
La Intertextualidad como Estrategia Pedagógica para Fortalecer la Lectura Crítica en los
Estudiantes de Grado Octavo del Colegio Cooperativo de Sopó - Cundinamarca

Camilo Andrés González Garzón

Marvin Alexander Figueroa

Luis Alfredo Rentería Torres

Corporación Universitaria del Caribe – CECAR

Escuela de Posgrado y Educación Continua

Facultad de Humanidades y Educación

Especialización en Investigación e Innovación Educativa

Sincelejo -Sucre

2022

La Intertextualidad como Estrategia Pedagógica para Fortalecer la Lectura Crítica en los
Estudiantes de Grado Octavo del Colegio Cooperativo de Sopó - Cundinamarca

Camilo Andrés González Garzón

Marvin Alexander Figueroa

Luis Alfredo Rentería Torres

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Especialista en
Investigación e Innovación Educativa

Asesor

Frank J. de la Barrera Bertel

Magíster en Innovación Educativa

Corporación Universitaria del Caribe – CECAR
Escuela de Posgrado y Educación Continua
Facultad de Humanidades y Educación
Especialización en Investigación e Innovación Educativa
Sincelejo -Sucre

2022

Nota de Aceptación

4,3 (APROBADO)

Frank Paul Buz A/2

Director

Carney Paul Acebo

Evaluador 1

Sam Bantega

Evaluador 2

Sincelejo, Sucre, 6 de julio de 2022

Dedicatoria

A mi hijo Andrés Felipe, a mi esposa Diana Marcela, a mi madre María del Carmen, quien me motiva constantemente para superarme; a todas mis hermanas y sobrinos, quienes siempre me instan a seguir adelante.

A mis amigos.

Camilo Andrés González Garzón

Quiero dedicar este logro a mi madre Jackeline y Olga por su apoyo y darme el ánimo para avanzar cada día en este proceso y además ser dos pilares fundamentales; es importante resaltar también el amor incondicional de mi esposa Marianela y mi hijo Mario Andrés por fortalecer mis ideales, sueños y anhelos como profesional desde la educación y la psicología. Gracias por tenerme comprensión en mis momentos académicos y entenderme cada fin de semana y algunas noches; todo este esfuerzo es válido si el amor, la dedicación y la ayuda asistencial de Dios. Todo se hizo posible de algo que se veía imposible.

Marvin Alexander Figueroa

Este trabajo está dedicado a los jóvenes del Grado Octavo y la comunidad educativa del Colegio Cooperativo de Sopó - Cundinamarca, para que se fortalezca la lectura crítica en el Área de la Lengua Castellana, desde la *intertextualidad* como estrategia pedagógica y de esta manera adquirir conocimientos significativos en su proceso de enseñanza y aprendizaje permanente.

Luis Alfredo Rentería Torres

Agradecimientos

A todos los docentes y directivos de la Especialización, aquellos que con sus observaciones siempre propenden por buscar mejores ejercicios académicos; especialmente al profesor Frank de la Barrera, que con su paciencia y compromiso nos ayudó a encontrar el horizonte de esta investigación.

Camilo Andrés González Garzón

A Dios y a la vida por permitirnos alcanzar una meta más en nuestra vida. A mi familia, por su apoyo incondicional durante todo el proceso de formación.

Luis Alfredo Rentería Torres

Agradezco al Dios de la vida y a mi amigo San José, que hicieron posible este logro; a mi esposa Marianela y a mi hijo Mario porque me comprendieron en este tiempo de estudio; a CECAR, que abrió las puertas al posgrado; en el programa de la Especialización en Investigación e Innovación Educativa. Gracias compañeros Camilo y Luis Alfredo, que a pesar de las distancias y no conocernos personalmente, fue posible confiar y depositar la fe para culminar los anhelos de nuestro corazón. Gracias a cada docente del programa y en especial al Profe Frank de la Barrera, por su aporte y sabiduría en este proceso. *Dios es bueno en todo momento, bendecido para bendecir.*

Marvin Alexander Figueroa

Tabla de Contenido

Resumen.....	9
Abstract.....	10
Introducción	11
1. Problema	13
1.1 Planteamiento del problema	14
1.2. Formulación del problema	15
2. Justificación	16
3. Objetivos.....	18
General	18
Específicos	18
4. Antecedentes	19
4.1. Antecedentes internacionales	19
4.2 Antecedentes nacionales	20
4.3. Antecedentes locales	22
5. Marco teórico.....	24
5.1. Didáctica	24
5.1.1. Didáctica y literatura	25
5.2. Perspectivas didácticas	27
5.2.1. Perspectivas didácticas y literatura	27
5.3. Intertextualidad	36
5.4. Lectura crítica	37
5.4.1. Niveles de lectura crítica	39
6. Marco metodológico	42
6.1. Enfoque	42
6.2. Tipo de investigación	42
6.3. Población	44
6.4. Muestra	44
6.5. Procedimiento del trabajo y recogida de datos	44

6.5.1. Fases o etapas de la IAP:	44
7. Propuesta pedagógica.....	47
7.1. Contexto y justificación	47
7.2. Objetivos	48
7.2.1. General	48
7.2.2. Específicos	48
7.3. Metodología	48
7.4. Derechos básicos de aprendizaje DBA	49
7.4.1. Derechos Básicos de Aprendizaje	49
7.5. Actividad inicial	50
7.5.1. Sesión I	51
7.5.2. Sesión II	53
7.5.3 Sesión III	53
7.5.4. Evaluación de la estrategia de intervención	54
7.6. Evaluación	55
7.7. Resultados considerados	57
8. Conclusiones	58
9. Recomendaciones	60
Referencias bibliográficas.....	62
Anexos	65

Tabla 1

57

Resumen

Esta investigación busca fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes que cursan Grado Octavo en el Colegio Cooperativo de Sopó - Cundinamarca. La estrategia pedagógica propuesta desde Lengua Castellana busca fomentar dicha capacidad o aptitud desde la intertextualidad para que los estudiantes lean comprensivamente y desarrollen un pensamiento crítico. Para efectuar lo anterior, se hizo una revisión profunda de bibliografía, entre libros y artículos, que analizan posturas y planteamientos que aclaraban qué competencias y habilidades permitían al estudiante leer críticamente. A continuación, se utilizó como fuente esencial de este trabajo la investigación de Martínez y Murillo (2013), su investigación las llevó a concluir que hay cuatro maneras que sobresalen en la enseñanza de la literatura: una didáctica desde la dimensión estética y lúdica, otra desde la aplicación de diferentes métodos de análisis provistos por los estudios literarios, una más referida a la enseñanza de la literatura como proceso de lectura y escritura y, una última, relacionada con una didáctica de la literatura desde los géneros literarios. En este sentido, se propone la intertextualidad una como estrategia pedagógica que se enfoca en la familiarización de las palabras y las imágenes que forman un complemento indisoluble en muchos campos de la vida social y son partes fundamentales de un todo global que podemos denominar bajo el término "comunicación". De este modo, la palabra -oral y escrita- y la imagen deben dejar de verse como entidades dicotómicas, para establecerse como realidades sobre las que es posible generar ámbitos de complementariedad, de interacción a través de los cuales transmitir conceptos, informaciones o conocimientos, así como desarrollar enunciados informativos, lúdicos o ficcionales.

Palabras clave: Lectura, Lectura crítica, Comprensión de textos, Proceso progresivo, Proceso secuencial.

Abstract

This research seeks to strengthen the reading comprehension of students in Eighth Grade at the Cooperative College of Sopó - Cundinamarca. The pedagogical strategy proposed from the Spanish Language seeks to promote said capacity or aptitude from intertextuality so that students read comprehensively and develop critical thinking. To carry out the above, an in-depth review of the bibliography was made, including books and articles, which analyzed positions and approaches that clarified what skills and abilities allowed the student to read critically. Next, the research of Martínez and Murillo (2013) was used as an essential source of this work, their research led them to conclude that there are four ways that stand out in the teaching of literature: one didactic from the aesthetic and playful dimension, another from the application of different methods of analysis provided by literary studies, one more referred to the teaching of literature as a reading and writing process and, a last one, related to a didactics of literature from literary genres. In this sense, intertextuality is proposed as a pedagogical strategy that focuses on the familiarization of words and images that form an indissoluble complement in many fields of social life and are fundamental parts of a global whole that we can call under the term "communication". In this way, the word - oral and written- and the image must stop being seen as dichotomous entities, to establish themselves as realities on which it is possible to generate spheres of complementarity, of interaction through which to transmit concepts, information or knowledge, as well as develop informative, playful or fictional statements.

Keywords: Reading, Critical reading, Comprehension of texts, Progressive process, Sequential process.

Introducción

Esta investigación busca fortalecer la lectura crítica en los estudiantes de Grado Octavo desde la intertextualidad, como estrategia pedagógica. No se pretende utilizarla como una referencia ocasional entre textos o ideas subjetivas y arbitrarias, o como una forma de relacionar fuentes e influencias; el propósito es que los educandos lean críticamente los textos a partir de sus experiencias y cotidianidad.

La intertextualidad habla de una realidad más compleja que hunde sus raíces en la propia esencia de lo textual. Esta forma de pedagogía ha sido tipificada desde la antigüedad de la misma manera que las conocidas prácticas de traducción, imitación, evocación o comentario, asimilables a los conceptos de interpretado o imitado, de la retórica clásica. Desde un punto de vista práctico, cuando los estudiantes relacionan textos y culturas, pueden reconocer diferencias en los discursos de cada relato y de esta manera asumir una postura crítica de lo leído. Un lector puede desarrollar su comprensión lectora en la medida que descubre la posibilidad de hacer dialogar textos y percibir las similitudes y diferencias entre ellos. No hay una visión hegemónica sobre un objeto, la intertextualidad es una estrategia pedagógica en la que es necesario profundizar para lograr en los estudiantes habilidades esenciales comprensión, por ejemplo: Identificar los contenidos locales que conforman un texto, comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle sentido global y reflexionar a partir de un texto su contenido. En consecuencia, esta estrategia pedagógica hace énfasis en los hábitos de lectura en los estudiantes del Grado Octavo, teniendo en cuenta que se evidencian deficiencias en Plan Lector, en las actividades que requieren de comprensión e interpretación y en las evaluaciones realizadas por el Sistema de Evaluación del Ministerio de Educación Nacional.

Hay otros aspectos que influyen en la ejecución del proyecto, por ejemplo: los estudiantes utilizan su tiempo libre para ver televisión y estar en las redes sociales, el entorno familiar de los estudiantes, en un gran porcentaje, no tiene hábitos de lectura; en anteriores procesos, no se ha motivado a los estudiantes con estrategias didácticas para desarrollar habilidades y competencias de lectura (literal, inferencial y crítica); de la misma manera, faltan estrategias metodológicas para

que los estudiantes reconozcan la intención comunicativa de los textos continuos y discontinuos; finalmente, la forma de evaluar enfatiza en los errores y no en los logros de los estudiantes.

Este trabajo se realizará en el Colegio Cooperativo de Sopó - Cundinamarca, con el cuerpo profesoral y los estudiantes, en un lapso no mayor a 4 meses. Las actividades a realizar pretenden mejorar los hábitos de lectura crítica. La metodología que se emplea en la Investigación Acción Participativa (IAP), porque no se quiere observar esa realidad como un objeto de estudio externo, se pretende mejorarla mientras los sujetos son los protagonistas de su proceso pedagógico. Dicha perspectiva metodológica a priori, permitirá que los estudiantes de Grado Octavo del Colegio Cooperativo de Sopó - Cundinamarca, mejoren habilidades como reconocer el sentido de las palabras, mantener el hilo temático para comprender las ideas e interpretar los textos desde su cotidianidad.

1. Problema

El Municipio de Sopó está ubicado en el Departamento de Cundinamarca. Forma parte de la provincia de Sabana Centro, está situado a 39 kilómetros al norte de Bogotá. Fue fundado en 1653 por fray Francisco Chacón. La base económica está conformada especialmente por la agroindustria dedicada a la producción de derivados de lácteos, además algunas gamas industriales dedicadas a la producción de bienes para el sector de la construcción y la fabricación de fósforos, también ofrece actividades comerciales, de servicio y financieras.

El Colegio Cooperativo de Sopó en Cundinamarca fue fundado debido al crecimiento de la población estudiantil hacia el año 1966. El Padre Daniel Arturo Delgado, párroco de Sopó, propuso la idea de crear un nuevo colegio en el municipio con la modalidad comercial, puesto que el existente Colegio Departamental Pablo VI era académico y no disponía de cupos suficientes para suplir la demanda educativa del momento. Dicha inquietud fue acogida por un grupo de personas, quienes, junto con el Padre Daniel, plantearon actividades para cristalizar el ideal cooperativo, con el paso del tiempo, se unieron otras personas, gestionando la búsqueda de planta física, cuya opción fue la casa de las Hermanas Terciarias Capuchinas, ubicada en el costado sur del parque principal; se tomó en arriendo una parte; y se constituyó la asamblea del Colegio Cooperativo, mediante Acta No 001 de diciembre 27 de 1970. En 1971, siendo Rector el Reverendo Padre Daniel Arturo Delgado se abre la sección primaria y los grados: 1° y 2° de bachillerato. En la actualidad, cuenta con todos los niveles de educación Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Formación Media Técnica mediante un convenio de articulación con el SENA.

El Colegio Cooperativo no es ajeno a las problemáticas educativas que expone la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en el caso de Colombia, a través del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA): abandono escolar, resultados negativos en las pruebas de lectura, falta de compromiso escolar entre estudiantes, padres de familia y docentes; hay una continua politización de la educación (OCDE, 2019); faltan estrategias metodológicas para que los estudiantes reconozcan la intención comunicativa de los

textos continuos y discontinuos; el entorno familiar de los estudiantes, en un gran porcentaje, no tiene hábitos de lectura; los estudiantes utilizan su tiempo libre para ver televisión y revisar las redes sociales, pocos tienen libros de lectura personal. Adicionalmente, en un texto los estudiantes no reconocen el significado de la información local, la relación entre las partes, o el significado global del mismo; los estudiantes no decodifican las palabras y frases que se plantean en los textos de *Plan Lector* y no reflexionan ni relacionan los textos con la realidad en la que se encuentran.

A la luz de la problemática planteada, es necesario explorar estrategias pedagógicas que permitan al estudiante apropiarse del proceso lector desde una perspectiva crítica. En este sentido, promover la intertextualidad en el aula permitirá que los educandos reconozcan los diferentes niveles de lectura que son inmanentes a un proceso de comprensión, a saber: identificar los contenidos locales que conforman un texto, comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle sentido global y reflexionar a partir de un texto su contenido.

