literal: En la que se incluye la coherencia y la cohesión. En la coherencia se evalúa el seguir un núcleo temático, y establecer relaciones entre las partes y el todo de un texto. En cuanto a la cohesión, se evalúa si el proceso de producción textual sigue una presentación, un orden, un enlace y una conexión de las ideas.

-Escritura inferencial: En la escritura inferencial se establecen ideas, imágenes, acciones y expresiones. Además de sintetizar y generalizar la información para construir hipótesis globales y locales sobre el contenido de un texto.

-Escritura crítica: tiene en cuenta niveles de sintáctica textual en la que se evalúa la coherencia y cohesión de las ideas. La semántica textual que aborda la expresión de sentido entre las ideas, las imágenes y las acciones. Por último, la pragmática textual, en la que se identifican las intenciones, propósitos y perspectivas del sujeto que lee y la manifestación de su distancia y posicionamiento crítico frente al texto leído. Se producen y evalúan textos, no documentos abstractos. (Rodríguez, 2023)

Tabla 5

Rúbrica de evaluación de la lectura.

Rubrica de evaluación de la lectura			
NIVELES DE COMPRENSIÓN DE LA LECTURA			
CRITERIOS	Coherencia	cohesión	
ESCRITURA LITERAL	Tiene en cuenta la coherencia global y local del texto leído. Seguimiento del núcleo temático. Establece relaciones en las partes y el todo en un texto.	Sigue una cohesión lineal, sugestiva del texto. Reconocer la presentación orden, enlace y conexión de las ideas.	
ESCRITURA INFERENCIAL	Ideas-imágenes o acciones	Sentido global y local del texto.	
	Establece relaciones de sentido entre ideas, imágenes y expresiones.	Sintetiza y generaliza información para construir hipótesis globales y locales sobre el contenido del texto.	
ESCRITURA CRÍTICA	Sintáctica textual	Semántica textual	Pragmática textual
	Coherencia y cohesión	Expresa sentido entre ideas, imágenes y acciones.	Identifica intenciones, propósitos y perspectivas. Expresa un posicionamiento crítico frente al texto leído.

Fuente: Rubrica elaborada por Jesús Enrique Rodríguez, Profesor asociado al Departamento de Literatura de la Universidad Nacional de Colombia.

Los criterios de evaluación propuestos se convierten en una rejilla, tabla 6, la cual permite visualizar el registro de los logros alcanzados por los estudiantes.

Tabla 6

Evaluación de la lectura.

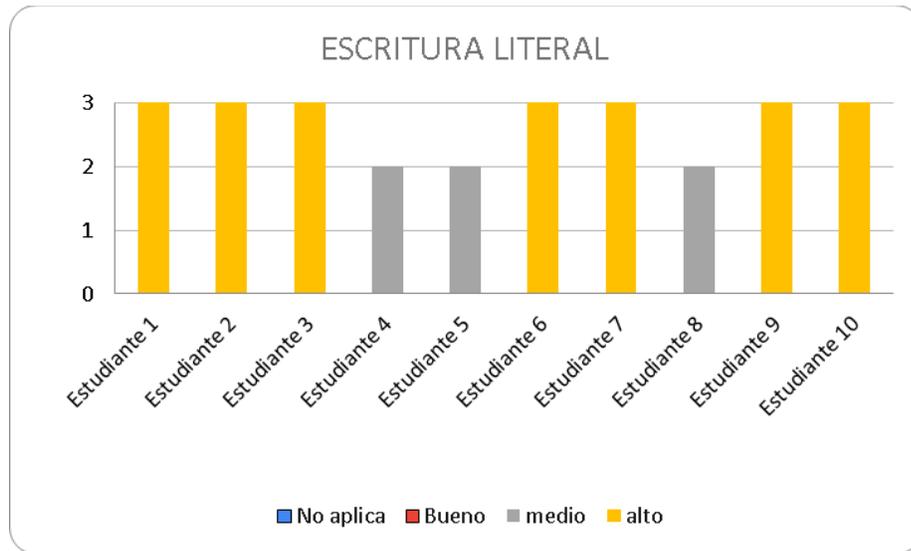
		MÍMESIS III: MOMENTO DESPUES DE LA LECTURA																		
		ESCRITURA LITERAL				ESCRITURA INFERENCIAL				ESCRITURA CRÍTICA										
CRITERIOS	Coherencia y cohesión	ideas, imágenes y acciones				SINTÁCTICA TEXTUAL				SEMÁNTICA TEXTUAL				PRAGMÁTICA TEXTUAL						
		Coherencia y cohesión				Ideas, imágenes y acciones				Perspectiva propia, contexto del lector, intertextualidad.										
NOMBRE	No aplica	Buena	medio	alto	No aplica	Buena	Medio	alto	No aplica	Buena	Medio	alto	No aplica	Buena	Medio	alto	No aplica	Buena	Medio	alto
Estudiante 1				3				3				3				3				3
Estudiante 2				3				3				3				3				3
Estudiante 3				3				3				3				3				3
Estudiante 4			2				2				2			2					2	
Estudiante 5			2				2				2			2					2	
Estudiante 6				3				3				3				3				3
Estudiante 7				3				3				3				3				3
Estudiante 8			2				2				2			2					2	
Estudiante 9				3				3				3				3				3
Estudiante 10				3				3				3				3				3

Fuente: Rubrica elaborada por Jesús Enrique Rodríguez, Profesor asociado al Departamento de Literatura de la Universidad Nacional de Colombia.

De acuerdo con la figura 46, se afirma que 7 de 10 estudiantes alcanzaron el nivel alto en la escritura literal y 3 se ubicaron en la categoría media. Con esto se pueden ver las fortalezas en este aspecto. Se observan los criterios de evaluación, en cuanto a coherencia y cohesión en sus ideas. Las actividades desarrolladas fueron pertinentes puesto que se suscita la transformación del pensamiento, el impacto causado por el acto de lectura, por el paso de la mimesis II a mimesis III. De igual manera, se advierte en las creaciones la literalidad.

Figura 46

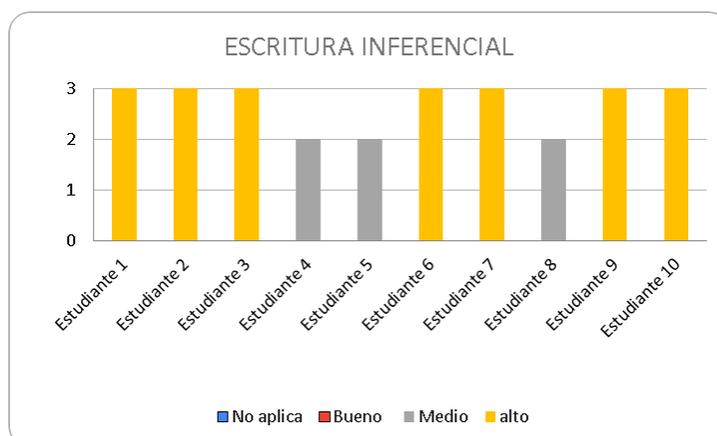
Análisis estadístico de la escritura literal.



De acuerdo con la figura 47, se observa, que 7 de 10 estudiantes alcanzan un nivel alto en la escritura inferencial al establecer relaciones de sentido entre las ideas, imágenes y expresiones. 7 de 10 logran el nivel medio. Así mismo se evidencia en sus creaciones las hipótesis globales y locales sobre el contenido del texto. Se percibieron las inferencias sobre el contexto, sobre las ideas y apreciaciones sobre el texto leído.

Figura 47

Análisis estadístico de la escritura inferencial.



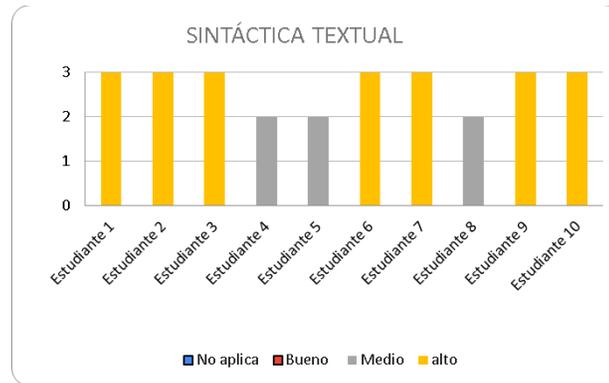
Análisis estadístico de la escritura crítica.

En este apartado se analiza la escritura creativa teniendo en cuenta tres componentes: la sintáctica textual, la semántica textual y la pragmática textual. En la sintáctica textual, se analiza la escritura desde la cohesión y coherencia. En la semántica textual, se reconocen en sus creaciones las ideas, imágenes y acciones. En la pragmática textual, se aborda la perspectiva propia, el contexto del lector y la toma de posición frente al texto leído.

