

EL TALLER DE LECTURA DIALÓGICA COMO UNA ESTRATEGIA  
METODOLÓGICA PARA MEJORAR LOS NIVELES DE DESEMPEÑO DE LECTURA  
CRÍTICA EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO 904 DEL COLEGIO REPÚBLICA  
DOMINICANA

DAISSY DANIELA SANDOVAL PEÑA



UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACION

LICENCIATURA EN LINGÜÍSTICA Y LITERATURA

BOGOTÁ, D. C.

AGOSTO 2020

**EL TALLER DE LECTURA DIALÓGICA COMO UNA ESTRATEGIA  
METODOLÓGICA PARA MEJORAR LOS NIVELES DE DESEMPEÑO DE LECTURA  
CRÍTICA EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO 904 DEL COLEGIO REPÚBLICA  
DOMINICANA**

**Daniela Sandoval Peña**

**Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Licenciada en  
lingüística y literatura**

**Asesor: Andrés Octavio Torres**



**Universidad La Gran Colombia**

**Facultad Ciencias de la Educación**

**Licenciatura en Lingüística y Literatura**

**Bogotá, D. C.**

## **Nota de aceptación**

El trabajo de grado titulado *El taller de lectura dialógica como una estrategia metodológica para mejorar los niveles de desempeño de lectura crítica en los estudiantes de grado 1004 del Colegio República Dominicana* presentado como requisito de grado académico para obtener el título de Licenciada en Lingüística y literatura de la Universidad La Gran Colombia por la estudiante que se registra a continuación, ha sido aceptado y aprobado.

---

**Jurado**

---

**Jurado**

---

**Jurado**

Bogotá, D. C.

2020

## **Dedicatoria**

Esta monografía va dedicada a mi mamá; por su paciencia y apoyo incondicional en cada uno de mis propósitos en la vida, a mi papá; por su interés y sus consejos cuando me hicieron falta.

Les agradezco todo el tiempo, la espera, el apoyo, el amor y el trabajo que hicieron posible el cumplimiento de esta etapa de mi vida.

También agradezco al profesor Andrés Torres por sus consejos e interés en este proyecto que tomó forma con sus aportes, gracias infinitas a la profesora Sandra Gaitán Toledo, quien posibilitó la intervención pedagógica con su curso y quien orientó muchos de mis procesos pedagógicos en estas épocas de transición educativa.

## Tabla de contenido

RESUMEN.....	11
ABSTRACT.....	12
Key words:.....	12
Introducción .....	13
Conociendo a los estudiantes de grado 904 y reconociendo la necesidad de los talleres de lectura dialógica para mejorar los niveles de lectura crítica	Planteamiento del problema de investigación .....
problema de investigación .....	16
1.    Objetivos.....	20
1.1 Objetivo general.....	20
1.2 Objetivos específicos .....	20
2.    Justificación .....	22
3.    CAPÍTULO II Los talleres dialógicos y su importancia en el fortalecimiento de la lectura crítica.....	30
3.1. La multimodalidad en los talleres educativos:.....	33
3.2 El dialogismo en los talleres educativos:.....	35
3.3 Los talleres dialógicos educativos y la lectura crítica.....	42
3.3.1. Cambio metodológico y procedimental: el Covid 19 y su incidencia en la educación actual. ....	44
3.3.2. Virtualidad en la educación contemporánea. ....	45

3.3.3. La evaluación en la educación virtual.....	46
4. Capítulo III .....	47
Metodología: aplicando estrategias y diseñando experiencias de lectura .....	47
4.1. Disposición de las preguntas y resultados de la prueba diagnóstica: .....	50
4.2. Diseño y aplicación del taller de lectura dialógica: .....	58
4.2.1. Módulo 1: narrativa y tipologías textuales.....	59
4.2.2. Módulo 2: Club de lectura virtual en llamas.....	62
4.2.3. Módulo 3: Laboratorio de poesía. ....	65
4.2.4 Evaluación: resultados del taller. ....	70
5. Conclusiones.....	85
6. Lista bibliográfica.....	87

Anexos **¡Error! Marcador no definido.**

## Índice de figuras

Figure 1, Fotografía del Colegio República Dominicana.....	16
Figure 2, Fotografía del Barrio la Gaitana .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
Figure 3 Primeras imágenes de un taller de manufactura .....	31
Figure 4 fotografía de Talleres educativos .....	32
Figure 5 Gráfico No 1, Géneros literarios de preferencia de los estudiantes de grado 904 del Colegio República Dominicana .....	48
Figure 6 Gráfico 2, Temas literarios de preferencia de los estudiantes de 904 del Colegio República Dominicana.....	49
Figure 7 Gráfico 3, Primera pregunta de la prueba diagnóstica. ....	51
Figure 8 Gráfico 4, Segunda pregunta prueba diagnóstica. <b>¡Error! Marcador no definido.</b>	
Figure 9 Gráfico No 5, Tercera pregunta de prueba diagnóstica .....	55
Figure 10 Gráfico No 6, Pregunta cuatro de la aplicación prueba diagnóstica. ....	57
Figure 11, Evidencia Club de lectura virtual en llamas, obra "Fahrenheit 451", Ray Bradbury (1953).....	64
Figure 12, Evidencia Club de lectura virtual en llamas, conversación sobre las preguntas del diario de lectura.....	64
Figure 13, Portada Diario de lectura, estudiante de grado 904, Colegio República Dominicana.....	65