1.1 Planteamiento del problema

Los estudiantes de Grado Octavo del Colegio Cooperativo de Sopó, tienen dificultades en la comprensión de textos: no reconocen el sentido de las palabras y no mantienen el hilo temático para comprender las ideas. Ahora bien, siguiendo de cerca las otras operaciones que Aguirre (2000) señala como condiciones necesarias en la lectura: reconocimiento de la información, activación de los significados semánticos, realización de distintos tipos de relaciones entre las partes del texto, construcción del significado global o macroestructura, se evidencian en un nivel básico, en algunos estudiantes.

Por lo tanto, se plantea que la intertextualidad es una estrategia en la que se debe profundizar para fortalecer en los estudiantes las habilidades que presupone la lectura crítica, ya que tiene la función de aportar un modo de percepción del texto; es un mecanismo clave para la recepción, pues constituye una lectura que completa y complementa al texto, cuya meta es alcanzar

el nivel alto de comprensión lectora a partir de: Lecturas literarias y filosóficas, Infografía, organizadores gráficos, cómic, historietas, ensayos y artículos.

Una de las posibles limitaciones es el trabajo actitudinal, ya que en la propuesta innovadora los estudiantes posiblemente no tengan la mejor disposición para los ejercicios didácticos, desde los niveles intertextuales o desde tipos de texto como el discontinuo y continuo. Asimismo, se destacan diversas dificultades tecnológicas que se presentan en el salón de clases y que el docente debe solucionar de manera pertinente. Adicionalmente, los estudiantes pueden decidir no participar en la prueba diagnóstica, diarios de campo, grabaciones, entre otras herramientas, para recolectar la información que se utiliza para complementar la investigación y el diseño de la propuesta de innovación.

1.2. Formulación del problema

¿De qué forma, la intertextualidad como estrategia pedagógica podría fortalecer la lectura crítica en los estudiantes de Grado Octavo del Colegio Cooperativo de Sopó - Cundinamarca?

2. Justificación

En la última década, la competencia lectora ha sido uno de los grandes retos en los que se han enfocado las políticas educativas, sin embargo, año tras año los informes del ICFES y PISA no reflejan resultados positivos, por el contrario, invitan a continuar buscando estrategias para que, desde las aulas, los estudiantes mejoren estas habilidades. Siguiendo el trabajo de Rodríguez (2007) se puede decir que el problema consiste esencialmente en que las personas ya no saben leer, no porque sean analfabetas sino más bien porque no le encuentran valor; no hay un gusto y un placer o simplemente no hay tiempo ni disposición, no encuentran un vínculo de desarrollo social y emocional, además de los acercamientos erróneos en sus primeros años de escolaridad. ¿Qué enseñar? ¿Cómo? ¿Por qué? y ¿Para qué? son interrogantes en las que el ejercicio docente juega un papel clave, ya no en la transmisión de conocimientos sino en la construcción de los mismos.

El propósito de esta investigación es fortalecer la enseñanza en el Área de Lengua Castellana del Colegio Cooperativo de Sopó - Cundinamarca, desde la *Intertextualidad*. La Institución tiene como soportes curriculares un *Plan de Estudios* que se actualiza anualmente, si el docente lo considera necesario. De este insumo, los profesores deben entregar mensualmente las unidades didácticas que evidencien la planeación de sus respectivas clases. Adicionalmente, el Área tiene un proyecto de plan lector llamado *AbraPalabra*, definido como una estrategia para “generar nuevos espacios, ambientes y escenarios para volver a disfrutar y gozar de una buena lectura” (CCS, S.A., p. 12). Sin embargo, una de las falencias a nivel académico es la falta de motivación y la imposición de muchas obras literarias que no son del agrado del alumno, en la mayoría de los casos es necesario cumplir con el programa académico establecido, pero se deja de lado la posibilidad que el estudiante explore y viva a partir de su habilidad y placer lector (que se desarrolla durante toda su vida). El papel del docente del siglo XXI, consiste en comunicar experiencias y estrategias para que los estudiantes puedan entender e interpretar los conocimientos para proponer nuevas perspectivas de solución a un problema. En ese sentido, la intertextualidad representa una nueva mirada para fomentar la competencia lectora, ya que cuando los estudiantes relacionan textos y culturas, pueden reconocer diferencias en los discursos de cada relato y de esta manera asumir una postura crítica de lo leído. Un lector puede desarrollar su comprensión lectora

en la medida que descubre la posibilidad de hacer dialogar textos y percibir las similitudes y diferencias entre ellos. No hay una visión hegemónica sobre un objeto, la intertextualidad es una estrategia pedagógica en la que es necesario profundizar para lograr en los estudiantes de Grado Octavo habilidades esenciales comprensión, por ejemplo: Identificar los contenidos locales que conforman un texto, comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle sentido global y reflexionar a partir de un texto su contenido.

3. Objetivos

General

Diseñar una propuesta pedagógica desde la intertextualidad para fortalecer la lectura crítica en los estudiantes de Grado Octavo del Colegio Cooperativo de Sopó - Cundinamarca.

Específicos

Identificar las debilidades en lectura crítica de los estudiantes de Grado Octavo del Colegio Cooperativo de Sopó - Cundinamarca.

Determinar acciones pedagógicas desde la intertextualidad como estrategia para fortalecer la lectura crítica en los estudiantes de Grado Octavo del Colegio Cooperativo de Sopó - Cundinamarca.

Valorar la implementación de la intertextualidad en las secuencias pedagógicas desarrolladas en los estudiantes del Grado Octavo del Colegio Cooperativo de Sopó - Cundinamarca.

4. Antecedentes

En este apartado se mostrarán algunas investigaciones previas que han abordado de alguna manera elementos del presente trabajo; por lo tanto, se encontrarán varias investigaciones relacionadas con la intertextualidad.

4.1. Antecedentes internacionales

El artículo realizado por los autores Higuera Aguirre, Naranjo Viteri, Carrillo Guerrero, Cueva Guerrero y Edmundo “*La intertextualidad como método de análisis filosófico*” (2015), tiene como objetivo implementar la intertextualidad como método de análisis filosófico, desea demostrar la aplicabilidad del método de análisis intertextual a textos filosóficos. Este escrito realizado desde un pensamiento filosófico con un enfoque cualitativo y descriptivo, defiende que las perspectivas y construcciones de educación inicial en Latinoamérica, gracias a las diversas investigaciones y observaciones realizadas por los autores, están relacionadas con un enfoque constructivista y humanista. El texto se ha estructurado en dos partes: la exposición de la intertextualidad, en general; y la aplicación de la intertextualidad a textos seleccionados. La intertextualidad como método de análisis filosófico, desea demostrar la aplicabilidad del método de análisis intertextual a textos filosóficos. La pregunta de la que parte el artículo es la siguiente: ¿es posible aplicar el análisis intertextual como método de análisis filosófico? Por lo tanto, ayudará al presente análisis establecer conexiones entre hipertexto e hipotexto, de lo cual derivan preguntas que se dirigen al corazón mismo de los autores que intentan captar de forma creativa la imaginación del lector.

Ponce (2016), señala en *Lectura crítica e intertextualidad: experiencia docente* que la lectura debe entenderse como un proceso cultural producto de la interrelación el que amparado en técnicas, teorías y estrategias puede alcanzar el nivel crítico-valorativo. La intertextualidad es una alternativa para comprender en conjunto; todos se involucran; quienes intervienen se convierten en investigadores, se inmiscuyen en un caso específico: una obra, un autor, un texto y todo cuanto se halla aporta. Saber que un texto es más de lo que encontramos en un primer contacto aplicando

una metodología activa que tenga como objetivo primordial alcanzar una lectura que rebase el nivel literal y llegue a un nivel crítico a través de la búsqueda incesante de vínculos a partir de textos escogido con criterio profesional y luego en consenso con los estudiantes, sin perder de vista que el docente es el mediador.

4.2 Antecedentes nacionales

La autora García-Urbe (2015) investigó sobre *Desarrollo de la comprensión lectora en el nivel crítico intertextual en educación primaria con apoyo de tic; estrategia didáctica mediada por un sitio web para alumnos de quinto grado de la I.E. Monseñor Alfonso Uribe Jaramillo (La Ceja del Tambo, Antioquia*. El objetivo de esta investigación es desarrollar la comprensión lectora en el nivel crítico intertextual de los estudiantes de quinto grado de básica primaria de la I.E. Monseñor Alfonso Uribe Jaramillo de La Ceja del Tambo, Antioquia, mediante el diseño e implementación de una estrategia didáctica que tenga como principal herramienta didáctica un sitio web interactivo y multimedial. El propósito de este trabajo se tuvo presente el enfoque interpretacionista; es decir, se buscó la interpretación de lo ocurrido en el aula con la implementación del sitio web y la estrategia didáctica. La investigación aplicada a este proyecto fue de tipo cualitativo. Por tanto, los análisis de los diversos aspectos no se priorizaron con estadísticas o datos cuantitativos, sino que se realizaron descripciones e interpretaciones de la intervención educativa en el contexto: lo hecho, los problemas encontrados y los logros obtenidos. Los resultados de la primera fase del proyecto fueron realizados con base en dos tipos de productos: encuestas a estudiantes y padres, y entrevista a estudiantes, con el propósito de conocer su percepción sobre la primera etapa de este proyecto y recoger comentarios y sugerencias para ajustes futuros. Esta investigación aplicada busca ayudar al desarrollo de la comprensión lectora crítica, en lo referente al nivel intertextual en estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Monseñor Alfonso Uribe Jaramillo de La Ceja, Antioquia, Colombia. Se recurre a la creación y al uso del sitio web Levanten la mano, con contenidos digitales interactivos diseñados como apoyo a los diferentes temas programados para las clases y a una estrategia didáctica que posibilite la interacción constante entre alumnos, docente y aprendizaje situado. Un estudio

cualitativo de casos permite analizar la experiencia de uso del sitio, determinar su contribución al proceso de aprendizaje y corregir el producto a partir de los resultados.

Argüello (2019) publicó *La comprensión lectora de obras literarias narrativas en la formación de licenciados en lengua castellana* (tesis doctoral publicada), Universidad San Buenaventura. En este trabajo analiza el arte sobre comprensión lectora en educación. En esta Tesis se desarrollan dos enfoques de investigación: documental-bibliográfico y etnográfico. En el primero se elabora un Estado del arte sobre comprensión lectora en Educación superior y sobre lectura literaria. En el segundo se trabaja con herramientas etnográficas de registro (informe de lectura y entrevistas). El estudio que se realizó como muestra a los Estudiantes de pregrado de lengua castellana. La presente tesis doctoral ayuda en el trabajo de la especialización ya que la comprensión lectora, en términos generales, es un problema latente por resolver en las instituciones educativas en general. Cuando el problema se centra en la educación superior, el tema cobra aún más relevancia, pues se trata de la formación de profesionales, de quienes se espera un nivel crítico de comprensión lectora que les permita afrontar los retos contemporáneos con suficientes competencias lingüísticas y literarias que les den herramientas teóricas y metodológicas para abordar la lectura de obras literarias.

Herazo (2017) habla sobre los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (Cartagena de Indias) Fundación Universitaria Católica del Norte Medellín, Colombia. La preocupación generalizada acerca de la lectura hace reflexionar sobre el sentido de leer: la comprensión. En este sentido, la universidad indaga sobre los diferentes problemas de comprensión lectora en los estudiantes. Con la aplicación de estrategias, se observaron avances mínimos en cada nivel frente a un número considerable de reprobados. Se recomienda la realización de diagnósticos iniciales en cada periodo académico para determinar las necesidades e intereses de la población estudiantil; la investigación en este contexto para propiciar el acercamiento y la indagación desde la lectura y la escritura. Desde esta perspectiva, la lectura abordada desde cualquier nivel de comprensión (literal, inferencial o crítico-intertextual) se concibe como elemento clave en la formación integral del ser humano.

4.3. Antecedentes locales

El artículo de reflexión de García y Dorelly (2020) *Estrategias didácticas en el desarrollo de la competencia lectora en el área de lenguaje. Un estudio exploratorio en los grados de educación básica secundaria y media en una institución de Cundinamarca*. Desarrollar un análisis y discusión sobre las políticas nacionales y externas en relación con la enseñanza de la lectura crítica en el aula. Así mismo, presenta dos perspectivas desde las cuales es asumida la lectura crítica: el currículo estandarizado y la pedagogía crítica. La investigación es de indagación cualitativa y cuyo resultado de la postura epistemológica y metodológica es el resultado de la postura que lo sitúan como elemento primordial que puede dar sentido a todo aquello que percibe en los sujetos (población participante), incluso, aquello que no esté directamente implicado puede incidir en el fenómeno. La investigación parte de una reflexión en un grupo de docentes de la Institución oficial, ubicada en el municipio de Subachoque Cundinamarca en la Sabana de Occidente, este establecimiento, atiende a una población de 1776 estudiantes, cuenta con diez sedes rurales (unitarias) y dos sedes urbanas, ubicadas en el centro del municipio. En este contexto, la orientación pedagógica y convivencial está a cargo de un Rector, tres coordinadores, un orientador y 73 docentes. El enfoque que se le ha otorgado a la lectura, por un lado, la alfabetización y por otro, la emancipación, principios que dan lugar a un diseño de la investigación donde docentes y estudiantes de una Institución oficial, comparten sus voces y experiencias en relación con las estrategias didácticas implementadas en el aula, dando lugar a una construcción colectiva presentada como lineamientos para el desarrollo de la lectura en la perspectiva de la pedagogía crítica.

La revista tecnológica-Educativa *Docentes*, publicó *La Narrativa Transmedia y Comprensión Lectora: Una experiencia en la Educación Rural Colombiana* (Rodríguez, 2021) Esta investigación se desarrolló como un estudio de caso en la IED República de Francia-Escuela San Luis. El objetivo fue evaluar el impacto de la narrativa en la comprensión lectora crítica de estudiantes de Grado Quinto, quienes se educan en zona rural con el modelo pedagógico Escuela Nueva. Desde un enfoque cualitativo, se usó la etnografía virtual para recolectar datos al aplicar una intervención didáctica diseñada desde las competencias que el ministerio de educación

nacional y cinco dimensiones de comprensión lectora crítica: textual evidente, relacional intertextual, enunciativa, valorativa y sociocultural. Además, hay niveles de comprensión como el más alto, exigiendo un desarrollo previo de lo literal e inferencial para llevar al lector a tomar una postura personal sobre el texto, su contenido, las intenciones expresadas de manera explícita e implícita, entre otros.