En la figura 48 se puede observar que 7 de 10 estudiantes se ubican en nivel alto y 3 de 10 están en nivel medio en el componente sintáctico textual. Se perciben fortalezas en la escritura en cuanto al componente de sintáctica textual relacionado con la cohesión y coherencia. Se evidenció la secuencia de las ideas que se quieren expresar por medio de la creación en el momento de la mimesis III. Se visualiza el impacto de las actividades desarrolladas, los estudiantes lograron un buen proceso de comprensión, interpretación y configuración en la mimesis II para dar el paso hacia la mimesis III.

Figura 48

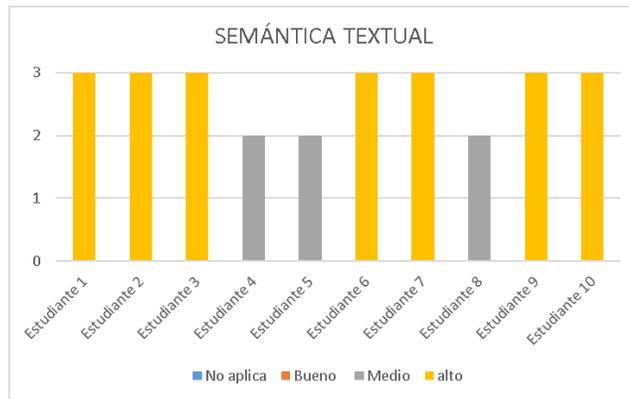
Análisis estadístico de la sintáctico textual.



Se observa que 7 de 10 estudiantes lograron un nivel alto en el componente semántico textual y 3 de 10 se ubican en el nivel medio. Esto indica fortalezas en su escritura crítica desde el componente de la semántica textual en el que expresa con sentido las ideas, las imágenes y las acciones. En la semántica textual se construye el sentido y significado en el discurso. Las creaciones de los estudiantes lo evidencian, es lo que se quiere expresar por medio de sus esculturas artísticas.

Figura 49

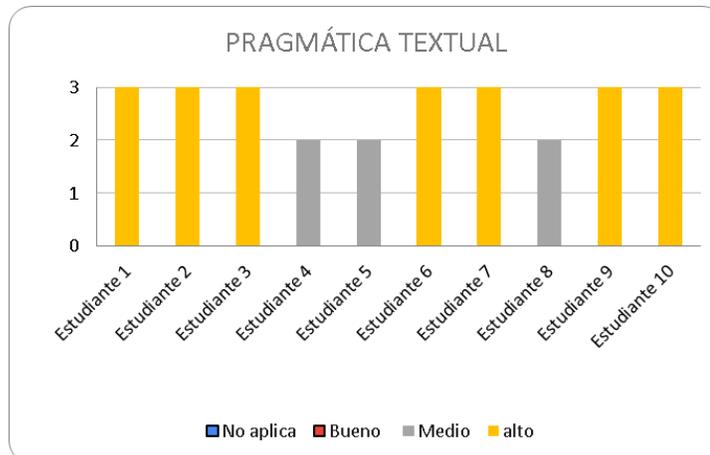
Análisis estadístico de la semántica textual.



En la figura 50 se puede observar que 7 de 10 estudiantes alcanzan un nivel alto en el componente pragmático textual, 3 de 10 logran un nivel medio y ninguno se ubica en la categoría bueno y no aplica. Se observan fortalezas en la escritura crítica. Teniendo en cuenta los criterios de evaluación involucra la intencionalidad, la función comunicativa del mismo discurso, del pensamiento expresado en una escultura. Se evidencia que por medio de las actividades planteadas se manifestaron la perspectiva, el propósito, las intenciones, el sentido y la toma de distancia y posicionamiento crítico frente al texto leído.

Figura 50

Análisis estadístico de la pragmática textual.



Conclusiones

Un lector que toma distancia y asume un posicionamiento crítico, no debe estar aislado de su realidad, de su vida, de sus experiencias y su contexto. Por lo tanto, a la escuela le corresponde convertirse en el puente de unión entre el mundo del estudiante y sus saberes. Esto permite articular el mundo vital con el mundo del texto. Esto con el fin de que el sujeto visualice, reflexione y plantee soluciones de manera activa a todas las problemáticas sociales de su entorno. La escuela debe contextualizar y tener en cuenta el mundo de la vida con sus experiencias y saberes. Con ello facilita afianzar un mejor proceso de comprensión, interpretación y lectura crítica que aunado con los conocimientos que se construyen en la academia, dé sentido a la realidad y reflexione sobre la misma.

La escuela debe generar más espacios, tanto en cuestiones de tiempo y recursos, con el fin de abordar experiencias estéticas de la lectura en el aula. Es necesario que el sujeto lector aprenda con la mediación y guía del docente las acciones de comprensión e interpretación que lo conduzcan a ser un lector crítico. Es conveniente ajustar condiciones para que el aula de clases se convierta en un espacio dialogante, de asombro y tradiciones.

La formación de un estudiante con posicionamiento crítico requiere que el docente cumpla un rol activo, mediador y orientador. Se necesita asumir un papel reflexivo, sensible, urgido, preocupado y que conozca la realidad del mundo de la vida de los estudiantes. El docente debe ser eficaz en el desarrollo de procesos de lectura crítica.

Conclusiones sobre el papel del mundo del lector

Es conveniente reconocer las concepciones de lectura, escritura y oralidad desde el mundo de la vida, saberes y experiencias de los estudiantes. Que se visibilicen en un aula dialogante, las vivencias y tradiciones vitales que como narrativas quieren ser contadas y valoradas en el contexto escolar.

Las experiencias y prácticas pedagógicas significativas como los proyectos de aula, enriquecen, motivan y sensibilizan al estudiante para construir sentido y significado. Por lo tanto, la escuela debe ser un puente y una conexión entre el mundo de la vida del sujeto que lee y el mundo del texto que ofrece la misma academia.

Conclusiones sobre el proceso de la lectura del texto

Es necesario apropiarse las conceptualizaciones y fundamentos que nos presentan diferentes autores sobre la manera como se lleva a cabo el proceso de lectura crítica enfocado hacia el desarrollo del pensamiento crítico, considerando la mirada, la vida y la realidad del lector desde su sensibilidad, asombro, imaginación y extrañamiento del mundo que le rodea que también es texto.

Se reconoce el acto de leer desde diferentes miradas, pues puede ser visto atendiendo el proceso de la mimesis, la fenomenología y la hermenéutica. Estas visiones nos ilustran sobre el impacto de la lectura y la sensibilidad del lector, permitiendo movilizar acciones para tomar distancia y asumir un posicionamiento crítico frente al texto leído.

El paso progresivo, articulado y cíclico de los momentos, mimesis I, mimesis II y mimesis III permite afianzar la comprensión lectora e interpretación textual de manera

articulada con el mundo de la vida del lector para dar paso a la transformación del pensamiento, hacia la creación y formación del lector crítico sensible de la realidad. Pues la escuela debe permitirle al sujeto que lee aportar sus vivencias, su mundo y experiencias para construir nuevos saberes.

Es necesario apropiarse las conceptualizaciones y procesos de los componentes del lenguaje relacionados con la sintáctica textual, la semántica textual y la pragmática textual para la formación del lector que toma distancia y asume un posicionamiento crítico frente al texto leído. Dichos procesos se deben desarrollar de manera contextualizada en relación con estrategias que permitan fortalecer la comprensión e interpretación textual en sus niveles, literal, inferencial y crítico-intertextual.

Conclusiones sobre la etapa de distanciamiento del lector

Se visualiza el análisis de un proceso recorrido: las estrategias desarrolladas con los estudiantes. Partiendo de su mundo vital se da paso al esperado encuentro con el texto. Se lleva al estudiante a la reflexión, al impacto, al extrañamiento en aras de su formación como lector crítico, sensible y creador de otros textos.

Es fundamental que la escuela haga una resignificación de los contenidos curriculares, los planes de área y de aula, las orientaciones y las prácticas pedagógicas sobre los procesos de lectura. Además, debe reconsiderar la pertinencia del material de lectura que se utiliza, que no sólo sean los textos guía con sus cuestionarios para reproducir y recordar la información que presenta el autor. Así mismo, es conveniente contextualizar dichos procedimientos con la realidad del mundo vital del estudiante en aras de abrir caminos hacia

la formación de lectores críticos, reflexivos y educados para la democracia y circunstancias que se viven en la sociedad actual.