Por otro lado, desde la línea de intertextualidad, se reconoce la importancia del documento investigativo titulado *Literatura y conversación en el aula: una experiencia estética*, realizado por Suárez (2015). En este trabajo de investigación se desarrolla una propuesta diferente de cómo trabajar la literatura dentro de la escuela. Es así como la docente investigadora presenta un panorama sobre el frecuente uso que se le ha dado a la literatura y sus resultados negativos por la forma de abordarla. De esta forma, por medio de una reflexión y una revisión teórica se propone trabajar la lectura de textos literarios desde una perspectiva de la teoría de la recepción estética y desde una estrategia didáctica (la conversación), como forma de percibir y expresar la experiencia de los estudiantes. De esta investigación se destaca la importancia del proceso dialógico que se da dentro del aula de clase, ya que, permitió a los estudiantes expresar sus emociones, experiencias y apreciaciones frente a la lectura e igualmente, puso el valor del docente como mediador para que se pudieran dar los espacios apropiados para alcanzar una experiencia estética.

5. Marco teórico

En esta parte del trabajo será presentada y definida la base conceptual que fundamenta la investigación. Los conceptos que se desarrollan aquí, buscan dar respuesta y sentido a los objetivos que se han planteado en este trabajo. Este marco teórico abordará los términos: didáctica, estrategia didáctica, hermenéutica analógica

5.1. Didáctica

Hablar de didáctica en este trabajo supone continuar presentando una idea de educación que se encuentra en plena estructuración, aunque el mar de propuestas y enfoques sobre esta herramienta den la impresión que es una disciplina en la que ya se ha dicho y escrito lo suficiente. La didáctica actual entiende el proceso educativo como un arte, como un quehacer en donde el proceso de construcción de sentidos en torno al saber, al investigar, al cómo aprender o al cómo enseñar no aparece como algo dado o hecho, sino en donde el maestro y estudiante se encuentran convocados por el saber, para recrear conocimientos, para seguir la huella de lo pensado desde el mundo de su interés y preocupaciones inmediatas (Vallejo, 2010).

La relación de la didáctica con la pedagogía es inherente, no obstante, a partir de la década de los 70 cuando varios estudiosos comienzan a señalar el punto de quiebre para diferenciar el trabajo didáctico del pedagógico. Para Zambrano (2006) la didáctica surge en un contexto de profundas transformaciones escolares, sociales, culturales, políticas y económicas. La escuela en su conjunto y los programas sufrieron una transformación importante, si bien los contenidos aún permanecían “enciclopédicos”, las prácticas escolares eran diferentes. Los mismos contenidos para los sujetos imponían nuevos procesos, nuevas técnicas: una didáctica.

La didáctica es una disciplina práctica, emergente que se incluye en el campo más amplio de las ciencias de la educación. Aun cuando su origen está más vinculado a las ciencias experimentales, actualmente, después de un amplio proceso de reflexión y reelaboración epistemológica y psicológica, está plenamente integrada en el conjunto de disciplinas que se

interesan por los problemas educativos. En gran medida, este proceso de redefinición, que ha estado inmerso en un cambio mucho más amplio y profundo de carácter social, económico, político y filosófico, ha marcado la evolución de su existencia más o menos formal (Porlán, 1998).

La didáctica estudia los sistemas de enseñanza-aprendizaje, en tanto que ellos abordan fenómenos materiales y naturales. No obstante, el carácter práctico de esta disciplina hace que su finalidad no se limite a la descripción-explicación de dichos sistemas, sino que abarque también aspectos relacionados con la valoración y transformación de los mismos atendiendo a criterios de calidad y de coherencia con los objetivos generales de la educación. Teniendo esto en cuenta, la finalidad de la didáctica presenta dos dimensiones complementarias: describir y analizar los problemas más significativos de la enseñanza- aprendizaje de las ciencias y elaborar y experimentar modelos que, a la luz de los problemas detectados, ofrezcan alternativas prácticas fundamentadas y coherentes (Porlán, 1998).

5.1.1. Didáctica y literatura

Teniendo en cuenta algunas premisas mencionadas anteriormente a propósito de los estudios sobre didáctica, se entiende que es una disciplina en la que aún hay mucho por proponer y debatir. Sin embargo, hay avances muy importantes a través de los seminarios, foros, congresos se han incrementado; los trabajos de pregrados, maestrías y doctorados dejan nuevas detalles que van puliendo las investigaciones que los preceden; pero lo más importante a resaltar es que los resultados que se van obteniendo vienen impulsados por una creciente conciencia de los docentes en dar el paso de reproductores artesanales del conocimiento a investigadores que llevan a su clase las mejores herramientas para generar experiencias dialógicas con sus estudiantes.

Antes de presentar las tensiones que existen en la didáctica de la literatura Marín (2010) señala en su trabajo no perder de vista que la literatura es un objeto verbal, producto de la cultura como encuentro de discursos heterogéneos, como experiencia intersubjetiva e intertextual, que se concreta a través de un proceso de interpretación cuyo objetivo es la comprensión de la producción de sentido del texto literario. Lo anterior implica que el resultado de este proceso no es unívoco y

que las interpretaciones a que puede dar lugar la experiencia literaria guardan estrecha relación con el sentido connotativo y plurisignificativo del objeto artístico verbal (Marín, 2010).

Alzate (2011) en el artículo *Dos perspectivas en la didáctica de la literatura: De la literatura como medio a la literatura como fin*, evidencia la existencia diferentes metodologías investigativas como de perspectivas teóricas - en ocasiones contrarias sobre el mismo objeto -. En consecuencia, la didáctica es un campo de conocimiento complejo en que el debate está a la orden del día: ¿cuál es la definición de la literatura a la hora de enseñar o aprender? ¿cuál es la función del docente en el aula? ¿es animador o facilitador? ¿debe ser un líder carismático que promueva la lectura en los estudiantes? En el contexto actual, ¿las didácticas en literatura y escritura deben adaptarse a la hegemonía de la imagen, es decir, a lenguaje instrumental, veloz, con un matiz oral que va dejando de lado la reflexión y el sentido estético?

Alzate resalta dos visiones en el estudio literario: por un lado, está la literatura definida desde el elemento de la comunicación, lo cual implica que en el ambiente escolar leer da sentido a la literatura. Por otro lado, se propone la didáctica como mediadora entre la literatura y el ambiente escolar. El primer enfoque tiene un fuerte énfasis en la instrucción, puede afirmarse que esta orientación pedagógica se convierte en ocasiones en un método para abordar determinadas variables del proceso de enseñanza y aprendizaje de la literatura. La finalidad es incentivar a los alumnos para expresarse y comunicarse en las situaciones que la vida plantea, es decir, desarrollar habilidades comunicativas.

La segunda perspectiva se centra en el sentido de lo literario, deja en segundo plano las estrategias o los métodos y busca enfatizar en los discursos y las ideologías como pretexto para debatir y dialogar desde la literatura. Adicionalmente, Alzate (2011) reconoce la necesidad de relacionar literatura, tecnología y/o texto no secuencial para que los estudiantes mejoren su competencias en lecto - escritoras. Por otra parte, dedica un espacio para destacar el protagonismo que tiene la imagen con relación a lo literario, dado que contribuye a optimizar la intención comunicativa de un texto disminuyendo directamente la frontera en la comprensión de los textos. Para esta investigadora una didáctica literaria renovada debe incluir la imagen en su propuesta.

5.2. Perspectivas didácticas

Vallejo (2015) desarrolla su trabajo en torno a las perspectivas didácticas, definidas como herramientas para facilitar los procesos de aprendizaje y enseñanza. En este sentido, reconoce que la imagen y los medios tecnológicos son estrategias que ya no generan resistencia en el ámbito académico a la hora de abordar una didáctica de la literatura. De este modo, reafirma la tesis de Alzate (2011).

5.2.1. Perspectivas didácticas y literatura

Vallejo (2015) describe siete enfoques desde los que se plantean las perspectivas didácticas en literatura: primero, *enfoque comunicativo*, la literatura es un discurso desde el que los estudiantes pueden mejorar competencias críticas y argumentativas; segundo, *propuestas didácticas cuyo propósito es el hecho literario*, es decir, busca empatizar con el lector para que descubra experiencias similares, a partir de un ejercicio hermenéutico; tercero, *didácticas de perspectiva literaria*, centradas en el aspecto lúdico o goce estético; cuarto, *didácticas de perspectiva pedagógica*, el protagonista es el alumno, su comprensión lectora y sentido estético; quinto, *didácticas de perspectiva psicológica*, matiza lo cognitivo desde el constructivismo, con la finalidad de formar hablantes, lectores y redactores competentes; sexto, *perspectiva de la didáctica de la escritura*, promueve la creación literaria en los estudiantes.

El séptimo enfoque, *didácticas de perspectiva audiovisual y el diálogo cultural*, se desarrolla más, dado que esta investigación corresponde a este apartado. Como se mencionaba anteriormente, la didáctica de la literatura también se ha abierto hacia los medios audiovisuales (cine, televisión, vídeo), auditivos y digitales en el desarrollo de las tecnologías de información TICs.

Dicho enfoque analiza los medios según su relevancia escolar y social valorando sus fines educativos, curriculares y psicológicos, busca desarrollar modelos para una aplicación y enseñanza crítica e innovadora. La lectura del libro en formato físico va cediendo terreno a otras experiencias

lectoras y a otras formas de interacción que transforman para las nuevas generaciones el sentido que dan a las obras. El diálogo con los estudios culturales y con las reflexiones sobre las nuevas tecnologías hace que se replanteen cuáles son hoy los agentes del hecho literario, y en este sentido, qué significa enseñar a leer o a escribir literatura en la actualidad (Vallejo, 2015). De ahí la importancia de poder fortalecer la enseñanza por medio de todas las estrategias anteriormente mencionadas que perfilan a tener un estudiante más cercano a obtener resultados más significativos conforme a las pruebas de comprensión lectora.

En este apartado es importante mencionar la investigación de Martínez y Murillo (2013), ya que, aunque proponen una categorización diferente a la de Vallejo (2015), en cuanto a las estrategias didácticas; su definición de este concepto es el mismo y reiteran el hecho de encontrarse en un campo de conocimiento que aún continúa planteándose. esto se refiere a que se deben seguir generando nuevos postulados que permitan descifrar una metodología que se acerque a definir estos planteamientos.

Martínez y Murillo (2013) a través de un trabajo de recopilación de artículos, capítulos de libros y memorias de congresos, perfilan la manera en que se ha trabajado la didáctica en los últimos años en Colombia. Su investigación las lleva a concluir que hay cuatro maneras que sobresalen en la enseñanza de la literatura: una didáctica desde la dimensión estética y lúdica, otra desde la aplicación de diferentes métodos de análisis provistos por los estudios literarios, una más referida a la enseñanza de la literatura como proceso de lectura y escritura y, una última, relacionada con una didáctica de la literatura desde los géneros literarios. la empleabilidad de recurrir a las fuentes de información primaria y secundaria permiten garantizar la confidencialidad del contenido en donde se garantiza los distintos planteamientos realizados desde sus pensamientos e investigaciones obteniendo en ellos nuevos avances desde el ámbito literario.

El punto de partida de este trabajo reconoce en primer lugar lo complejo que es el campo didáctico: diversas disciplinas, enfoques teóricos y perspectivas de análisis literario influyen en él. En consecuencia, han surgido métodos, estrategias, actividades, medios, roles docentes y procedimientos de enseñanza variados. En segundo lugar, la investigación reitera el hecho de

recordar que la literatura es portadora de diversas dimensiones: cognitiva, estética, lúdica y axiológica. Por lo tanto, los paradigmas historiográficos o teóricos literarios que habitualmente son utilizados son válidos, pero no son los únicos a la hora de proponer una didáctica de la literatura.

La primera concepción que encuentra Martínez (2013) en su investigación es abordar la literatura desde la dimensión estética y lúdica. Sin embargo, aclaran que es importante no confundir la literatura con dinámicas para promover la creatividad; si bien es cierto, la literatura requiere de lúdica, pero no debe convertirse en punto de llegada, por eso, consideran que no se puede seguir enseñando la mera asisteis, el solo consumo de la literatura; urge, formar a los estudiantes en las lógicas de composición, en los poiesis, allí donde la literatura renace y se potencia.

Otro aspecto que se destaca es la definición y delimitación del sentido de creatividad en el aula:

La predilección por convertir la clase de literatura en momento para la creatividad es lo que ha llevado a pensar que el maestro ya no tiene nada que enseñar, que él es apenas un facilitador o animador de clase. (...) Tal postura no solo empobrece y devasta la profesión docente, sino que, además, pone al alumno en la situación de que ya no tiene nada que aprender. (Martínez y Murillo, 2013, p. 185).

Como propuesta didáctica en la concepción estética y lúdica, ellas citan a Ernesto Ojeda quien propone una de las pedagogías de la experiencia que más favorece el desarrollo de la experiencia estética-literaria: las salidas de campo. Ojeda resalta la importancia de los viajes en la formación y adquisición de conocimientos en los niños y jóvenes porque la literatura en sí misma es un viaje por la vida. Claudia Patricia Quinto, por su parte, en su proyecto titulado: *Potencialidades de los libros álbum en el trabajo con la literatura con estudiantes de básica primaria*, expone la importancia de abordar con detenimiento y placer las posibilidades simbólicas y creativas de la imagen, desde la oferta contemporánea de Literatura Infantil y Juvenil (obras de

Brown, Solé, de Paola y Da Coll) donde la ilustración juega un papel decisivo. Plantea que el docente debe tener un conocimiento y acercamiento particular a estos textos, pues, muchas veces, no se percata de las implicaciones didácticas que la imagen genera. Frente a este asunto, se cuestiona si las unidades formadoras de licenciados se estarán haciendo cargo creativamente de esta problemática (Martínez y Murillo, 2013).

La segunda concepción para Martínez y Murillo se da desde los estudios literarios. Este enfoque ha enriquecido la comprensión del arte como fenómeno humano, razón por la cual no hay que observar a dichos estudios como procedimientos sistemáticos y rígidos, que matan la sensibilidad, sino que llevan a comprender la naturaleza del arte literario. Sin embargo, estas investigadoras resaltan a algunos autores en los que predomina enseñar la literatura como teoría e historia literaria. El anterior enfoque ha producido un marcado desencanto por parte de pedagogos, pues esta posición mal concebida puede llevar a exponer la literatura con un claro reduccionismo, como método y saber establecido, perdiendo de vista el goce estético, la aproximación crítica, permaneciendo en la teoría y olvidando la relación de la literatura con el tejido social. Lo fronético aquí debería centrarse en matizar este enfoque, con el fin de abrir espacios y precisar el papel de cada una de las disciplinas desde las que se quiere explorar la literatura.

La semiótica es un ejemplo de la concepción desde los estudios que más se ha favorecido en los últimos diez años en Colombia debido a que casi la totalidad de los autores consultados en la investigación la muestran como la teoría y metodología analítica y crítica que contempla todos los elementos implicados en el acto lector (lector, texto, contexto, autor) y que además se centra, directamente, en la construcción de sentidos que emanan del diálogo que se establece con el hecho literario, sus actores, con las unidades culturales y sígnicas escogidas del texto, con el tipo de acercamiento a la obra que se quiera, con las características propias de su género discursivo y con la enciclopedia personal con la que cuenta el lector. (Martínez y Murillo, 2013, p.180).

Fernando Vásquez-Rodríguez, en Martínez y Murillo (2013) sugiere complementar la semiótica con la hermenéutica, es decir propone un salto del sistema al discurso, del código al mensaje. En otras palabras, propone acercarse a la literatura leyendo y sumergiéndose en el texto para luego interpretarlo. Como complemento Beatriz Helena Robledo indica que la Estética de la Recepción ofrece un marco en el que la obra, el autor o la época ya no son los únicos que hablan, hoy se reconoce la importancia del lector; éste como portador y constructor de sentidos en la sincronización que logra con la obra.

Las estrategias didácticas que resultan de acoger la Semiótica y la Estética de la Recepción en la literatura dejan ejercicios enriquecedores como *las hipótesis abductivas o creativas* y el tratamiento del discurso estético verbal como *el palimpsesto*. Alfonso Cárdenas Páez se enfoca en desarrollar al papel de la creatividad como fuente de nuevas visiones en la literatura; ejercicios como comparación, simbolización, condensación, énfasis, implicación, ensoñación, sincretismo, azar, sospecha, superposición, repetición, contraste, deslizamiento, asombro, son una buena manera de desarrollar el pensamiento abductivo y transductivo. Mónica Moreno y Edwin Carvajal reconocen el potencial de esta propuesta y trabajan en la construcción de proyectos didácticos de literatura (PDL) basados en el método abductivo, a partir de un hecho sorprendente que emerja en una obra literaria. Plantean diez componentes iniciales que ayudan a formular deducciones: lo sorprendente, la sospecha, la conjetura, las improntas, los síntomas o indicios, el enigma, la regla, el problema, el mundo posible y las hipótesis abductivas (Martínez y Murillo, 2013).

Fabio Jurado Valencia es uno de los investigadores que más ha trabajado en la teoría de los palimpsestos, en la que la finalidad es hallar diálogos entre las obras. Jurado (citado por Martínez y Murillo, 2013) sostiene que la literatura debe ser estudiada interpretando los textos y poniéndolos en diálogo, pues la literatura es una práctica significativa cuyos materiales básicos devienen de ella misma en mutua convergencia con otros; además, considera que es a partir de sospechar la existencia de un texto dentro de otro que se da el proceso conjetural y la producción semiótica. En ese sentido, el palimpsesto es otro camino para apartarse del método periodizante y/o geográfico y alcanzar la agudeza crítica de los estudiantes. en este propósito se busca que los textos puedan generar nuevas producciones por medio de la interpretación de los estudiantes, sin dejar al lado

que se requiere involucrar el contexto como elemento que fundamente las posturas críticas que reflejan la asimilación de la información y lo más importante construir de la mano del diálogo en equipo o grupos de aprendizaje.

La tercera concepción hace referencia a relacionar e interpretar la literatura únicamente como un instrumento para enseñar la lectura y la escritura, aspecto que ya se señalaba en Alzate (2011). Los autores Martínez y Murillo, reafirman la fragilidad de este paradigma con una bibliografía que muestra la riqueza de la literatura al abordarla con perspectivas diferentes al sentido alfabetizador. La literatura como expresión estética, histórica, cultural, ideológica, intelectual, axiológica, intertextual y, en sí, humana, requiere de un ejercicio de lectura distinto. Martínez y Murillo, citando a Alfonso Cárdenas Páez Cárdenas, consideran que la lectura de la literatura debe entenderse como una actividad significativa que basada en la interpretación del sentido textual y en la producción de discurso comprensivo, requiere un lector cooperativo. Por eso se necesita de un lector activo, plural, crítico, creativo, vital y competente, capaz de superar los hábitos de la lectura literal con fines solamente informativos (Martínez y Murillo, 2013).

Jurado Valencia, Vásquez, Motato, Caro Torres, entre otros consideran la relectura como un excelente ejercicio didáctico en el cual el profesor debe ser el incitador principal. Otra estrategia didáctica para abordar la literatura es la sugerida por Vásquez Rodríguez en *Odiseo en su cátedra. Retos didácticos para un profesor de literatura* (2012), que consiste en la selección del corpus de obras a leer, teniendo como eje un tema, motivo o símbolo literario, lo cual implica organizar los contenidos de clase menos desde lo cronológico y más desde tematizaciones atemporales. Vásquez propone convertir la clase en un diálogo entre épocas, naciones, autores, géneros, e incluso, un diálogo con otras manifestaciones artísticas (pintura, música, teatro, etc.).

La escritura es un proceso de comunicación que se puede ver reflejado en un trabajo de reelaboración como medio en que se realiza la interpretación, la construcción de sentidos, la elaboración de conjeturas, se pasa a plasmar por escrito, de manera organizada, clara y cohesionada, todo lo surgido como producto del análisis crítico. Como propuesta didáctica de la

escritura literaria y sobre lo literario Fernando Vásquez Rodríguez muestra cómo el taller se convierte en una herramienta fundamental:

El taller resulta útil para desarrollar la capacidad de escritura, ya que es el que mejor permite apreciar el proceso de escribir, el paso a paso de la escritura. Cita como características del taller las siguientes: 1. mimesis: se basa en la imitación, 2. poiesis: proceso de creación. 3. Tekhné: debe contar con un saber aplicado. 4. instrumentum: herramientas, útiles diseñados para este oficio. 5. Metis: astucias, atajos, consejos para escribir. 6. Ritus, el espacio apropiado para el oficio de escribir y la creación. 7. Corpus: el cuerpo; en un taller las acciones, los ademanes, del maestro son de gran valor. En esta misma propuesta de taller Vásquez Rodríguez válida el error. En la enseñanza de la literatura centrada en los procesos de producción y creación, el borrador es fundamental, opina Vásquez, pues advierte que escribir es aprender a tachar, por lo que considera que la escritura como proceso debe valorar las hojas en sucio, las indecisiones como maniobras que permiten el aprendizaje. (Martínez y Murillo, 2013, p. 184).

La cuarta concepción se interpreta que la literatura se enseña a partir de los géneros literarios. Sin embargo, para Martínez y Murillo, que sea uno de los enfoques a los que acuden los docentes no significa que se esté utilizando de la manera adecuada. Ellas consideran como formas orgánicas más amplias que falta explorar en didácticas específicas y la mejor manera no es mostrando ejemplos como suele ocurrir en las aulas de clase, sino dando claves y procedimientos mediante un ejercicio continuo. En la investigación que realizaron encontraron bibliografía valiosa como la de Reyes (citado por Martínez y Murillo) que se especializa en el terror y considera que, a partir de la tensión narrativa, se abren las posibilidades de disfrute de la lectura y la escritura. Su propuesta metodológica comprende cuatro estrategias: análisis literario, guía de lectura, animación a la lectura y comprensión. Respecto al mini cuento, Jaramillo aduce que el nivel literario de este género, estimula la imaginación y factores emocionales como: el estremecimiento, la fascinación y la sorpresa, que exige de los talleres literarios un nivel doble de comprensión, en cuanto a la escritura como a la lectura (Martínez y Murillo, 2013).

Los autores Martínez y Murillo, citan a Vásquez quien considera que debido a la avalancha informativa se ha perdido la capacidad de asombro y de sensibilización, al punto de que se dejan de apreciar las pequeñas cosas y es allí donde la lectura habitual de poesía puede servir para generar conmoción y asombro en los estudiantes, y esto es lo más importante para generar una didáctica de la escritura poética. Dentro de las propuestas pedagógicas para la enseñanza de la lírica, se cuenta con planes de aula, secuencias didácticas y talleres de aproximación compositiva.

Es importante resaltar que la enseñanza de la dramática que representa algún episodio o conflicto de la vida de los seres humanos por medio del diálogo de los personajes se cuenta con algunas fuentes bibliográficas, como la de Vargas Celemín, que focalizan en la enseñanza y el aprendizaje del teatro como medio para fomentar la creatividad, la lúdica, la sensibilidad y la imaginación en los estudiantes, esencialmente de Educación Básica y en jóvenes, presentando técnicas, estrategias y algunas reflexiones pedagógicas. No obstante, la focalización en subgéneros teatrales como la tragedia o la comedia o en otros géneros literarios, es escasa. Esto se debe a que el material encontrado, se presenta como una sensibilización y apertura al hecho teatral en niños y jóvenes que no profundiza en las particularidades genéricas; pero si tienen en cuenta otros aspectos literarios como por ejemplo la escritura del texto dramático. Por su parte, Rosa Figueroa considera relevante la creación de guiones teatrales en los estudiantes, pues estos suponen un trabajo cognitivo y lúdico en el que se construyen saberes y se juzgan valores éticos y sociales (Martínez y Murillo, 2013).

En últimas, las autoras Martínez y Murillo consideran que frente los géneros propios de la cibercultura, puede decirse que estos pueden facilitar la comprensión y producción de textos y optimizar competencias a nivel comunicativo y tecnológico, pero se hace necesario que lo simbólico, lo virtual y lo mediado conformen un novedoso paquete de atracción estética para las actuales generaciones; también, que las propuestas didácticas e investigaciones que incorporan las TICS a la enseñanza de la literatura, aunque escasas, cimentan los estudios al respecto. Dentro de las pocas propuestas se encuentran las de Octavio Henao quien propone a partir de un módulo de alfabetización digital, para acercar a los niños en etapa escolar (120 niños de tercer y cuarto grado de escuelas públicas de Medellín) a la escritura académica (Martínez y Murillo, 2013).

Paralelo al desarrollo de la didáctica, para Mosquera (2011), la *epistemología docente* es un proceso que está siendo acogido con rapidez en la academia. En la formación docente se ha venido interviniendo sobre concepciones, actitudes, representaciones, valores y esquemas de acción del profesorado para comprender de una mejor manera la práctica docente. Hay una preocupación evidente por lograr que los profesores tomen conciencia de lo fundamental que es aprender a enseñar, con el fin de que sus conocimientos realmente incidan en sus prácticas.

Dichos conocimientos han de ser construidos significativamente por ellos mismos, replicando experiencias innovadoras e incorporando en su estructura cognitiva la naturaleza teórica que sostiene los principios de una educación científica de sentido común y los de una educación científica coherente con la investigación didáctica actual, la cual, en principio, propone favorecer aprendizajes más duraderos y contextualizados en los estudiantes, así como compromisos claros respecto a la diversidad cultural, la sostenibilidad y la construcción de ciudadanías responsables, todo ello desde una educación incluyente, pertinente y promotora de cultura científica que en vez de ampliar brechas sociales, las reduzca. Ha de ser la contrastación personal y consciente por parte de los profesores las que habrán de fortalecer desarrollos y reestructuraciones profundas hasta alcanzar los cambios didácticos esperados.

En el caso concreto de las investigaciones en didáctica de la literatura para Vásquez (citado por Moreno y Carvajal, 2010) uno de los aspectos a destacar acerca de la realización de seminarios y coloquios sobre didácticas de las lenguas y de la literatura ha sido el predominio de asignaturas relacionadas con la lingüística, la historia de la literatura y las ciencias del lenguaje; a diferencia de la pedagogía y la didáctica de la literatura que ha liderado un número reducido de eventos en el país.

Gracias a una buena parte de la creciente conciencia de los docentes en fundamentar sus conocimientos se han logrado avances que dan cuenta de la complejidad epistémica y didáctica.

5.3. Intertextualidad

El concepto de intertextualidad de esta investigación se define a partir del trabajo didáctico que sistematizaron Durañona et al. (2006) en *Textos que dialogan. La intertextualidad como recurso literario*, en este libro las autoras señalan que su trabajo está alineado con la idea de polifonía, dialogismo e intertextualidad de Bajtin -matiz fundamental en esta investigación si se tiene en cuenta que este crítico literario de la entonces Unión Soviética es uno de los máximos referentes de la Literatura Contemporánea-.

En ese sentido, Durañona define la intertextualidad “como propuesta comunicativa (...) constituida sobre una retícula de apelaciones a una realidad histórica y sociocultural, un cañamazo de significaciones del que las referencias a otros textos constituyen un elemento fundamental” (p. 14).

La intertextualidad, no señala solo la inclusión de una referencia ocasional en otro texto o a la mera asociación de ideas, subjetivas y arbitrarias, asuntos relativos al problema de las fuentes o influencias, cuestión bien conocida y tipificada desde antiguo, ni a las también conocidas prácticas de traducción, imitación, evocación o comentario, asimilables a los conceptos de interpretado, imitado, Aemulatio o Allusio de la retórica clásica; sino que se habla de una realidad más compleja que hundiría sus raíces en la propia esencia definidora de lo textual. El trabajo de certificación intertextual no ha de entenderse únicamente como la manifestación de un afán por descubrir la posible acumulación de saberes que se dan cita en un entramado textual específico, ni se trataría de la certificación de tal o cual provisión de voces o resonancias, o del tipo de los mismos, acción equiparable al simple recuento estadístico, por ejemplo, de formas verbales con que discurre una narración, sino que tendrá que ver con el hecho de que de todo acto consciente (o inconsciente) de ligar situaciones o reproducir ecos deriva una dimensión comunicativa.