Es pertinente reflexionar sobre la necesidad de resignificar, de replantear, cambiar las prácticas pedagógicas relacionadas con la implementación del proceso de la lectura. Es necesario romper esquemas y paradigmas al desarrollar métodos mecanicistas, descontextualizados, al seguir un formato orientado por una guía de texto que no se articula con el objetivo real o la finalidad pedagógica propuesta. Las pruebas de estado ICFES, dentro de sus aspectos a evaluar, incluyen la lectura crítica. La evaluación de las competencias lectoras referidas al componente sintáctico, evalúa la estructura y la gramática textual. El componente semántico textual hace alusión a la construcción de significados y sentido. En este mismo aspecto abarca los niveles literal, inferencial y crítico-intertextual y en el nivel de la pragmática textual, se indaga por la perspectiva e intencionalidad, toma de distancia y posicionamiento crítico. Además, examina la función comunicativa del texto y su contexto. Por lo tanto, esta tesis de investigación se relaciona con el trabajo anteriormente descrito como propuesta de evaluación formativa orientada a mejorar la calidad de la educación.

Adicionalmente, la tesis de investigación incorpora el proceso de la intertextualidad y la interdisciplinariedad puesto que permite fortalecer el desarrollo integral del sujeto. Se basa en la formación del lector crítico educado para ejercer la ciudadanía. Un lector autónomo, reflexivo y líder. Que sea visionario de una sociedad diversa y pluralista, necesitada de personas que indaguen la génesis de sus problemáticas y que aporten

soluciones que permitan la transformación social desde aspectos que involucren diferentes disciplinas como la ciencia, la tecnología, las matemáticas, las humanidades, entre otras.

El ser humano experimenta el mundo en el tiempo, pero no de forma separada, sino integrada y de manera cíclica. Recupera el pasado, ve el presente y se proyecta hacia el futuro, ese es el sentido de la lectura, en el tiempo y en los contextos vitales de los lectores. En el mundo de la vida, se lee el pasado, que se hace presente en la lectura y ese presente trasciende hacia el futuro con la posibilidad de crear, de transformar realidades que involucran actitudes emotivas, interesantes y sentimientos de sensibilidad por parte de todos los actores implicados en la educación.

El planteamiento de esta tesis de investigación invita a todos los actores involucrados en la educación a reflexionar sobre la necesidad de cambiar, resignificar y ajustar el currículo de la institución educativa Cupiagua. Es decir, que se debe pensar en un plan de estudio que incorpore el desarrollo del proceso de formación de lectores críticos educados para ejercer la ciudadanía y la democracia que incluya el fortalecimiento de las competencias que requiere un lector crítico, reflexivo y autónomo. Es oportuno articular el contexto y mundo vital del estudiante con la enseñanza.

El Proyecto institucional de lectura crítica que se desarrolla en la institución educativa Cupiagua está basado y fundamentado en la investigación de esta tesis de maestría. La prioridad es implementar y fortalecer el proceso lector como eje central. Además, involucrar de manera transversal todas las asignaturas en todos los niveles académicos.

Bibliografía

- Colombiana, T. (2016-2019). *Tierra Colombiana.org*. Obtenido de Tierra Colombiana.org: <https://tierracolombiana.org/>
- Elder, L., & Paul, R. (2002). *The Miniature Guide to the Art of Asking Essential Questions. El Arte de Formular Preguntas Esenciales*. California. EE.UU: The Foundation for Critical Thinking.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1980). *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Fuentes, L., Calderín, N., & Pérez, A. (2017). Creencias y Conocimientos de los Docentes sobre la Enseñanza de la Lectura. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 343-365.
- Gadamer, h. G. (1998). *Verdad y Método*. Salamanca: Editorial Sígueme.
- Heidegger, M. (1996). *Introducción a la filosofía*. Madrid: Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S.A) 2001.
- Heidegger, M. (2005). *¿Qué significa pensar?* Madrid: Editorial Trotta.
- Jauss, h. R. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus humanidades.
- Jurado, F. V. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana*, 89-105.
- MEN. (1998). *Lineamientos de la Lengua Castellana*. Bogotá: Magisterio.
- Mendoza, F. A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Pérez, M. (2003). *Leer y Escribir en la Escuela: Algunos Escenarios Pedagógicos y Didácticos para la Reflexión*. Bogotá, 2003: 2003 Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Ricoeur. (2004). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Mexico: Siglo XXI Editores, SA.
- Ricoeur, P. (1999). *Teoría de la Interpretación*. Siglo XXI editores.
- Riffaterre, M. (1996). *Semiótica intertextual: El interpretante*. Navarro: La habana, la casa de las Américas.
- Rodríguez, E. (2011). Lectura acto vital e interpretativo. *Capítulo Aparte*, 7.
- Rodríguez, P. E. (2005). Una reflexión a partir de la experiencia: pedagogía, literatura y competencias. *Enunciación*, 107-112.

Rodríguez, P. E. (2022). El lenguaje y otras disciplinas: el mundo de la vida como horizonte del lenguaje. *Ruta Maestra* 33, 81-86.

Sole, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

Sylviane, D., & Monfreid, D. d. (2005). *Me comería un niño*. Oceano Travesía.

Vasquez R, F. (2014). Elementos para una lectura del libro álbum. *Enunciación*, 333-345.

Anexos:

- A. Anexo: Proyecto De Lectura: “La aventura de leer”: Mundo vital, mundo de saberes**

PROYECTO DE LECTURA

“La aventura de leer”

Mundo vital, mundo de saberes

**FORTALECIMIENTO DEL PROCESO DE LECTURA, COMPRENSIÓN E
INTERPRETACIÓN TEXTUAL EN SUS NIVELES: LITERAL, INFERENCIAL Y
CRÍTICO-INTERTEXTUAL.
INSTITUCIÓN EDUCATIVA CUPIAGUA**

LUZ MILA ARANGO OSMAN

AGUAZUL, CASANARE

2023

“No es posible la democracia sin lectura crítica” (Jurado,2016. Pag.1)

Resumen

Leer es construir significados, es la interacción entre el lector y el autor (MEN, 1998)

En el siguiente documento se expone varias problemáticas referidas a los procesos de lectura y escritura identificadas en los estudiantes del EE Cupiagua a través de los resultados de las evaluaciones externas (pruebas Saber, Evaluar para avanzar, entre otras), unas caracterizaciones de lectura y de las evaluaciones internas. Para ello se implementa una propuesta con el fin de fortalecer los procesos de lectura, enfocada en la formación de lectores críticos mediante el desarrollo de hábitos que fomenten el gusto por la lectura, la sensibilidad, el asombro y la capacidad de crear mundos posibles desde el mundo del lector, su contexto, sus saberes y sus vivencias. Es decir, lectores que además de disfrutar y entretenerse con la lectura, realicen procesos de comprensión e interpretación que les permita tomar distancia y posicionamiento crítico frente al texto. Para dar respuesta a esto y viabilizar la propuesta se utiliza la estructura curricular de la jornada única con una asignatura llamada “Lectura Crítica”. En este espacio el docente implementa el proceso de lectura junto con estrategias que parten de los saberes, experiencias y tradiciones de los estudiantes. Luego se desarrollan tareas de lectura mientras se lee el texto, aplicando los momentos de antes, durante y después de la lectura (Sole, 1992) y Paul Ricoeur, de modo que los estudiantes junto con el docente realizan ejercicios de comprensión e interpretación

textual con actividades y preguntas orientadoras para cada momento. Finalmente, el estudiante que ha sido impactado, tocado y transformado en su pensamiento produce un nuevo discurso, otro texto o creación artística, consolidando así las competencias de un lector crítico. (Ricoeur, 1995)

Palabras claves: leer, lectura crítica, comprensión, interpretación, escritura, texto.

Introducción

El acto de leer es un proceso que requiere del desarrollo de competencias como comprender, interpretar, analizar y proponer, dichas competencias se necesitan afianzar desde temprana edad en los estudiantes, con el fin de generar destrezas y habilidades que les permitan alcanzar un buen nivel de lectura. Más aún si el educando se muestra interesado y motivado mediante un espacio agradable, de entretenimiento y esparcimiento, que facilite generar aprendizajes significativos, con ello propenderá a potencializar los mejores resultados en el nivel académico fortaleciendo el proceso de aprendizaje (MEN, 1998). Es evidente para todos que leer más que decodificar signos es un proceso mental que permite al individuo apropiarse de los saberes culturales, sociales y científicos que dan cuenta de la realidad. Según Los lineamientos de la Lengua Castellana: “la lectura es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el lector, el texto y el contexto” (MEN, 1998) Dicho proceso requiere del desarrollo de competencias como comprender e interpretar. De hecho, la construcción de significados conlleva a generar destrezas y habilidades que le posibilitan al individuo tener un buen nivel de desarrollo en la lectura.

En la Institución educativa Cupiagua del municipio de Aguazul, Casanare se visibiliza una problemática en los estudiantes de primaria y secundaria según los resultados en el marco del seguimiento a los aprendizajes en el área de lenguaje (pruebas Saber año 2022 del ICFES, caracterizaciones de fluidez y comprensión lectora realizadas con instrumentos que proporciona el Programa Todos a aprender PTA y Evaluar para avanzar

2022 del ICFES). Allí se evidencian falencias en la comprensión e interpretación textual en el nivel literal, inferencial y crítico- intertextual. (MEN, 1998) (Sole, 1992)

En el análisis de las pruebas Saber correspondiente al año 2017 se evidencia que de todos los estudiantes de grado 3° el 48.7% presentan dificultad en el proceso de comprensión e interpretación textual en los niveles literal, inferencial y crítico-intertextual. En el grado 5° se observa que el 42.6 % de los estudiantes presentan deficiencias en su comprensión e interpretación textual, dicha problemática repercute en el buen desempeño de su proceso académico de manera interdisciplinaria. Finalmente, en los resultados de las pruebas Saber de grado 11° se evidencian deficiencias en el proceso de lectura crítica.

Por otra parte, en las caracterizaciones realizadas por parte del Programa Todos a aprender PTA se evalúa la calidad de la lectura en cuanto a la fluidez, velocidad y pronunciación y la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico-intertextual de acuerdo con Los Lineamientos de la Lengua Castellana. De acuerdo con los resultados, según los instrumentos aplicados en las caracterizaciones realizadas, se observa que los estudiantes de grado 3°, 4° y 5° presentan deficiencias en el nivel literal, inferencial y crítico-intertextual, situación que también se ve reflejada en el proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta la evaluación formativa.

Considerando todo esto y para dar respuesta a la problemática anteriormente descrita se implementa una propuesta en el establecimiento educativo con el objetivo de fortalecer las competencias lectoras y escritoras referidas a los procesos de comprensión e interpretación textual atendiendo a los niveles literal, inferencial y crítico- intertextual y buscando que dichos procesos de lectura no sólo se limite a una mera interpretación o reproducción de la información planteada por el autor, sino que la propuesta lleve al

estudiante a tomar distancia y asumir un posicionamiento como lector crítico frente al texto leído. Es decir, se busca un lector alfabetizado, sensibilizado, autónomo, activo, reflexivo y educado para la democracia.

En la actualidad y en nuestro contexto temporal, urge educar un lector preparado, con una visión crítica y con discernimiento ante la gran abundancia de información. Se necesita un sujeto que valide, repare con detenimiento, análisis y juicio valorativo el contenido con que se encuentre; que legitime de acuerdo con sus saberes y experiencias personales cualquier información de carácter persuasivo, intencionada, meticulosa con el fin de adoctrinar y alienar al ciudadano incauto. Como muy bien lo expone Ricoeur (1995) “El crítico es el que puede poner en claro las potencialidades oscuras contenidas en esta situación de desorientación” (p.885) Es decir, se necesita un lector crítico que sea creador de nuevos discursos, de otros textos producto del pensamiento crítico, de la reflexión, la metacognición y la creatividad donde se evidencie la movilización y transformación de su pensamiento validado y argumentado.

Ahora bien, para potenciar el proceso de lectura es importante tener un lector motivado y que le guste leer. En este sentido, la lectura se debe abordar de manera afectiva, sensible y gozosa, una propuesta de lectura donde se tenga en cuenta el mundo vital, la experiencia, los saberes y el contexto del estudiante. Se debe potenciar un lector que genere nuevas miradas, con imaginación y construcción de mundos posibles. Leer es entrar en el mundo mágico de la palabra escrita, de un discurso oral que ha sido plasmado en el mundo mágico de los libros (Ricoeur 1999)

Por lo tanto, la experiencia de lectura desarrollada también propende por la formación de hábitos lectores acercando al estudiante a la lectura como generadora de placer, gozo, estética y posibilidad recreativa. Para ello se utilizan los libros de la colección Semilla, en este caso los Libro álbum y otros materiales que pueden ser digitales o impresos. Especialmente se escogen los textos según el género literario adecuado a la edad, sin olvidar los intereses, los gustos y las motivaciones. También se utiliza para tal fin el material educativo del Programa Todos a Aprender PTA.

Metodología

Para el desarrollo de la experiencia se llevaron a cabo las siguientes etapas:

1. El problema es identificado cuando se analizaron los resultados de pruebas internas, aplicadas por parte del docente por medio de estrategias dentro del aula de clases, también los resultados de las pruebas externas (Saber, y Evaluar para avanzar) y las caracterizaciones de lectura realizadas desde la orientación del programa Todos a Aprender (PTA) con los estudiantes de básica primaria en las que se diagnosticaron las competencias lectoras referidas a la comprensión e interpretación de textos en sus niveles literal, inferencial y crítico-intertextual. En los resultados se evidencia dificultad en la comprensión lectora y dificultad en la calidad de la lectura referida a la correcta pronunciación, fluidez y velocidad. De igual manera se observó en los estudiantes desinterés, desmotivación y apatía hacia la lectura. Dichas dificultades afectan el normal desarrollo y avance de las labores académicas de los estudiantes no solamente en el área de lenguaje sino en las demás asignaturas del currículo.
2. En los acompañamientos de aula in situ, que realiza el tutor a los docentes del EE en el marco de la ruta del programa Todos a Aprender (PTA), con la observación de los estudiantes y mediante el diálogo con los docentes se identificaron dificultades en los educandos de básica primaria al momento de realizar comprensiones de diferentes tipologías textuales.

3. Se diseñó e implementó un plan operativo de acuerdo con el uso pedagógico de los resultados. Este diseño incluye el diagnóstico de la problemática, el análisis de los resultados y la implementación de un plan de mejoramiento con acciones que permitan fortalecer los procesos de lectura. De igual manera, se organizó un cronograma con actividades programadas para todo el año lectivo en la institución educativa. El proyecto se aplica todos los días de la semana, una o dos horas diarias, en lo posible en las horas asignadas para la lectura crítica.

4. Se parte de la de la idea de que la lectura debe ser generadora de placer, disfrute y goce estético, Es decir, se debe sentir motivación, interés y agrado por lo que se está leyendo. La aisthesis o aplicación en la forma de goce placentero o disfrute receptivo de la lectura, ya es transformadora y produce efectos en el lector como: “seducción e ilusión” (Jauss citado por Ricoeur, 2003 p.895)

De acuerdo con lo planteado por Jauss (1996), si esto se da en el lector, se facilita la formación de hábitos, comprensión e interpretación del texto. Por lo que se inició la búsqueda de diferentes estrategias motivadoras y textos llamativos para los estudiantes de acuerdo con la edad y perfil académico.

5. Se consolidaron estrategias para que sean aplicadas en las aulas de acuerdo con las necesidades de aprendizaje y edad de los estudiantes en sus diferentes grados académicos. En el desarrollo de la propuesta se implementaron diversas acciones que permita fortalecer el proceso de lectura, algunas de las cuales se describen a continuación:

La aventura de leer: La lectura para ser disfrutada.

Según Jauss (1994) la lectura debe ser asumida como una actividad generadora de placer, gozo y entretenimiento, es decir, la misma debe producir asombro, sensibilidad y atracción por parte del lector. Por lo tanto, la idea es acercar al niño a la lectura con un fin recreativo, atractivo y de disfrute, implementando la lectura motivadora y libre, con textos que sean del agrado e interés del estudiante. Destacan especialmente los de la literatura, con los cuales el niño y la niña pueden recrear mundos posibles con las narraciones (cuentos, fábulas, leyendas, entre otros), así como disfrutar de la lectura de poemas, canciones y coplas. Además, desde el punto de vista estético, surge la idea de que la lectura es una experiencia que genera sensaciones sorprendentes e imaginativas, esto con el fin de movilizar al lector a pensar, porque una vez asombrados va a la esencia que se fuga, a buscar ese sentido que se oculta en el texto (Rodríguez, 2018)

Con todo esto en mente, los docentes seleccionan las lecturas o temáticas de acuerdo a los intereses, motivaciones y solicitudes de los estudiantes. Se utiliza la propuesta de la colección Semilla y otros recursos que están al alcance, se pide que en lo posible se escojan textos del género literario. También se incluye dentro de las estrategias la lectura de libro álbum que es un tipo de texto muy llamativo para los estudiantes porque contiene muchas imágenes y poco texto, además en el mismo se fortalece la comprensión lectora en sus niveles literal, inferencial y crítico-intertextual. La idea es enfocarse en desarrollar la comprensión inferencial y crítica, puesto que este tipo de lecturas lo permite al tener poco texto, de modo que la imagen complementa lo que dice el texto y el texto complementa lo que se observa en la imagen.