Desde esta perspectiva epistemológica, el acercamiento crítico a cualquier corpus textual podrá establecerse en torno a nociones como fragmentación, heterogeneidad, mestizaje genérico,

heterofonía, plurivocidad discursiva..., pero además abarca también aquellos procesos de interdisciplinariedad semiótica sobre la que, se quiera o no, se han tejido siempre los diferentes universos socioculturales. Esto, obviamente, traerá consigo innegables repercusiones sobre el universo académico, ya que pondrá en cuestión planteamientos curriculares tradicionales que veían al texto como una entidad cerrada sobre sí misma y que consideraban incuestionable la soberanía de la palabra como único vehículo de expresión válido para la transmisión del contenido escolar, razón por la cual aquellos elementos extraños al signo verbal han sido habitualmente rechazados enérgicamente por considerarlos más un obstáculo que una ayuda para el aprendizaje del verdadero saber, olvidando el hecho de que ni la escritura por sí misma ni la imagen cubren todas las necesidades comunicativas del hombre.

Las palabras y las imágenes forman un complemento indisoluble en muchos campos de la vida social y son partes fundamentales de un todo global que podemos denominar bajo el término "comunicación". De este modo, la palabra -oral y escrita- y la imagen deben dejar de verse como entidades dicotómicas, para establecerse como realidades sobre las que es posible generar ámbitos de complementariedad, de interacción a través de los cuales transmitir conceptos, informaciones o conocimientos, así como desarrollar enunciados informativos, lúdicos o ficcionales. El libro, las canciones, las películas, las tiras cómicas... han de percibirse, pues, no como medios disyuntivos, opuestos, sino como formas complementarias que vienen a ocupar conjuntamente nuestro tiempo de ocio o nuestras necesidades de información o conocimiento.

5.4. Lectura crítica

Daniel Cassany es un intelectual español que se ha destacado por su prolija y abundante obra sobre lectura y escritura. Antes de presentar la definición de Cassany (2019) a propósito de la competencia lectora, es necesario resaltar que dicho concepto ha ido cambiando a lo largo del tiempo según los cambios sociales, económicos y culturales; sin perder de vista el anterior marco epistemológico, nuestro autor define dicha competencia como un conjunto progresivo de conocimientos, destrezas y estrategias que los individuos desarrollan a lo largo de la vida en distintos contextos e interacciones; adicionalmente, señala que el verdadero lector es capaz de

entender, recordar, analizar y emitir juicios sólidos sobre un texto y, además, es capaz de expresar su propia interpretación a través de la creación personal.

La lectura no es una sola habilidad compacta ni depende de un factor único, sino de la ejercitación de un conjunto de habilidades de muy diverso tipo, secuenciadas y combinadas, que se aplican en forma selectiva en simultaneidad y alternancia, y constituyen un complejo proceso (Martos y Campos, 2013). Las habilidades implicadas en la lectura pueden clasificarse en visuales, técnicas, estratégicas y cognitivas. Estas habilidades no son independientes, sino interrelacionadas.

Las visuales son aquellas destrezas que involucran funciones motrices como movimiento ocular, fijaciones, fluidez, velocidad y ritmo, secuencia arriba-abajo y derecha-izquierda para la lectura en nuestro sistema alfabético. Las técnicas o tecnológicas se refieren al dominio del soporte material en que se realiza la lectura. La lectura en soporte impreso incluye la manipulación del libro como objeto, la secuenciación de signos, líneas y páginas, así como sus posibilidades de señalización. La lectura en soportes digitales tiene que ver con el grado de dominio de las funciones que ofrece el dispositivo para la lectura (Martos y Campos, 2013).

Las habilidades estratégicas están vinculadas a acciones definidas para encauzar el proceso lector hacia una finalidad específica. Algunas de ellas son segmentar, identificar estructuras, seleccionar, subrayar, localizar, focalizar, señalar o comentar al margen, retener o discriminar elementos. Por último, las habilidades cognitivas, relacionadas con todas las anteriores, nos remiten a cualidades del pensamiento de alto nivel como diferenciar, comprender, interpretar, analizar, sintetizar, comparar, asociar, jerarquizar, anticipar, inferir, deducir, cuestionar o abstraer.

A partir de la ejercitación y el dominio de habilidades de los diversos tipos mencionados, se alcanzan ciertos niveles de lectura, los cuales responden al tipo y grado de experiencia lectora. La experiencia de lectura es la que va ofreciendo mayores y mejores canales de acceso a los distintos niveles, lo que nos permite hablar de grados de dominio. El modelo distingue cinco: decodificación, comprensión, retención, análisis y valoración.

Finalmente, Cassany (2012) reconoce que los niveles de lectura, así como las habilidades, no son independientes entre sí ni siguen secuencias unidireccionales. Más bien se trata de estadios en interacción que pueden irse alcanzando a través de diferentes rutas, muchas veces de forma simultánea, con efecto sinérgico y recursivo. El grado de dominio de los diversos niveles va apuntando a alcanzar nuevas dimensiones de la lectura. Cassany distingue tres de ellas: la lectura literal (leer las líneas), la lectura inferencial (leer entre líneas) y la lectura crítica (leer tras las líneas).

5.4.1. Niveles de lectura crítica

Las pruebas de lectura crítica se basan en el modelo de las tres unidades semánticas mencionadas (microestructura, macroestructura y superestructura) y, en consecuencia, reconocen tres niveles generales de comprensión lectora: comprensión literal del texto, construcción e interpretación del sentido del texto y aproximación al sentido de manera crítica. Cada uno de estos niveles se asocia con una competencia —algo que puede afirmarse a propósito de un lector crítico— y, en esta medida, las pruebas evalúan tres competencias. Se considera que las competencias establecen condiciones necesarias para que la lectura de cualquier tipo de texto pueda desarrollarse según un principio de apropiación y generación de conocimiento adecuados. A continuación, se verá cómo se han definido estas competencias y en qué consisten las preguntas correspondientes en las pruebas.

A. Primera competencia: El estudiante identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto. Las preguntas que evalúan esta competencia se enfocan en información local (microestructural), es decir, contenida en uno o pocos elementos del texto: una palabra, un enunciado, una frase. Ciertamente, la interpretación cabal de los elementos locales de un texto se da en un marco global constituido por el texto en su conjunto y el contexto inmediato. Así, se puede afirmar que la interpretación es un proceso dialéctico que va de la parte al todo y del todo a la parte. Sin embargo, una comprensión básica de los elementos locales de un texto es una precondition de su interpretación global. En este orden de ideas, la evaluación

de competencias en lectura puede tomar como punto de partida los elementos locales de los textos. (Gadamer, 1996, p.45).

B. Segunda competencia: El estudiante comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global. Las preguntas que evalúan esta competencia piden del estudiante que relacione distintos elementos del texto (o de diferentes textos), desde el punto de vista tanto formal como semántico. Por ejemplo, se pide que reconozca qué partes operan como introducción, conclusión, etc.; que reconozca un buen resumen; que identifique la tesis en un ensayo, los argumentos y las relaciones lógicas entre estos. La comprensión de las relaciones entre las partes supone la comprensión de las partes. De igual manera, la comprensión de las relaciones enriquece, a su vez, la comprensión de las partes. Como se señalaba, la interpretación puede entenderse como un proceso dialéctico que va de la parte al todo y del todo a la parte; de esta manera, procede en una espiral de construcción de sentido, que da lugar a lo que en la tradición filosófica se entiende como “el círculo hermenéutico”. (Ibidem, p.46).

C. Tercera competencia: El estudiante reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido. Esta competencia supone las dos anteriores. Las preguntas que la evalúan piden del estudiante que se aproxime al texto de una manera crítica, considerándolo desde distintas perspectivas. Se pide, por ejemplo, que establezca la validez de argumentos, que identifique estrategias retóricas y argumentativas, y que advierta presupuestos y derive implicaciones. (Ibidem, p.47).

La lectura comprensiva y crítica es una actividad que implica tener en cuenta todo tipo de símbolos que tienen los textos. Hay símbolos explícitos y símbolos implícitos; los primeros aparecen dibujados o escritos en el texto, mientras que los últimos se generan por una abstracción que se hace de todo el conjunto de la lectura.

Esta percepción de símbolos gráficos, o decodificación, permite la comprensión mediante el análisis profundo de su contenido. Si además de esto, logras sintetizar los contenidos del texto, podrás identificar, extraer y analizar las ideas globales y después establecer una posición crítica.

La lectura comprensiva la habrás logrado cuando aprendas y desarrolles técnicas de lectura. Para esto es necesario que estés en capacidad de:

1. Comprender integralmente un texto.
2. Establecer rutinas de lectura comprensiva.
3. Desarrollar tus propias estrategias para entender y memorizar palabras nuevas.
4. Analizar los tipos de oraciones, párrafos, textos y que presenta cada texto.

La comprensión de lectura integral abre las puertas a la lectura crítica. Se logra cuando se aplican adecuadamente diferentes niveles de comprensión de lectura:

- Literal: comprender la información local del texto, esto es, su estructura y vocabulario.
- Interpretativa: extraer el sentido global del texto al relacionar su contenido con los conocimientos previos del lector:
- Inferencial o intratextual: establecer relaciones entre los contenidos del texto para deducir o inferir información o conclusiones implícitas en el texto).
- Comparativa o intertextual: relacionar el contenido del texto con el presente en otros textos previamente leídos.

Los dos últimos niveles son clave para expresar una opinión o punto de vista personal sobre lo que se leyó. Por eso, la invitación es a que te prepares en lectura comprensiva, antes de lanzarte a la lectura crítica con el fin de que logres una lectura integral. Esto te permitirá lograr un mejor desempeño académico, profesional y laboral.

6. Marco metodológico

6.1. Enfoque

El camino por el que avanza el desarrollo de la investigación es *cualitativo*, debido a que permite profundizar en los aspectos descriptivos del fenómeno investigado, en el caso de este estudio, la finalidad es ahondar en la intertextualidad como estrategia didáctica para el fomento de la competencia lectora en los estudiantes de Grado Octavo del Colegio Cooperativo de Sopó - Cundinamarca.

La investigación cualitativa es pragmática e interpretativa, de ahí, que la perspectiva epistemológica asumida es hermenéutica y, en sentido estricto, *Hermenéutica Analógica*, ya que como lo indica Beuchot (2005) busca reconocer más de una interpretación, varias lecturas del objeto estudiado, en la medida que el diálogo, la argumentación, el respeto, el reconocimiento del otro, entre otros indicadores, sean las directrices principales de las distintas perspectivas que se expresen. Desde el punto de vista del investigador, construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural. Por lo anterior, el tipo de investigación desde el que se abordará este trabajo es el *estudio de caso*.

6.2. Tipo de investigación

El presente es un proyecto de Investigación Acción Participativa (IAP) que parte de la necesidad de mejorar en los estudiantes de Grado Octavo del Colegio Cooperativo de Sopó, Cundinamarca que tienen dificultades en la comprensión de textos: no reconocen el sentido de las palabras y no mantienen el hilo temático para comprender las ideas.

Por lo tanto, se plantea que la intertextualidad como una estrategia en la que se debe profundizar para fortalecer en los estudiantes las habilidades que presupone la lectura crítica, ya que tiene la función de aportar un modo de percepción del texto; es un mecanismo clave para la

recepción, pues constituye una lectura que completa y complementa al texto, cuya meta es alcanzar el nivel alto de comprensión lectora a partir de: Lecturas literarias y filosóficas, Infografía, organizadores gráficos, cómic, historietas, ensayos y artículos.

La razón por la cual se decide realizar una IAP es por considerar que esta es la opción en la que se sitúa a las personas participantes en el estudio como participantes activas tanto de la investigación como del proceso; respetando los ritmos del grupo y partiendo tanto de las necesidades como de la realidad social en la que se encuentran.

Sin embargo, desde la IAP se da la relación de forma bidireccional y se cambia la idea de Sujeto investigador/ Objeto estudiado por Sujeto/Sujeto, colaborando ambas partes tanto en el diseño como siendo parte del grupo investigado. Esta idea se defiende incluso en aquellos casos en los que resulte que hay personas que solamente realizan la labor de investigación (sin participar activamente como parte del estudio), no se puede olvidar que parten de un conocimiento situado que hace que la objetividad sea imposible. Es por ello, que toda investigación (use la metodología que use) parte de la subjetividad, condición social y cosmovisión de cada persona o grupo que la diseñe y que en ella participe (Suárez, 2002).

Otra de las cuestiones que diferencia a la IAP es que se entiende como un proceso educativo que tiene un carácter transformador, principalmente para el grupo participante, pero también tiene una intencionalidad de hacer conocimiento y difusión del mismo. Todo ello desde la idea de que el proceso se construye en espiral, de ahí que cada etapa tenga su momento de acción y de reflexión, que se den espacios para la retroalimentación y la investigación se cierre con posibles propuestas para el futuro, bien sean acciones concretas o temáticas para seguir reflexionando (Suárez, 2002).

Para ello y con el fin de acercar los lenguajes, se vale de herramientas de la reflexión que están más unidas a las prácticas diarias, como son las canciones, dichos, cuentos, el análisis del lenguaje no verbal y del entorno, el uso del cuerpo (Ezequiel, 1990).

6.3. Población

La investigación se realizó en el Colegio Cooperativo de Sopó - Cundinamarca, que tiene una población de 490 estudiantes. La Institución pertenece al estrato socioeconómico 3 y 4 del municipio Sopó, la mayoría pertenecen a los barrios centrales que están cerca al Colegio.

La institución donde se realiza el presente estudio tiene como propósito "Educando en valores para la felicidad y la conciencia crítica" enfocada en el fortalecimiento de valores, en un aprendizaje significativo que favorezca el desarrollo de una mentalidad empresarial e investigativa, lo cual se logra gracias a la idoneidad, compromiso y responsabilidad del talento humano interesado con la calidad del servicio educativo; siendo sus ejes fundamentales del PEI precisamente centra su quehacer pedagógico en la formación de seres humanos integrales, donde prima la inteligencia emocional buscando siempre el bienestar y la felicidad de los educandos.

6.4. Muestra

Los estudiantes de la muestra, son 40 adolescentes, de Octavo Grado de básica secundaria, es decir, el 8.16 % de la población objeto de estudio, con edades entre 12 -14 años.

6.5. Procedimiento del trabajo y recogida de datos

La Investigación Acción Participativa ha tenido una duración de cuatro meses, en los cuales se ha contado con diferentes etapas. De esta forma, se ha organizado y estructurado el desarrollo de la misma; permitiendo generar un hilo conductor conocido por todas las partes y la retroalimentación antes del cierre de cada fase.