Estrategias para fortalecer los niveles de comprensión lectora:

En la comprensión lectora existe un proceso de interacción entre el lector y el texto. Así mismo, para que el lector logre comprender el texto se deben poner en marcha algunas estrategias que lo potencien. La comprensión, a su vez, abarca unos niveles que van desde el más sencillo hasta el más complejo, dichos niveles están relacionados así: Nivel literal, inferencial y crítico-intertextual (más adelante se explica estos en detalle). Pensando en las estrategias necesarias y teniendo en cuenta los niveles se formulan y proponen una serie de preguntas específicas: Para el nivel literal, se pregunta por la información explícita en el texto, es preguntar por el ¿qué dice el texto? y ¿cómo lo dice?, para el nivel inferencial, se indaga por lo que no está explícito en el texto, se establecen inferencias, deducciones y conclusiones, es decir ¿qué está oculto en el texto?, y para el nivel crítico-intertextual, se indaga por las relaciones del texto con otros textos, esto desde la posición del lector, su contexto y su enciclopedia (Cassany, 2006)

En el nivel crítico-intertextual se indaga por la intencionalidad del autor, el contexto, su relación y voces de otros textos relacionados, lo que se llama intertextualidad, es decir, la relación que hay con otros textos u otros autores. Además, se da una toma de distancia para valorar, emitir juicios y opinar a favor o en contra de las ideas expuestas por el autor. Para reconocer las competencias que debe desarrollar un lector con posicionamiento crítico, es importante recordar qué se entiende por lectura crítica. La lectura crítica es un acto de reflexión, de valoración y de juicio personal, con argumentos válidos que permite desarrollar el pensamiento y a la vez procuran sensibilizar, reflexionar, despertar la capacidad de observación y asumir la posición y distancia frente al texto leído. Además, este tipo de lectura permite inferir la intención que tiene el autor en el mensaje que escribe.

Para esta estrategia se implementan actividades aplicadas teniendo en cuenta los momentos de antes, durante y después de la lectura. Así mismo se puede abordar la lectura mediante situaciones prácticas dentro del aula de clases, con tareas de lectura planificadas por cada docente. Además, es muy pertinente su ejecución mediante:

- Experiencias significativas o proyectos pedagógicos.
- El uso de la biblioteca escolar.
- La implementación de rincones de lectura dentro del aula de clases o en algún espacio disponible.
- La implementación de clubes de lectura mensual a los que se invite a los padres de familia.
- La visita, en lo posible, de un museo o biblioteca municipal.

Actividades:

Un aula dialogante

La Lectura, Mundo Vital, de Experiencias y Saberes del Estudiante

Preparación del Estudiante para la Lectura.

En este momento se tiene en cuenta la vida del estudiante, su mundo vital, que es el mundo del lector, sus experiencias, sus saberes, su asombro, magia y relación con su entorno. Es un espacio que se da en el aula para establecer y compartir diálogos, relatar experiencias y anécdotas donde los estudiantes tengan la oportunidad de contar sus vivencias sobre los saberes, la vida, y el entorno de su contexto. Los estudiantes saben mucho y la escuela no debe ser ajena ni desconocer esos saberes de los educandos, por lo tanto, el

docente debe propender por convertir el aula de clases en un aula dialogante, para contar historias y experiencias vividas.

El objetivo de este momento es establecer una fusión, un encuentro y una articulación del mundo del lector con sus saberes y vivencias con el mundo del texto, es decir, con lo que le dice el mismo texto, con los conocimientos que este le ofrece. Esto le permite al lector aprovechar sus saberes y experiencias para lograr una mejor interpretación más ajustada del texto leído. Es lo que se denomina la pre-significación y está relacionada con la preparación que se le da al estudiante antes de la lectura. Aquí se fortalecen los elementos estéticos, éticos y semánticos en miras hacia el texto con el fin de construir sentido y significado. Se puede implementar a partir de experiencias significativas o proyectos pedagógicos. (Rodríguez, 2011)

El contexto de la institución educativa Cupiagua se diferencia por las prácticas pedagógicas en un aula de clases diversa. La mayoría de los niños y las niñas viven en zona rural, región Orinoquía por ende son niños que se relacionan con la naturaleza, con los animales y con las labores agrícolas. El entorno de los niños es un lugar lleno de riqueza, de experiencias vitales, de un mundo de lecturas llamado texto. Este contacto y experiencia los hace acreedores de un saber valioso de costumbres, tradiciones y saberes populares. Además, de una riqueza textual de diferente tipo, por ejemplo, literaria por sus cantos y leyendas que se han transmitido de generación en generación. También son portadores de un saber científico, puesto que saben sobre cultivar la tierra, la cosecha y la producción como el procesamiento de la leche, el queso, las plantas medicinales, entre otros. Esos saberes se deben llevar a la escuela para que sean articulados con los saberes que se construyen allí. De este modo se convierte en narrativas que llegan al aula, por lo que la misma se convierte

en un aula de lecturas, de diversidad, de pluralidad, un aula dialogante, de muchos textos que esperan nuevos lectores. Cada tema que propone el docente es una oportunidad que tiene el niño para traer a colación las experiencias de su entorno enriquecido.

Metodología: El docente junto con los estudiantes propone un tema de interés para dialogar, para contar historias y experiencias o los saberes que se tienen del mismo. Por ejemplo, se puede hablar sobre las costumbres llaneras, comida, los animales, las costumbres autóctonas de la región, recordar tiempos, un viaje, los paisajes y escenarios pasados, entre otros. Se pueden utilizar imágenes, cortometrajes, videos o en lo posible una salida de exploración y observación fuera del aula de clase, que suscite, y motive al estudiante a contar y compartir mediante el diálogo sus experiencias. Es importante aclarar que, en este momento, no se lee ningún tipo de texto, solo se establecen diálogos y narrativas.

Tiempo: La duración la determina el impacto, interés y motivación que genere la actividad en los estudiantes, puede ser una o dos sesiones de clases en la hora destinada a la lectura crítica.

Momento de leer**Configuración de la Comprensión Lectora.**

Es el Momento en que El estudiante lee los textos.

Metodología.

Después de haber experimentado la primera fase, la del mundo de la vida y los saberes de los estudiantes ahora se encuentran con los saberes de los textos que se leen en la escuela.

El docente y los estudiantes escogen las lecturas de acuerdo con los intereses, motivaciones y gustos, o a los temas dialogados y narrativas que se trataron en el momento anterior. Aquí se pueden implementar la lectura de los textos aplicando las estrategias de antes, durante y después de la lectura.

Antes De La Lectura Del Texto: Se debe activar o explorar los conocimientos previos mediante preguntas sobre el título del texto y las imágenes. A partir del título se puede proponer imaginar un mundo posible sobre lo que se va a leer. Para ello se hacen preguntas sobre las ilustraciones, se realizan predicciones, conjeturas, se promueve el asombro y la sensibilidad del estudiante, Estas son actividades que llevan a formar la configuración de la lectura. En este momento se establece el objetivo de lectura.

Durante La Lectura Del Texto: A la medida que se va leyendo el texto se va formando un mundo posible imagen por imagen, palabra por palabra y frase por frase. Esto con el fin construir hipótesis, identificar posturas y acciones de los personajes, problemas y posibles soluciones. Mientras se va leyendo, se hacen pausas y se formulan predicciones sobre los hechos y situaciones de la trama. Se debe atender a todo tipo de detalles relacionados con las acciones y sentimientos, como la envidia, el egoísmo, el carácter, las intenciones, los problemas y actitudes de los personajes.

Los estudiantes se deben meter en la historia, sentirse identificados con los conflictos y problemas que se muestran. Ponerse en el lugar de los personajes manifestando apoyo o rechazo. También se plantean preguntas, se piden opiniones argumentadas en favor o en contra de las acciones de los personajes especialmente de las que genera controversia y se habla sobre los acontecimientos que les llama la atención, se organizan las secuencias de los hechos ocurridos, se identifican acciones de causa y efecto y se establecen inferencias, recapitulaciones y reflexiones, ¿el texto aclaró los prejuicios, hipótesis e inferencias que se tenían antes de leer?

En lectura crítica también se identifica la intertextualidad, al relacionar los textos con otros textos o al descubrir las diferentes voces que se incluyen en el mismo. ¿cuántas versiones se conocen del mismo texto?: películas, videos, pinturas, otros cuentos, etc. Si existen adaptaciones cinematográficas se invita a ver la película y establecer semejanzas y diferencias. Establecer variaciones respecto al texto original. Así mismo se indaga por el contexto del texto, ya sea político, económico, geográfico, social, histórico, entre otros. También por la intencionalidad del autor que escribe el texto y por último se asume un posicionamiento crítico frente al texto leído: dar opiniones, emitir juicios, valorarlo, estar de acuerdo o no con las posturas e ideas del autor. Lo anteriormente mencionado está relacionado con la lectura crítica enfocada hacia el desarrollo del pensamiento crítico.

Se debe controlar la comprensión, ¿Cómo?: verificando lo que no se entiende, aclarando el vocabulario desconocido, los vacíos y lagunas que quedan, teniendo en cuenta la sensación de no comprender para buscar alternativas, buscar el objetivo de la lectura.

También se indaga por la idea principal y el tema de lectura. En este momento, con la ayuda del docente el estudiante se convierte en un lector activo. (Sole, 1992)

Es importante que se incluya la lectura de la biografía del autor que escribe el texto, se analice el contexto, la vida y la condición social del mismo para lograr una mejor interpretación textual.

Cuentos y Novelas de la Literatura Infantil que Juegan con Intertextualidad: Existen muchos cuentos contemporáneos que juegan con la intertextualidad al aludir al conocimiento del lector sobre cuentos tradicionales. Una vez leídos varios cuentos tradicionales en el proyecto, pueden plantearse situaciones de lectura con los siguientes textos:

- Hinojosa, F. (1992) La peor señora del mundo. A la orilla del viento.
- Mateos. P. (1984) La bruja Mon.
- Sánchez. A. (1.998) Siete casas, siete brujas y un huevo.
- Browne. A. (2004) En el bosque.
- Emily. H. (2.020). Disculpe, ¿es usted una bruja?
- Pescetti.L. (1.990, 2002). El narrador en El pulpo está crudo.
- Dahl. R. (1.998) Cuentos en verso para niños perversos y Puchero de rimas.
- Walsh. M. (1.966). El enanito y las siete blancanieves en Cuentopos de Gulubú.
- Malerba. L. (2.003). Pinocho con Botas.
- Nöstlinger. Ch. (1.998). El lobo y los siete cabritos y otros cuentos.
- Suárez. P. (2.004). Habla el lobo.
- Valentino. E. (2.009). Caperucita Roja II.

Después De La Lectura: Después de leer el texto se indaga por el tema, por la idea principal y secundaria, la idea principal es el enunciado que explica el tema. También, se hace un resumen del texto leído.

Se pueden utilizar ayudas para la comprensión del tema como los organizadores gráficos (mapas conceptuales, esquemas, mapas mentales, mentefactos) también se pueden incluir fichas para describir los personajes de un cuento (Anexo 1), que son un apoyo para comprender de manera global la información que plantea el autor y a su vez sirven para reproducir el mensaje planteado. Dicha estrategia le facilita al estudiante comprender lo global y lo local del texto, sus ideas principales y secundarias. Este momento también es propicio para que el sujeto que lee relacione de manera intertextual o comparativa lo que ha leído con otros textos, con obras de arte como el cine y con otras versiones que tengan relación con el texto que ha leído, Además se incluye una ficha de lectura inferencial (Anexo 2), esto es lo que se denomina lectura crítica-intertextual según Fabio Jurado (2011) y Enrique Rodríguez (2018)

MOMENTO PARA ESCRIBIR Y CREAR.

Proceso de escritura o creación textual: El lector que toma distancia y posicionamiento crítico frente al texto leído. Momento creador.

Después de vivir un momento de encuentro y de sensibilidad, luego de comprender, llega el momento de decir y crear por medio de la escritura y las obras de arte. Es el momento del proceso de creación, de la escritura creativa, producto de una transformación de pensamiento, de un impacto. El lector es tocado por el texto y eso lo lleva a producir un discurso, a escribir otro texto, ya sea un cuento, poema, un texto expositivo, entre otros. Por

ejemplo, se puede elaborar una nueva versión de un cuento que se adapte a nuestra realidad social, en la que se eliminen sesgos como el racismo, el machismo, la exclusión y se tenga en cuenta la diversidad. De igual manera, puede crear una pintura, una escultura, una obra de teatro o una artesanía. La idea es que se concrete una manera de expresar su creatividad producto de un camino de lectura. Es la toma de distancia y posicionamiento crítico frente al texto leído.

Es el momento de ayudarle al estudiante para que integre todas las experiencias de lectura en sus tres momentos: el antes, el durante y el después. Se trata de mirar cómo le afectó esa lectura y si hubo una transformación en su experiencia del mundo, no importa que no haya sido total, nada más con que una imagen, una expresión o una metáfora haya roto los sentidos ordinarios del mundo, ya se ha logrado mucho. (Rodríguez 2018) y (Ricoeur 1995) Aquí se da la oportunidad para que el lector interprete y construya con sus propias palabras ese mundo posible que se ha formado. El estudiante puede utilizar su propio discurso, también puede hacer uso de alguna representación como un dibujo o creación artística.

Estrategias Para Fortalecer La Calidad De La Lectura: Por otra parte, en este proyecto también se fortalece la calidad de la lectura con actividades que le permitan al estudiante mejorar la velocidad, fluidez, pronunciación y acentuación de la lectura. El mejorar dichos procesos le genera al estudiante confianza y seguridad al momento de leer, esto le permite apropiarse y reconocer ideas y fortalecer la comprensión e interpretación textual. Sin embargo, el Investigador Fabio Jurado (2008) dice que la calidad de la lectura no influye en los procesos de comprensión, es decir que un niño que lee despacio puede lograr la comprensión del texto. El autor afirma que lo importante es lograr la apropiación del texto, el encuentro

con el mensaje del escritor que le permita transformar su pensamiento, hacer conjeturas y juicios valorativos con argumentos que lo lleven a formarse como lector crítico. Aún con esto en mente, el proyecto también pretende mejorar la calidad de la lectura y para esto se han implementado actividades como:

- la lectura en voz alta.

- lectura de libro álbum

- canticuentos con Karaoke

- lectura de trabalenguas, retahílas, coplas, lectura de palabras raras.

-Cronolectura: Se mide la velocidad de la lectura con un cronómetro, para contar cuántas palabras lee el estudiante durante un minuto. Se debe llevar un registro de avance en la lectura.

Estrategias Para Involucrar a La Familia: Las familias pueden acompañar en fortalecimiento del proceso de lectura, para esto se puede:

-Implementar espacios y tiempo dentro del hogar para leer, facilitar a los niños el acceso a libros, revistas, etc. Compartir textos y aportar o donar recursos como libros para que sus hijos lean, prestarlos a los estudiantes para que los lean junto a sus padres de familia o en su defecto enviarlos de manera digital. Leer cuentos o narrar historias a sus hijos, involucrar a los padres de familia en temas de interés o actualidad propuestos en el colegio, cocinar y leer juntos recetas, manuales, entre otros, implementar el libro o cuaderno viajero para que se escriban anécdotas o se lea y por último, implementar clubes de lectura junto con los padres de familia.

Estrategias Para La Inclusión y Atención A La Diversidad: Para atender a los estudiantes que presenten alguna dificultad o discapacidad visual o cognitiva se pueden implementar las siguientes estrategias:

- Lectura en voz alta por parte del docente o algún estudiante.
- Propuesta de audiolibros.
- Lectura de cuentos acompañada de imágenes, signos, libro álbum.
- Utilizar recursos como apoyo de lectura de cuentos como pequeños títeres, los personajes con plastilina, marionetas, entre otros.
- Asignar padrinos de lectura, es decir un niño le lee a otro niño.
- La lectura en grupos
- Implementar rincones de lectura en el aula o en algún espacio disponible
- Implementar proyectos de lectura.

Logros alcanzados:

Esta experiencia se viene aplicando desde el año 2019 en la institución educativa Cupiagua del municipio de Aguazul Casanare con la participación de los directivos-docentes, docentes, estudiantes y padres de familia. Se visibiliza mediante la implementación de una asignatura dentro de la estructura curricular denominada “Lectura crítica” con un espacio de dos horas a la semana. Así mismo involucra de manera transversal a las diferentes áreas disciplinares, todos los días, al inicio de la jornada escolar y a la hora adicional en todos los grados escolares o según criterios de los docentes.