6.5.1. Fases o etapas de la IAP:

En la primera etapa, subdividida en tres fases, se utilizan diferentes herramientas para la recogida de datos, las cuales varían dependiendo del contexto en el que son utilizadas: intervención directa, talleres reflexivos, dinámicas de expresión artística y entrevistas.

En la 1ª fase, se desarrollan la observación participante e historias de vida, es la intervención directa del día a día y se registra a través del cuaderno de campo en un tiempo determinado de tres meses (de febrero a abril de 2022).

La 2ª fase, se desarrolla con los talleres reflexivos y en ellos la metodología utilizada es el autoaprendizaje en el desarrollo de cada una de las actividades a responder; para ello se socializa en el grupo, pero no de forma activa. Con el fin de tener toda la información registrada y poder analizar mejor todo lo hablado y sucedido en las sesiones, éstas son grabadas con grabadora de voz. La forma de grabación elegida es la de voz para tratar de cohibir lo menos posible a las participantes.

Durante esta misma fase también se realiza el manejo de las TICS donde cada estudiante explora mediante la tecnología las nuevas estrategias de enseñanza planteadas por el docente. Esta parte se realiza al terminar las actividades de comprensión lectora propuestas desde la intertextualidad con el fin de cerrar y plasmar de forma dinámica y activa todo lo aprendido en las sesiones; este material también es utilizado para motivar el comienzo de la sesión siguiente.

La forma de guardar estos materiales es mediante los registros de las actividades en la plataforma Moodle y anexos fotográficos. En la segunda etapa, una vez realizada la recogida de datos, se realiza una retroalimentación que consiste en poner en contexto a todos los participantes en este caso los estudiantes de los resultados obtenidos, se realizan mesas de discusión para contrastar la información. De esta forma dar participación a todos nuestros estudiantes que han participado activamente en el proceso de la Investigación Activa y Participativa.

Por último, en la tercera etapa se devuelve el conjunto de la retroalimentación realizada en la etapa anterior. Una vez que todas las partes ya estén de acuerdo con el análisis de la información y los alcances de la misma; finalizamos el proceso de investigación. empleando Talleres o jornadas reflexivas Durante estos encuentros se tendrá en cuenta la importancia de generar el valor por aprender y adquirir las competencias planteadas en la Lengua Castellana. Se tendrán en consideración las características de vida personal de los participantes (estudiantes) para diseñar herramientas participativas de acuerdo a cada realidad (horarios, espacios, dinámicas). Se hará

una gestión del tiempo para procurar que cada estudiante tenga las mismas oportunidades de expresarse y compartir.

7. Propuesta pedagógica

7.1. Contexto y justificación

El Municipio de Sopó - Cundinamarca ubicado en el Departamento de Cundinamarca. Forma parte de la provincia de Sabana Centro. Se sitúa a 39 kilómetros al norte de Bogotá. Fue fundado en 1653 por fray Francisco Chacón. La base económica está conformada especialmente por la agroindustria dedicada a la producción de derivados de lácteos, además algunas gamas industriales dedicadas a la producción de bienes para el sector de la construcción y la fabricación de fósforos, le siguen en su orden las actividades comerciales, de servicio y financieras.

El Colegio Cooperativo de Sopó de Cundinamarca fue fundado debido al crecimiento de la población estudiantil hacia el año 1966. El Padre Daniel Arturo Delgado, párroco de Sopó, propuso crear un colegio comercial, puesto que el existente Colegio Departamental Pablo VI era académico y no disponía de cupos suficientes para suplir la demanda educativa del momento. Dicha inquietud fue acogida por un grupo de personas quienes, junto con el Padre Daniel Arturo Delgado, plantearon actividades para cristalizar el ideal cooperativo, con el paso del tiempo, se unieron otras personas, gestionando la búsqueda de planta física, cuya opción fue la casa de las Hermanas Terciarias Capuchinas, ubicada en el costado sur del parque principal; se tomó en arriendo una parte; y se constituyó la asamblea del Colegio Cooperativo, mediante Acta No 001 de Diciembre 27 de 1970. En 1971, siendo Rector el Reverendo Padre Daniel Arturo Delgado se abre la sección primaria y los grados: 1° y 2° de bachillerato. En la actualidad se cuenta con todos los niveles de educación Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Formación Media Técnica mediante un convenio de articulación con el SENA.

7.2. Objetivos

7.2.1. General

Promover el uso de la plataforma de aprendizaje en línea Moodle, como una herramienta tecnológica para que los estudiantes de Octavo grado de la Institución Educativa de Sopó - Cundinamarca adquieran nuevos conocimientos en el área de español.

7.2.2. Específicos

Determinar el dominio que tienen Grado Octavo del Colegio Cooperativo de Sopó - Cundinamarca de la plataforma Moodle como herramienta tecnológica.

Diseñar estrategias a través de la plataforma Moodle para fortalecer la lectura crítica de los estudiantes de Grado Octavo del Colegio Cooperativo de Sopó - Cundinamarca, en el área de español.

Comprobar el aprendizaje de los estudiantes de Grado Octavo del Colegio Cooperativo de Sopó - Cundinamarca, por medio del desarrollo de las actividades propuestas en la plataforma Moodle.

7.3. Metodología

La siguiente propuesta requiere una metodología de carácter y método cualitativo en la que se brinda información del diario vivir de los estudiantes en su medio en donde realizan y se desenvuelven, de igual manera desarrollan sus actividades, sus actitudes, costumbres entre otros. Expresando su forma de actuar; analizando el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua castellana en los estudiantes del octavo grado del colegio cooperativo de Sopo Cundinamarca.

7.4. Derechos básicos de aprendizaje DBA

7.4.1. *Derechos Básicos de Aprendizaje*

DBA 1. Caracteriza los discursos presentes en los medios de comunicación y otras fuentes de información, atendiendo al contenido, la intención comunicativa del autor y al contexto en que se producen.

Evidencia de Aprendizaje

- o Identifica la función social de los medios de comunicación y otras fuentes de información de la cultura, como una forma de construcción de identidad.
- o Selecciona estrategias para organizar la información que circula en los medios masivos de comunicación.

DBA 3. Reconoce en las producciones literarias como cuentos, relatos cortos, fábulas y novelas, aspectos referidos a la estructura formal del género y a la identidad cultural que recrea.

Evidencia de Aprendizaje

- o Identifica las estrategias narrativas del autor para relatar su perspectiva sobre lo que ha ocurrido en una región
- o Distingue las estructuras formales de textos literarios como la presencia de diferentes narradores que se encargan de nutrir la historia con diferentes puntos de vista sobre un suceso.

DBA 5. Escucha con atención a sus compañeros en diálogos informales y predice los contenidos de la comunicación.

Evidencia de Aprendizaje

- o Participa en espacios discursivos que se dan en la cotidianidad de la escuela con el propósito de conocer las posturas de sus compañeros frente a diversos temas.
- o Comprende los contenidos de un diálogo y predice las posibles ideas que pueden darse en él.
- o Identifica el nivel de formalidad o informalidad que se da en un diálogo con sus compañeros.

DBA 8. Compone diferentes tipos de texto atendiendo a las características de sus ámbitos de uso: privado/público o cotidiano/científico.

Evidencia de Aprendizaje

- o Estructura los textos que compone, para lo cual elige entre las diferentes formas que puede asumir la expresión (narración, explicación, descripción, argumentación) y su adecuación al ámbito de uso.
- o Evalúa sus propios textos atendiendo a las características del género, el léxico empleado y el propósito comunicativo.
- o Evalúa el uso adecuado de elementos gramaticales y ortográficos en las producciones propias y en las de otros.
- o Emplea de forma precisa los signos de puntuación.

7.5. Actividad inicial

Bienvenidos. En el siguiente espacio se encontrarán una serie de actividades que presentan retos que usted como docente deberá dar solución. El desafío más importante está en adquirir habilidades para crear y aplicar contenidos y material de estudio en un ambiente de aprendizaje virtual.

Figura 1.

Creación de Moodle para literatura.



Elaboración propia.

<https://cecarespecializacion.milaulas.com/course/view.php?id=2>

- Descripción: En esta actividad se debe crear un sitio web en donde se compartan datos y conocimientos referentes al área de español incorporando herramientas tecnológicas,

material didáctico evaluativo, promoviendo el trabajo colaborativo por medio del desarrollo de actividades grupales permitiendo el mejoramiento de las prácticas educativas de los docentes del Colegio Cooperativo de Sopó - Cundinamarca. Para esto se debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Diseñar un Moodle educativo para la formación que orienta en la institución y que proyecte su rol como facilitador de estrategias para la práctica docente.
- Perfil: Cree un espacio en donde realice una breve descripción sobre su perfil ocupacional y laboral, así como sus conocimientos, experiencias docente y destrezas, preferiblemente debe incluir:
 - Su dirección e mail y fotografía
 - Inserte en la página principal una imagen alusiva a su perfil y un mensaje de bienvenida al Moodle.
 - Inserte en la página principal de la primera entrada genere una imagen alusiva al área de enseñanza.
 - Indique el objetivo del Moodle y presente el contenido temático del mismo.
 - En otras entradas del Moodle debe crear cada unidad con su respectiva planeación de cada actividad en donde se incluya material multimedia del tema.

7.5.1. Sesión I

Estrategia 1: Explorando nuevos ambientes de aprendizaje, para nuevas enseñanzas.

- Finalidad: Demostrar en el Moodle su participación e interés por la comprensión de textos mediante la estrategia pedagógica de la intertextualidad.
- Descripción de la estrategia: El primer paso es explicar a los estudiantes que es una plataforma Moodle y en qué consiste, teniendo claro se creará una presentación del Moodle en la que se presentará mediante un paso a paso el contenido que contiene esta herramienta seguidamente se observarán un video educativo llamado Comuna 13 de Medellín cuenta su historia con el Graffitour, colorido tesoro que llena de esperanza

https://www.youtube.com/watch?v=JnrfibNnl_E&t=4s y se les mostrará los temas a tratar y se formarán los grupos en los cuales se va a trabajar.

Figura 2

Creación de un usuario en Moodle



Elaboración propia.

<https://cecarespecializacion.milaulas.com/my/>

Taller: Entrar a la plataforma Moodle y realizar las actividades sugeridas de resolver el test de presaberes, la visualización del video orientador Comuna 13 de Medellín cuenta su historia con el Graffitour, colorido tesoro que llena de esperanza y desarrollar la actividad planteada en la pregunta generadora y la actividad planteada en las diapositivas.

Evaluación: Se evaluará constantemente el proceso académico: teniendo en cuenta el interés, la actitud, los conocimientos y sus participaciones en el desarrollo de las actividades. Haga clic en el enlace

<https://quizizz.com/admin/quiz/59d6886af87f8510001ae36a/preguntas-y-respuestas-sobre-las-vanguardias-para-abrir-el-recurso>.

5.2. Sesión II

- Estrategia 2: Explorando mi mundo literario
- Finalidad: Concientizar al estudiante de octavo grado, sobre la importancia de conocer la literatura colombiana y lo significativo o valioso de sus aportes para la construcción del pensamiento del ser humano como agente activo en la sociedad.

- Descripción de la estrategia

Se iniciará la actividad con una estrategia de motivación en donde por medio del arte se expresen situaciones que han enmarcado la historia de Colombia en el siglo XX, todos los acontecimientos que se desató a causa de la disputa política entre liberales y conservadores. A partir de esta premisa, los estudiantes investigarán algunos conflictos sociales ocurridos en Colombia.

- Entra a la plataforma Moodle y realiza en Power Point una exposición sobre la importancia de la literatura del siglo XX en Colombia, Los estudiantes competirán en un Kahoot sobre conflictos sociales en Colombia durante el siglo XX. Por último, cada estudiante participará en un debate con la pregunta ¿consideras que la perfección formal excluye la denuncia social en una obra literaria?

- Evaluación

Se evaluará constantemente el proceso académico: teniendo en cuenta el interés, la actitud, los conocimientos y sus participaciones en el desarrollo de las actividades.

Datos de ingreso para el desarrollo de la actividad planteada: clave: hijomario01, Correo: ecopoliticaperalta@gmail.com, Haga clic en el enlace <https://play.kahoot.it/v2/> para abrir el recurso.

7.5.3 Sesión III

- Estrategia 3: El Costumbrismo
- Finalidad: Un ejercicio de intertextualidad entre la colonia y la literatura de la época.

- Descripción de la estrategia: Se les propone a los estudiantes el cuento *Frutos de mi tierra*, de Tomás Carrasquilla. Después de identificar el tema y el argumento de la narración, ellos deben hacer una lista de términos regionales que se mencionan en el texto y consultar el significado. A continuación, se caracterizará el texto y por último se definirá El Costumbrismo como un movimiento literario en el que predomina la descripción de las costumbres, por lo cual, después de la Independencia tuvo amplia aceptación ya que permitió precisar los rasgos distintivos de la nación.
- Taller: Entra a la plataforma Moodle e ingresa al link del Padlet, en donde se les propone a los estudiantes la pregunta: ¿qué elementos nos permiten identificarnos como colombianos?, cada uno compartirá imágenes en esa pizarra colaborativa y algunos de ellos argumentan por qué subieron esa imagen.
- Evaluación: El proceso de evaluación se llevará a cabo de forma didáctica puesto que de esta forma se confirmará que los estudiantes están aplicando lo enseñando, de una manera activa y se evitará la desmotivación y monotonía en el proceso. Haga clic en el enlace <https://padlet.com/FIGUEROAMARVIN/2ygv3lbh2x386qj0> para abrir el recurso.

7.5.4. Evaluación de la estrategia de intervención

Se proponen diferentes propuestas pedagógicas relacionadas con las preferencias de aprendizaje de los estudiantes, con el propósito que el profesor utilice o emplee estas en el aula de clases y el alumno se vea beneficiado de las mismas. Esto con el objetivo de minimizar las deficiencias que presentan en el área de lengua castellana, la cual es un área fundamental del conocimiento y se tiene como referente para las evaluaciones periódicas realizadas durante el año, en el marco local, nacional e internacional. Por tal razón se empleará una rúbrica de evaluación.

7.6. Evaluación

La tabla 1, presenta la rúbrica implementada en la Plataforma Moodle.