A pesar de que la institución cuenta con poco material de lectura, especialmente en medio físico, esto no ha sido impedimento para fomentar la lectura, pues se utilizan algunos

textos de la institución, material digital, especialmente de los textos de la colección Semilla y el material educativo Entre Textos del Programa Todos a Aprender. Con la aplicación de la propuesta, se observan avances significativos de acuerdo a las evidencias in situ y las manifestaciones de los docentes y directivos-docentes. Se realizó una encuesta que fue respondida por los directivos-docentes y docentes el cual ellos manifiestan que:

Entre los resultados se evidencia mayor motivación, hábito y gusto por la lectura en los estudiantes, también se observa mayor sensibilidad y seguridad para leer, puesto que los educandos han desarrollado mejor calidad, velocidad, fluidez y dicción en su proceso lector. Se han fortalecido los procesos de comprensión lectora, interpretación textual y pensamiento crítico. Se ha generado mayor participación y atención hacia las temáticas tratadas. Así mismo, los estudiantes conocen gran variedad de tipologías textuales y su función comunicativa. Se observa fortaleza académica y confianza en el desempeño de las pruebas externas (Saber, Evaluar para Avanzar). Datos que se han podido rastrear. Se observa que la formación de lectores críticos es indispensable para generar reflexión, autonomía, reconocer intencionalidades, ideologías y educar para la democracia.

En cuanto al impacto social, se observa una mayor cultura lectora en la comunidad educativa, puesto que las familias apoyan y se involucran en la puesta en marcha del proyecto, son ellas las que exhortan y motivan a sus hijos a leer. La comunidad ve que la lectura es muy importante para enriquecer los conocimientos, los saberes culturales y es una actividad que genera entretenimiento.

De igual manera, se evidencia avances significativos en el desempeño del proceso de lectura de los estudiantes, puesto que se lee un promedio variable de 3 libros al mes fuera

de la lectura de textos continuos, discontinuos, artículos científicos y otros temas trabajados en las diferentes áreas disciplinares del currículo.

Conclusiones:

- Se debe continuar con el fortalecimiento del proceso de lectura, especialmente en la formación de lectores críticos que asuman un distanciamiento y posicionamiento crítico frente al texto leído.
- La escritura y la lectura se complementan, por lo tanto, se lee para escribir y se escribe para leer. Ante la afirmación anterior es importante fortalecer dichos procesos con prácticas pedagógicas que incluyan estrategias para que el estudiante lea todo tipo de textos, los comprenda, interprete y asuma un posicionamiento como lector crítico evidenciado en la producción textual.
- La literatura es el género más propicio para desarrollar el gusto por la lectura y la formación de lectores críticos, con ella se debe generar sensibilidad, asombro y posibilitar la creación de mundos posibles. Es importante recalcar que no se debe limitar ni coartar el encanto y la imaginación con la ejecución de cuestionarios para evaluar y reproducir la información del texto.

Anexo 1.

Ficha para describir los personajes de un cuento

FICHAS PARA DESCRIBIR LOS PERSONAJES DE LOS CUENTOS.	
Título del cuento:	
Autor	
Personaje: Nombre del personaje	
Este personaje pertenece al grupo de:	Especificar si pertenece al grupo de los príncipes, princesas, hadas, brujas, malvados. duendes, entre otros
Misión que cumple en el cuento:	Por ejemplo, ser el rey, el príncipe.
¿Qué hace, cuál es su rol en el cuento?	Por ejemplo, ayuda a Cenicienta a vestirse elegante para ir al baile, salvar a alguien, es el protagonista del cuento.
Descripción o presentación:	Describe su aspecto físico, sus rasgos de carácter, sentimientos, etc
Frases célebres del personaje	Por ejemplo, cuando pronuncia la frase "ábrete sésamo"
Poderes o habilidades	Por ejemplo, si puede volar, correr muy rápido,
Objetos característicos:	Por ejemplo, el gato con botas usa unas botas muy grandes.

	La bruja malvada lleva una manzana.
Crear un álbum:	Se invita a los estudiantes a elaborar un álbum con los personajes de los cuentos leídos, brujas, hadas, lugares donde viven.

Fuente: Tomado de prácticas del Lenguaje. El maravilloso mundo de los cuentos tradicionales. Situaciones de lectura y escritura.

Anexo 2.

Ficha de lectura inferencial

NOMBRE DEL ESTUDIANTE:	INSTITUCIÓN:	REVISADO:
1. REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA: [Aquí se identifica el texto objeto de la ficha de lectura. Use las normas APA (http://portales.puj.edu.co/ftpcentroescritura/Recursos/Normasapa.pdf)]		
2. LÉXICO NUEVO O CLAVE: [Defina las palabras desconocidas y clave de acuerdo con su uso en el texto y el diccionario de la RAE http://www.rae.es/]:		
3. CONCEPTOS CLAVES: [Liste los conceptos e incluya uno dentro de otro: Didáctica/ didáctica general/ didáctica de la matemática]:		
4. IDEAS CLAVE: [Use citas directas o parafrasee las ideas clave en oraciones sujeto-verbo-predicado. Resalte en negrita los conceptos clave involucrados. Especifique el número de página]:		
5. IDEA GLOBAL: [Céntrese en el título, los conceptos y las ideas clave. Utilice párrafos de cinco oraciones cortas, separadas con punto]:		
6. PROPÓSITO DEL AUTOR: [Elabore una explicación corta, de cuatro a cinco oraciones separadas con punto, sobre las intenciones del autor (explícitas o implícitas):		
7. REFERENCIA A OTROS AUTORES: [identifique los autores señalados en el texto: haga una corta reseña biografía –nacionalidad, especialidad, obras]:		
8. POLÈMICAS: [Identifique los conceptos centrales de las polémicas (economía de mercado vs. economía social). Descríbalas brevemente]:		

9. PREGUNTAS AL TEXTO [Plantee cuatro preguntas al texto. Tres de contenido y una de interés personal]:
10. TEMA: [Con base en el título, los conceptos e ideas clave, la idea global, redacte en una oración nominal de 10 a 12 palabras el tema central del texto]:
7. POSICIÓN PERSONAL: [Describa en dos o tres párrafos de cuatro o cinco oraciones su propia perspectiva sobre el tema. Valore, juzgue y haga referencia directa a los contenidos del texto]:

Nota: Diplomado de lectura y escritura académica. Universidad Nacional de Colombia

Bibliografía

MEN. (1998). Lineamientos de la Lengua Castellana. Bogotá: Magisterio.

Ricoeur, P. (1995). Teoría de la Interpretación. Siglo XXI editores.

Ricoeur, P. (1999). Historia y Narratividad. Barcelona España: Paidós.

Cassany, D. (1995). La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (2006). Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Editorial Anagrama.

Eco, U. (1993). Lector in fábula la cooperación interpretativa en el texto narrativo. España: Lumen.

H, J. (1994). Caminos de la comprensión. Madrid: mancha o libros.

Jurado, F. V. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. Revista Iberoamericana., 89-105.

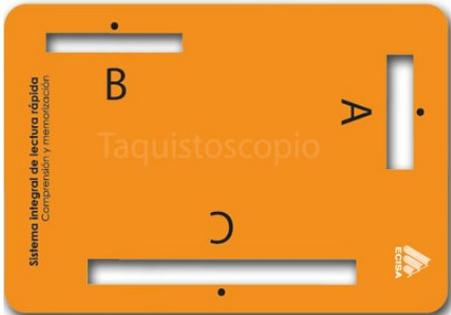
MEN. (1998). Lineamientos de la Lengua Castellana. Bogotá: Magisterio.

Rodríguez, E. (2011). Lectura acto vital e interpretativo. Capítulo Aparte, 7.

Tabla 1

Estrategias de la experiencia.

Componentes	Estrategia	Actividades	Evaluación formativa	Recursos
Sintáctico Semántico Pragmático	Lectura generadora de placer, gozo, entretenimiento, posibilidad recreativa y riqueza literaria.	Lectura de todo tipo de textos literarios (cuentos, fábulas, novela, poesía, etc) Lectura del libro álbum implementada a través de círculos de lectura aplicando los momentos de antes, durante y después de la lectura, la lectura en voz alta y la lectura de imágenes o lectura libre. Establecer un padrino de lectura: un estudiante acompaña en el proceso de lectura a otro compañero.	Para dicha actividad se fomenta el diálogo, compartir apreciaciones e interpretaciones de manera libre y espontánea sobre el texto leído.	Textos literarios
Semántico Sintáctico Pragmático	Fortalecimiento de la Velocidad, calidad y fluidez de la lectura.	Lectura en voz alta de todo tipo de textos. Lectura del libro álbum Canticuentos con Karaoke Lectura de trabalenguas, Jitanjáforas y retahílas Coplas /juego de palabras raras, etc.	Dadolectura 	Libros de la colección <i>Semilla</i> , narraciones, videos, canciones

<p>Fortalecimiento de la calidad, Velocidad, y fluidez de la lectura.</p> <p>Cronolectura</p>	<p>Taquiscopio los espacios indican:</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Palabras de una sílaba B. Palabras de dos sílabas C. Palabras de tres o más sílabas 	 <p>Consiste en realizar una lista de 20 palabras por columnas, estas deben estar clasificadas por número de sílabas, los estudiantes deben</p>	<p>Registro de palabras.</p> <p>Rúbrica de evaluación</p> <p>Lista de chequeo</p> <p>SQA (Qué sé, qué quiero aprender, y que aprendí)</p> <p>... SQA (ejemplo)</p> <table border="1" data-bbox="1346 1037 1661 1252"> <thead> <tr> <th>Qué sé</th> <th>Qué quiero saber</th> <th>Qué aprendí</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>El evangelio de San Pablo</td> <td>Cómo influyó Pablo en las distintas culturas de su época</td> <td>Pablo contaba con una gran influencia, por lo que era escuchado por altos funcionarios de su época.</td> </tr> </tbody> </table>	Qué sé	Qué quiero saber	Qué aprendí	El evangelio de San Pablo	Cómo influyó Pablo en las distintas culturas de su época	Pablo contaba con una gran influencia, por lo que era escuchado por altos funcionarios de su época.	<p>Taquiscopio</p> <p>Lista de palabras</p>
Qué sé	Qué quiero saber	Qué aprendí								
El evangelio de San Pablo	Cómo influyó Pablo en las distintas culturas de su época	Pablo contaba con una gran influencia, por lo que era escuchado por altos funcionarios de su época.								

		leer en un minuto cada columna, esto con el fin de realizar discriminación lectora.		
	Fortalecimiento de la comprensión lectora en sus niveles literal, inferencial y crítico intertextual mediante la formulación de preguntas de tipo literal, inferencial y crítico-intertextual.	<p>leer en un minuto cada columna, esto con el fin de realizar discriminación lectora.</p> <p>Formular preguntas de tipo literal, inferencial y crítico intertextual. Se proponen las siguientes:</p> <p>NIVEL LITERAL</p> <p>Es el nivel más sencillo de comprensión, consiste en la comprensión de todo lo que aparece explícito en el texto, se puede usar preguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Con quién...? - ¿Cómo es...? - ¿Quiénes son...? - ¿Quién es...? - ¿Dónde...? - ¿Para qué...? - ¿Cuándo...? - ¿Cuál es...? 	<p>El ABCD: Son tarjetas para escoger respuestas de preguntas de selección múltiple.</p>  <p>Palitos con nombre</p> 	<p>Diferentes tipologías textuales: Usar CAJA MÁGICA donde se clasifiquen los niveles de comprensión lectora, es decir, en tarjetas de colores se escriben las diferentes preguntas, por ejemplo: literales-amarillas Inferenciales-verdes</p>

		<p>- ¿Cómo se llama...?</p> <p>NIVEL INFERENCIAL</p> <p>Se interpreta la información literal y se sacan conclusiones, aunque no sean explícitas en el texto, se pueden usar preguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué pasaría antes de...? - ¿Qué significa...? ¿Por qué...? - ¿Cómo podrías...? ¿Qué otro título...? ¿Qué diferencias...? - ¿Qué semejanzas...? ¿A qué se refiere cuando...? - ¿Cuál es el motivo...? ¿Qué relación abra...? ¿Qué conclusiones...? - ¿Qué crees...? <p>NIVEL CRÍTICO-INTERTEXTUAL</p>	<p>SQA (Qué sé, qué quiero aprender, y que aprendí)</p>	<p>Critico-intertextual-azules. Los estudiantes seleccionarán al azar una tarjeta con la pregunta a responder después de la lectura.</p> <p>También se puede usar el DADO LECTURA O PIRI LECTURA</p> <p>En cada cara del dado o pirinola se</p>
--	--	--	---	---

		<p>Se forma juicios y opiniones por parte del lector hacia el texto, se identifica la intencionalidad del autor en su mensaje escrito, las diferentes fuentes bibliográficas en el texto, las diferentes voces o textos incluidos en el mismo y su relación con el contexto político, social, económico, etc.</p> <p>Se pueden proponer preguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿crees que es...? - ¿Qué opinas...? - ¿Cómo crees que...? - ¿Cómo podrías calificar...? - ¿Qué hubieras hecho...? - ¿Cómo te parece...? - ¿Qué debería ser...? - ¿Qué crees...? - ¿Qué piensas de...? 		<p>organizan las preguntas de los niveles de comprensión lectora para jugar al azar.</p>
--	--	---	--	--

		Por último, se le invita al estudiante a producir textos donde exprese su opinión o sus comentarios sobre el texto leído.		
	Lectura de diferentes tipos de textos desde las áreas disciplinares del currículo.	De acuerdo con la temática tratada en cada una de las áreas del currículo, el docente propone la lectura de un texto alusivo al tema visto en clase. Luego el estudiante escoge una lectura de interés sobre el mismo tema propuesto por el docente, esto con el fin de ser comentada en clase.	Palitos con nombre: 	
	Fortalecimiento de la Producción textual a partir de la lectura crítica.	Escribir otro texto a partir del texto leído. El estudiante como lector crítico debe ser tocado e impactado por la lectura, por lo que se le invita a plasmar sus apreciaciones, opiniones o juicios con argumentos a favor o en contra sobre el texto leído.	Rúbrica Lista de chequeo SQA (Qué sé, qué quiero aprender, y que aprendí)	Trozos de papel Lápiz Colores

	<p>Escritura creativa</p> <p>Producción de diferentes tipos de textos a partir de un texto literario.</p>	<p>Consiste en elegir un texto literario que sea de interés para los estudiantes, estos deben leerlo y luego elegir una silueta textual bien sea de un texto instructivo, informativo, descriptivo entre otros y elaborar otro texto según la función comunicativa adaptando dicho texto a los criterios que den cuenta de la silueta escogida.</p> <p>Se sugiere usar cuentos como: “La sorpresa de Nandy”, “Una cena elegante” y “Mi día de suerte”. Por ejemplo, puede elaborar una tarjeta de invitación para una cena elegante, un afiche promocionando la venta de frutas, entre otros. También el estudiante puede elaborar una nueva versión de un cuento.</p>	<p>Rubrica</p> <p>Lista de chequeo</p> <p>Organizador gráfico</p>	<p>Colección <i>Semilla</i></p> <p>Textos literarios</p> <p>Cuento “La sorpresa de Nandy”, “una cena elegante”, “Mi día de suerte”, entre otros.</p>
--	---	--	---	--

Fuente: Elaboración propia

Referencias:

- Browne, E. (1996). La sorpresa de nandi. Caracas, Venezuela: Ediciones Ekaré
- Kasza, K. (2009). Una cena elegante. Bogota, Colombia: Educactiva
- Kasza, K. (2018). Mi día de suerte. Montevideo, Uruguay: Santillana

Tabla 2

CRONOGRAMA DE LECTURA PARA EL AÑO LECTIVO

ACTIVIDAD	1° PERIODO	2° PERIODO	3° PERIODO	4° PERIODO
A leer se aprende leyendo.	Texto narrativo (Cuentos, fábulas, leyendas, mitos, novelas) Propuestas: Escoger una obra por la primera letra del nombre, año de nacimiento, etc	Texto lírico (Poesía, canciones, coplas, retahílas, trabalenguas)	Texto argumentativo (Ensayos, artículos de opinión, etc.) Ensayos de Héctor Abad, William Ospina	Texto informativo (Noticias, artículos científicos, etc.) Texto explicativo Catálogos, manuales, descripciones
Compresión lectora	Momentos: Antes, durante, después Preguntas: * Literal * Inferencial * Crítico Intertextual	Momentos: Antes, durante, después Preguntas: * Literal * Inferencial * Crítico intertextual	Momentos: antes, durante, después Preguntas: * Literal * Inferencial * Crítico Intertextual	Momentos: Antes, durante, después Preguntas: * Literal * Inferencial * Crítico Intertextual
Producción textual	Disparadores Creativos: ejemplo, El personaje soy yo. Envíale una carta a alguno de los personajes.	Producción de otro texto.	Producción de otro texto.	Producción de otro texto.

Fuente: Elaboración propia.