Tabla 1

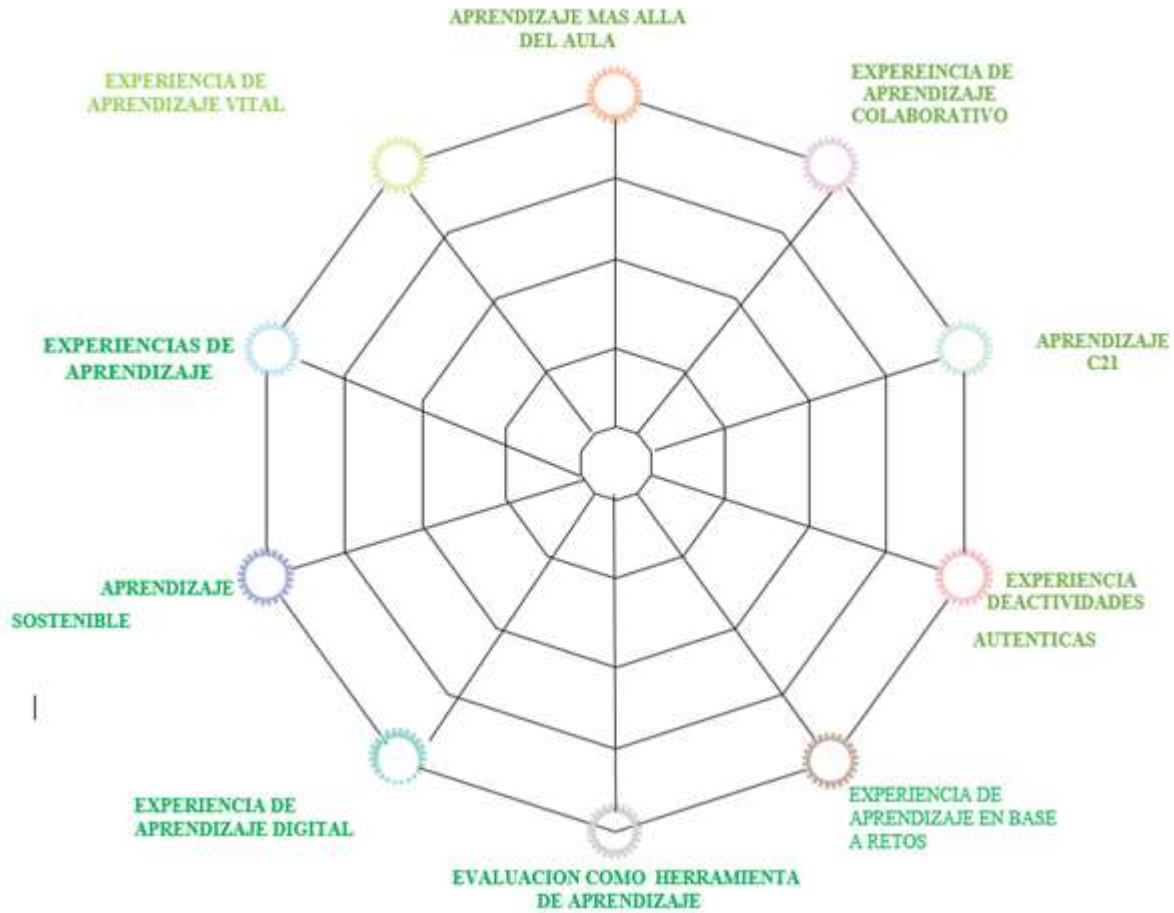
Rúbrica Plataforma Moodle.

Criterio a Evaluar	Valoración Muy Baja (10 Puntos)	Valoración Baja (50-64 Puntos)	Valoración Media (65-79 Puntos)	Valoración Alta (80-89 Puntos)	Valoración Muy Alta (90 -100 Puntos)
Participación en foros	Es nula la participación en el foro.	Realiza una sola participación.	Participa dando a conocer sus planteamientos y retroalimenta de manera básica la intervención de sus compañeros.	Da a conocer su punto de vista respecto a la pregunta y retroalimenta a profundidad la intervención de sus compañeros.	Participa con más de tres intervenciones y en cada una de ella postula argumentos sólidos.
Conocimiento del tema de cada unidad	Desconoce completamente el tema y las categorías asociadas.	Su conocimiento de los temas es mínimo. No relaciona categorías de Análisis.	Tiene conocimientos parciales del tema. No precisa las ideas planteadas.	Es evidente su conocimiento del tema y los apropia en determinados contextos.	Desarrolla argumentos sólidos y establece interrelaciones entre categorías por medio de un lenguaje técnico.
Desarrollo de las actividades de cada unidad	No desarrolla las actividades conforme las orientaciones propuestas.	Relaciona de manera parcial o poco precisa el desarrollo de las actividades propuestas sobre el tema.	Relaciona algunos apartes de las actividades del tema a desarrollar, aunque de forma poco argumentada.	Relaciona de manera clara y precisa el desarrollo de las actividades del tema propuesto.	Sus aportes son significativos y demuestran el dominio del tema en el desarrollo de cada una de las actividades.

Nota. Elaboración propia.

Figura 3

Rúbrica para evaluar la propuesta innovadora.



Nota. Esta figura muestra los criterios que propone la *Fundación Telefónica* para evaluar un proyecto innovador. Citado por De la Barrera, F. (2021). Electiva I [Material de Aula], CECAR.

7.7. Resultados considerados

La aplicación de la prueba de diagnóstico realizada frente al conocimiento sobre el tema de la *intertextualidad* en los estudiantes de Grado Octavo del Colegio Cooperativo de Sopó - Cundinamarca, arrojó un porcentaje del 60% en nivel alto, en la asimilación del conocimiento adquirido por medio de la estrategia pedagógica implementada en la plataforma Moodle, como herramienta de enseñanza virtual; el 40% restante de la muestra empleada en el estudio arrojó un nivel medio.

8. Conclusiones

La lectura crítica presupone un análisis más allá de lo literal, de lo inmediato, de lo decodificable en categorías gramaticales; requiere lectores que perciban los tipos de argumentos, las formas del discurso o las estrategias en las que es posible camuflar ideas, tan poderosas o peligrosas, como cuando los *lobos se disfrazan de ovejas*. Leer, comparar o diferenciar, potencia la habilidad crítica de los lectores. Cuando los estudiantes relacionan textos y culturas, pueden reconocer diferencias en los discursos de cada relato y de esta manera asumir una postura crítica de lo leído. Un lector puede desarrollar su comprensión lectora en la medida que descubre la posibilidad de hacer dialogar textos y percibir las similitudes y diferencias entre ellos. No hay una visión hegemónica sobre un objeto, la intertextualidad es una estrategia pedagógica en la que es necesario profundizar para lograr en los estudiantes habilidades esenciales comprensión, por ejemplo: Identificar los contenidos locales que conforman un texto, comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle sentido global y reflexionar a partir de un texto su contenido.

Por su parte, el sistema educativo colombiano debe dar la atención que requiere el inicio del desarrollo de proceso de lector en el aula de clase para verificar los niveles de lectura desde un enfoque epistemológico, por medio, de la *intertextualidad* como una de las estrategias que le permitan comprender los diversos tipos de textos, se encuentran con su potencial limitado y el mundo escolar se les convierte en un problema. Además, se efectúa una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas y el tema principal, realizando cuadros sinópticos, mapas conceptuales, resúmenes y síntesis. Estas técnicas ayudan a que el estudiante pueda lograr una mejor interpretación y adecuación del proceso lector.

Por su parte, la propuesta pedagógica de innovación en el área del lenguaje logró identificar las nuevas realidades y tendencias de la formación en la educación por medio de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje - AVA, tomando como referencia el contenido temático dinámico empleado para el diseño de la temática sobre la intertextualidad en donde se alcanzó promover en el estudiante de octavo grado la búsqueda del conocimiento, la reflexión, la crítica y el desarrollo

del pensamiento en la construcción de la lectura crítica para el fortalecimiento de su comprensión lectora empleando las mediaciones tecnológicas en su proceso formativo.

Esta nueva forma de enseñar y aprender no necesariamente tiene una dependencia directa con el profesor, ni con los espacios físicos, ni con una rígida escolaridad, es decir con los tiempos de la escuela (García, 1999). Finalmente, es un hecho que las tecnologías de la información y comunicación permiten el acercamiento con los estudiantes de manera práctica y efectiva para que se interesen por resolver este paradigma educativo.

9. Recomendaciones

El estudio y profundización de la *Intertextualidad* como estrategia pedagógica visibiliza otras formas de abordar el trabajo en el aula desde Lengua Castellana. Los estudiantes requieren de otras mediaciones intertextuales para comprender el sentido de la tipología textual, entre ellas, apoyarse en otros formatos y mediaciones tecnológicas que les ilustren e incentiven a entender una idea, los argumentos y consecuencias.

La evaluación de pruebas externas como las pruebas *Saber 11°*, pruebas para *Avanzar* y *PISA*, son un asunto sistemático que valora los resultados de los procesos de las instituciones educativas, mediante la información de los avances en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de capacidades de los estudiantes que se dan mediante el proceso pedagógico, las evaluaciones de la calidad educativa cumplen un papel orientado al mejoramiento de la calidad al determinar los logros para afianzar y las debilidades para corregir con un plan de mejora, de acuerdo con unos criterios de referencia. Con estas pruebas caracterizadas por su fundamentación pedagógica y enfoque sistémico, cuyos resultados pueden ser verificables, medibles y expresables, de manera que maestros, estudiantes y padres de familia puedan reconocer logros y limitaciones y proyectar planes de mejoramiento.

Con el fin de comprender con mayor exactitud la importancia que tienen las mediaciones tecnológicas en el siglo XXI, Se recomienda continuar con la apropiación de esta temática por el docente del área de Lengua Castellana, La exploración de las estrategias didácticas que permitan innovar en el aula y promover la aplicación de la práctica de estas herramientas para el fortalecimiento de las capacidades de los estudiantes, esto permitirá la transición de la enseñanza –aprendizaje por medio de ambientes virtuales de aprendizaje en el Colegio Cooperativo de Sopo Cundinamarca.

No obstante, es importante involucrar a investigaciones futuras, actores municipales (Secretaría de Educación) y profesionales expertos en el tema que permitan potencializar las habilidades y conocimientos en el manejo de herramientas tecnológicas en ambientes virtuales de

aprendizaje, debido a que esto permitiría establecer una competencia sobresaliente en los estudiantes en el momento de enfrentarse a nuevos retos evaluativos de carácter municipal, regional, nacional e internacional como son las diferentes pruebas de conocimiento.

Referencias bibliográficas

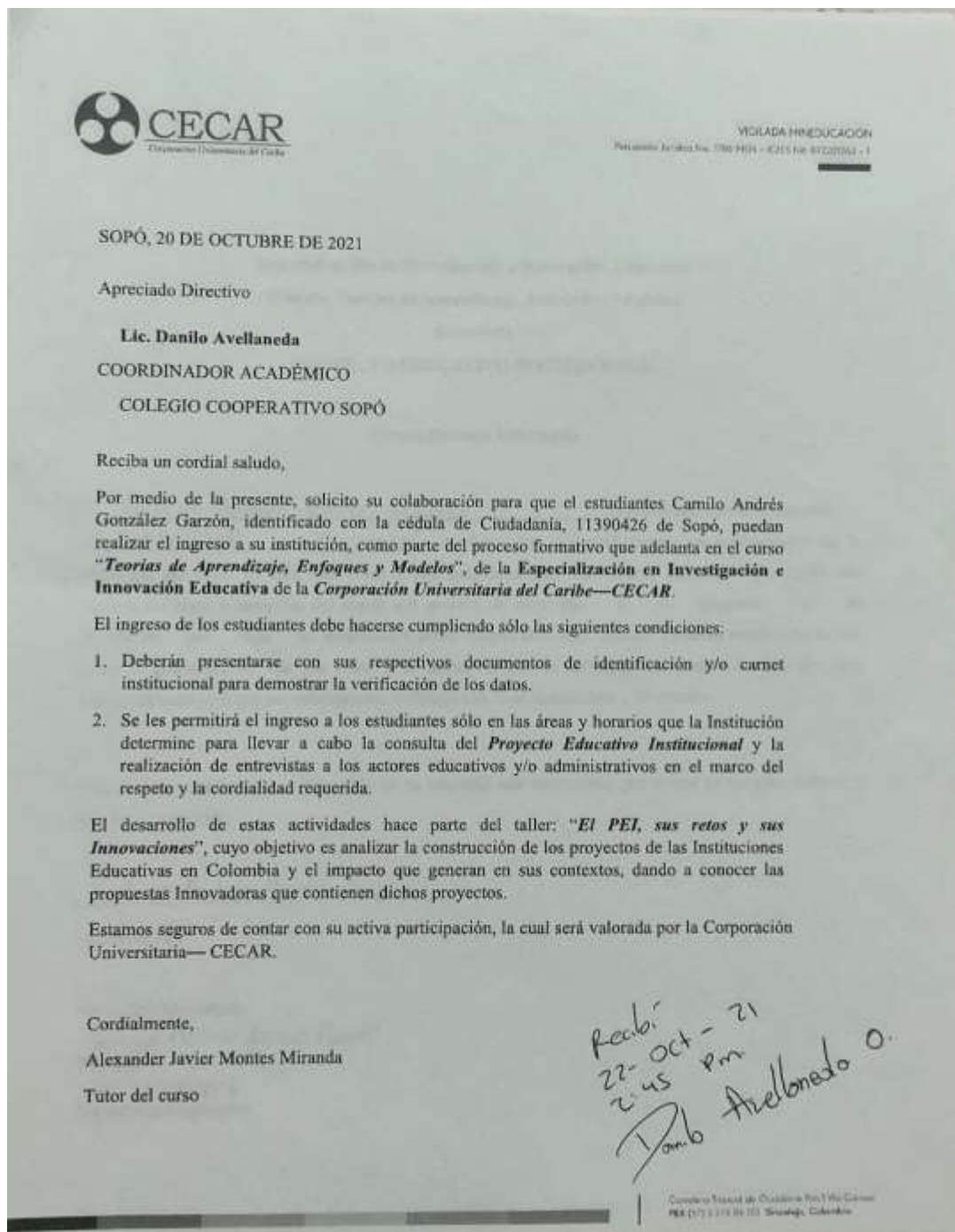
- Aguirre, R. (2000). Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura. *Educere, Volumen 4*. 147-150. Universidad de los Andes. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601102.pdf>.
- Álvarez, C. (2012). *La elección del estudio de caso en investigación educativa*. https://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html
- Alzate, M. (2011). Dos perspectivas en la didáctica de la literatura: De la literatura como medio a la literatura como fin. *Revista de Ciencias Humanas*. 23. https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=LebeR9YAAAJ&citation_for_view=LebeR9YAAAJ:oNZyr7d5Mn4C
- Beuchot, M. (2005). *Tratado de Hermenéutica Analógica* (2da ed.). Ítaca.
- Cassany, D. (2012). En línea. *Leer y escribir en la red*. Anagrama
- Cassany, D. (2019). *Laboratorio Lector*. Anagrama.
- Durañona et al. (2006). *Textos que dialogan. La intertextualidad como recurso literario*. (6ta. ed.). Comunidad de Madrid. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001596.pdf>
- Colegio Cooperativo Sopó. (2021). *Proyecto Transversal Plan Lector*. Autor.
- Marín, P. (septiembre 22-25 de 2010). *Investigación literaria: Los retos de la institucionalización y la sistematización del saber*. II Congreso Internacional de Literatura Iberoamericana. Bicentenario de la Independencia. Universidad Santo Tomás. Facultad de Filosofía y Letras.

- Martínez, J. (2011). *Silogismo, más que Conceptos. Métodos de Investigación Cualitativa*.
<http://cide.edu.co/ojs/index.php/silogismo/article/view/64/53>
- Martínez, Z. y Murillo, A. (enero-junio de 2013). Concepciones de la didáctica de la literatura en Colombia los últimos diez años. *Revista Grafía*, 10 (1), 175-191.
http://www.fuac.edu.co/recursos_web/descargas/grafia/grafia10/10.pdf
- Martos, E. y Campos, M. (coords.) (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Santillana / Red Internacional de Universidades Lectoras.
- Morán, P. (2004), La docencia como recreación y construcción del conocimiento Sentido pedagógico de la investigación en el aula. *Perfiles educativos*, Volumen. 26. 41-72.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100003&lng=es&tlng=es
- Naranjo, V. (2016). *Lectura crítica e intertextualidad: experiencia docente*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5874749>.
- OCDE. (2019). *PISA 2018, results. Where All Students Can Succeed, Vol. I - III*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf.
- Porlán, R. (1998). Pasado, presente y futuro de la didáctica de las ciencias. *Debates*, 16 (1). 175-185. Departamento de Didáctica de las Ciencias. Universidad de Sevilla.
- Salgado, E. (2015). *La enseñanza y el aprendizaje en modalidad virtual desde la experiencia de estudiantes y profesores de posgrado* [Tesis de Doctorado. Universidad Católica de Costa Rica]. <https://www.academica.org/edgar.salgado.garcia/2.pdf>

Vallejo, R. (septiembre 22-25 de 2010). Resultado y prospectiva de investigación: Didáctica de la literatura y lengua castellana. *II Congreso internacional de literatura iberoamericana*. Cartografías literarias: Rutas, trazos y miradas. Seminario 4. Didáctica de la literatura y nuevas tecnologías. Universidad Santo Tomás. Facultad de Filosofía y Letras.

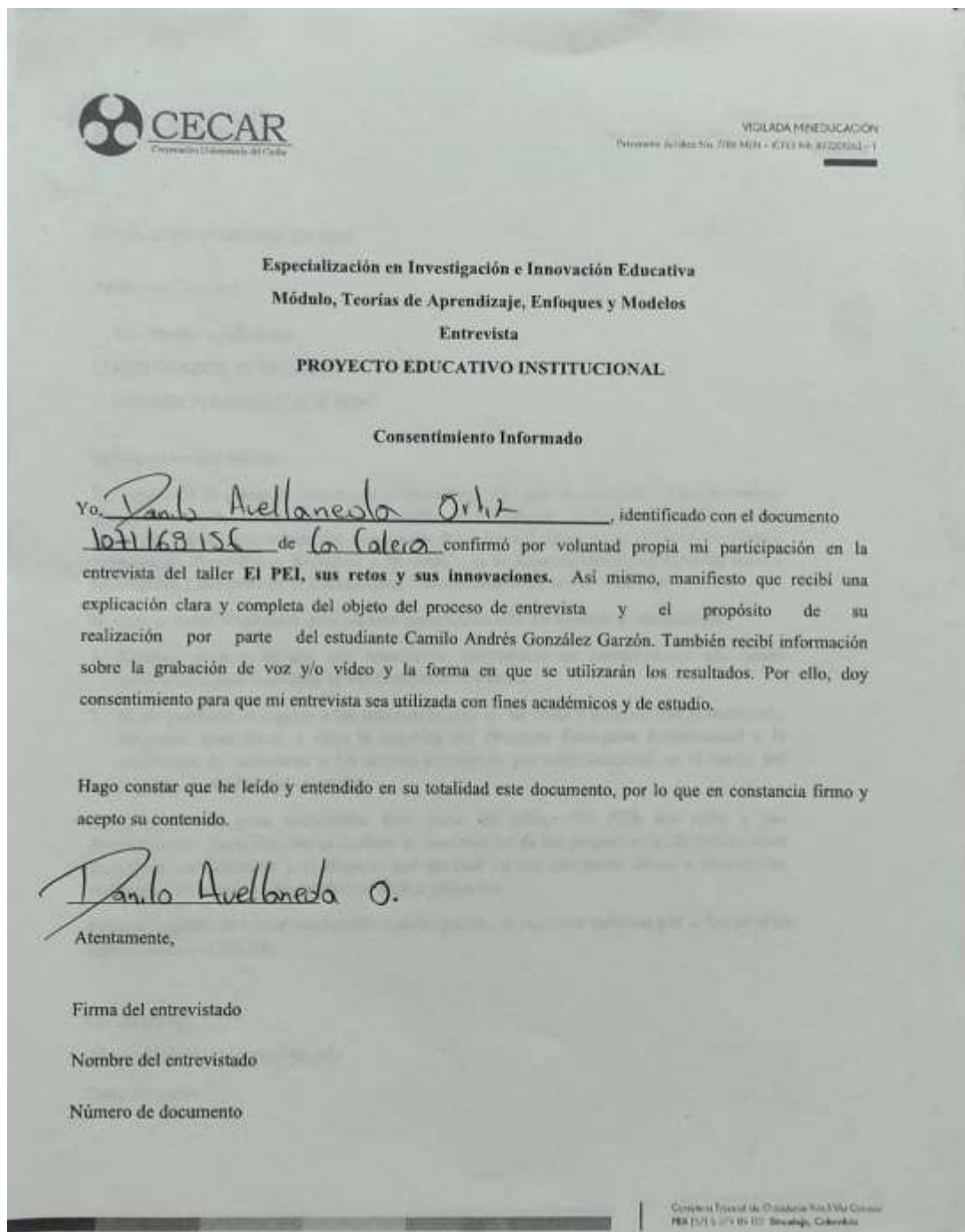
Vallejo, R. (2015). *Línea didáctica de la literatura*. Universidad Santo Tomás de Aquino. Facultad de Filosofía y Letras.


Formato autorización institucional firmada por el Coordinador



Anexo 3

Consentimiento informado firmado por Coordinación



 **CECAR**
Corporación Universitaria del Caribe

VIGILADA MINEUCACIÓN
Decreto 471 de 2016 No. 716 M/R + C/ES No. 8720543-1

Especialización en Investigación e Innovación Educativa
Módulo, Teorías de Aprendizaje, Enfoques y Modelos
Entrevista
PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

Consentimiento Informado

Yo, Paulo Avellaneda Ortiz, identificado con el documento 1071169156 de La Calera confirmé por voluntad propia mi participación en la entrevista del taller **El PEI, sus retos y sus innovaciones**. Así mismo, manifiesto que recibí una explicación clara y completa del objeto del proceso de entrevista y el propósito de su realización por parte del estudiante Camilo Andrés González Garzón. También recibí información sobre la grabación de voz y/o video y la forma en que se utilizarán los resultados. Por ello, doy consentimiento para que mi entrevista sea utilizada con fines académicos y de estudio.

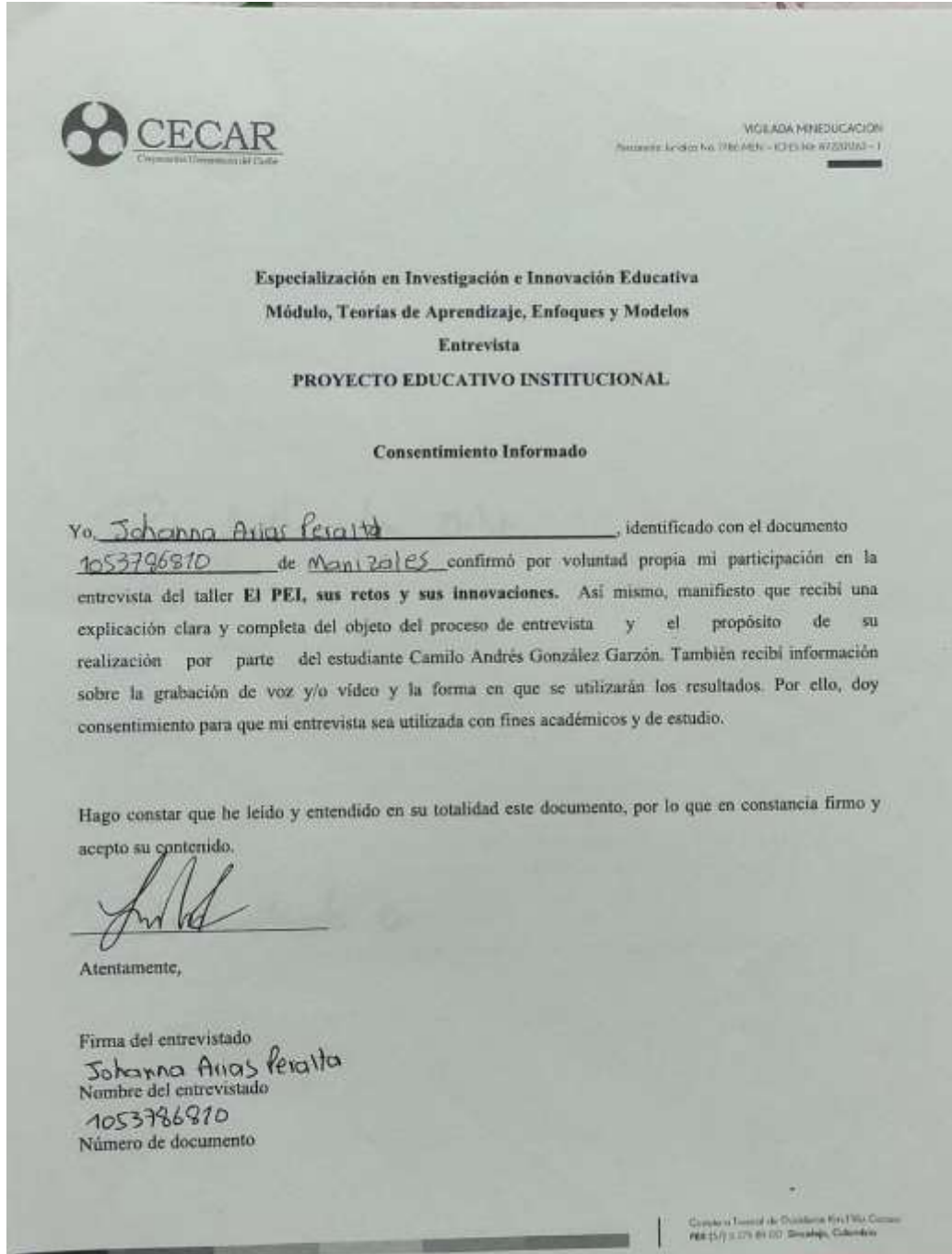
Hago constar que he leído y entendido en su totalidad este documento, por lo que en constancia firmo y acepto su contenido.


Paulo Avellaneda O.
Atentamente,

Firma del entrevistado
Nombre del entrevistado
Número de documento

Corporación Universitaria del Caribe
PEI 15/15/15 B-10, Sevilla, Colombia

Anexo 4.

Consentimiento informado firmado por docente

 **CECAR**
Corporación Universitaria del Caribe

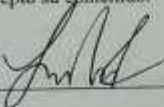
VICEADIA MINEDUCACIÓN
Resolución Jurídica No. 1786-ABU - ICJ-E-14- 9720063 - 1

Especialización en Investigación e Innovación Educativa
Módulo, Teorías de Aprendizaje, Enfoques y Modelos
Entrevista
PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

Consentimiento Informado

Yo, Johanna Arias Peralta, identificado con el documento 1053796810 de Manizales confirmé por voluntad propia mi participación en la entrevista del taller **El PEI, sus retos y sus innovaciones**. Así mismo, manifiesto que recibí una explicación clara y completa del objeto del proceso de entrevista y el propósito de su realización por parte del estudiante Camilo Andrés González Garzón. También recibí información sobre la grabación de voz y/o video y la forma en que se utilizarán los resultados. Por ello, doy consentimiento para que mi entrevista sea utilizada con fines académicos y de estudio.

Hago constar que he leído y entendido en su totalidad este documento, por lo que en constancia firmo y acepto su contenido.




Atentamente,

Firma del entrevistado
Johanna Arias Peralta
Nombre del entrevistado
1053796810
Número de documento

Corporación Universitaria del Caribe - CECAR
PEI-17/13-07-01-01 - Manizales, Colombia

Anexo 5.

Consentimiento informado firmado por estudiante

 **CECAR**
Corporación Universitaria del Caribe

VICELADA MINEDUCACIÓN
Presentado: Jardines No. 7088 MEN - CETS No. 40220663 - 1

Especialización en Investigación e Innovación Educativa
Módulo, Teorías de Aprendizaje, Enfoques y Modelos
Entrevista
PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

Consentimiento Informado

Yo, Julian Andrés Bernal Peralta, identificado con el documento 10537868204 de Manizales confirmé por voluntad propia mi participación en la entrevista del taller **El PEI, sus retos y sus innovaciones**. Así mismo, manifiesto que recibí una explicación clara y completa del objeto del proceso de entrevista y el propósito de su realización por parte del estudiante Camilo Andrés González Garzón. También recibí información sobre la grabación de voz y/o vídeo y la forma en que se utilizarán los resultados. Por ello, doy consentimiento para que mi entrevista sea utilizada con fines académicos y de estudio.

Hago constar que he leído y entendido en su totalidad este documento, por lo que en constancia firmo y acepto su contenido.

Julian Andrés Bernal Peralta

Atentamente,

Firma del entrevistado
Julian Andrés Bernal Peralta
Nombre del entrevistado
10537868204
Número de documento

Escuela Normal de Occidente FINEC Via Cometa
PBA (S) y (S) de 197. Brevélope, Colombia