Figure 14, Collage poema de estudiante de grado 904 del Colegio República Dominicana. .....	67
Figure 15, Ejercicio Cut-up estudiante de grado 904 del Colegio República Dominicana .....	69
Figure 16 Gráfico No 7, Primera pregunta de la aplicación de la evaluación final del taller. .....	72
Figure 17 Gráfico No 8, Segunda pregunta de la evaluación de la aplicación de la evaluación final del taller.....	74
Figure 18 Gráfico No 9, Tercera pregunta de la evaluación final del taller. ....	<b>¡Error!</b>
<b>Marcador no definido.</b>	
Figure 19 Gráfico No 10, Cuarta pregunta de la evaluación final del taller. ....	78
Figure 20 Gráfico No 11, Quinta pregunta de evaluación prueba final. ....	79
Figure 21 Gráfico No.12, Encuesta de percepción del taller.....	82
Figure 22Gráfico No 12, Encuesta de percepción del taller; preferencia de módulo.	83

## **RESUMEN**

Este proyecto de intervención pedagógica nace de la necesidad de potenciar los niveles de lectura crítica de los estudiantes del grado 904 de la Institución Educativa Distrital República Dominicana a través de la intervención pedagógica, que en este caso implica la aplicación de talleres dialógicos de lectura crítica como estrategia metodológica en la clase de español. Con este proyecto se pretende aportar a la población de la institución educativa República Dominicana en dos aspectos fundamentales para su formación académica y su ejercicio profesional: primero se busca fomentar la argumentación y la lectura crítica contextualizada a través de la lectura de textos de literatura y, al mismo tiempo, modificar la perspectiva metodológica de la clase de español, haciendo dinámico el ejercicio profesional [pedagógico y didáctico] partiendo de nuevas estrategias de lectura comunitaria virtual con un objetivo definido.

La propuesta es una intervención pedagógica que se basa en la observación de la clase de español, que logra identificar que los niveles de lectura crítica de los estudiantes son bajos porque presentan desinterés frente a la metodología de clase y frente a la literatura escogida para cumplir con las competencias propuestas por el Ministerio de Educación Nacional [MEN], debido a esto se hace necesario utilizar el taller educativo desde la perspectiva metodológica con el fin de presentarse como una posible solución, primero al desinterés de la lectura y segundo, al mejoramiento en los niveles de lectura crítica que arrojan las pruebas evaluaciones institucionales por periodos académicos que se aplican para cada área del saber.

**PALABRAS CLAVE:** Taller educativo, aprendizaje dialógico, lectura dialógica, lectura crítica.

## ABSTRACT

This pedagogical research project born to need that enhance the levels of critical reading of students belonging to grade 904 of the educational district institution República Dominicana through of pedagogical intervention, that in this case imply the application of dialogical workshops of critical reading how methodological strategy in Spanish class. With this project the intention is to contribute to the population of educational institution República Dominicana in two fundamental aspects for your academic training and your professional exercise: first, wanted encourage the argumentation and critical reading contextualized through reading literature texts and, at the same time modify the methodological perspective of the Spanish class making dynamic the professional exercise [pedagogical and didactic] starting from new virtual community reading strategies with a defined objective.

The proposal is a methodological intervention that is based on the observation of the Spanish class, that manages to identify that the levels of critical reading of the students are low because they present disinterest compared to the class methodology and compared to the literature chosen to fulfill the competencies proposed by the ministerial de education national (MEN) due to this it is necessary to use the educational workshop since the methodological perspective in order to present itself as a solution first, disinterested in regard to reading and second to the improvement in the levels of critical reading that the institutional evaluations tests give by academic periods that are applied for each area of knowledge.

**Key words:** Educational workshop, dialogic learning, dialogue reading, critical reading.

## **Introducción**

La lectura crítica es según Cassany (2003) “un tipo complejo de lectura” (pág.116) que implica un conocimiento estructurado de los textos y de la organización interna y relacional a través de la cual se expresa su contenido, sin embargo, no solo se queda en el texto, exige del lector un análisis que comprenda cómo los textos se relacionan con otros discursos y con la realidad, este proceso de comprensión crítica genera una posición discursiva en el lector crítico y lo lleva a cuestionar a través de su pensamiento no solo al texto sino su pertinencia histórica y contextualizada.

La lectura crítica entonces es esencial para leer al mundo en clave de texto y se convierte en una herramienta necesaria para el aprendizaje y para la formación del pensamiento crítico, ya que vuelve al trabajo intelectual de la lectura en un proceso complejo que comprende relaciones intertextuales y paratextuales.

La búsqueda por mejorar los niveles de lectura crítica en los lectores desde que son estudiantes se convierte en una prioridad educativa, ya que fomenta el desarrollo integral de los estudiantes permitiéndoles conocer, en parte, el funcionamiento de algunas estructuras sociales que están construidas por discursos que pueden ser leídos críticamente como textos.

La aplicación de esta intervención pedagógica titulada “El taller de lectura dialógica como una estrategia metodológica para mejorar los niveles de desempeño de lectura crítica en los estudiantes de grado 904 del Colegio República Dominicana”, nació de la necesidad de mejorar las competencias de lectura crítica de los estudiantes de dicho grado de esta institución ubicada en la localidad de Suba, ya que a través del proceso de observación se identifica que los estudiantes presentan desinterés y aburrimiento en el proceso de lectura, lo que contribuiría a sus

bajos niveles de desempeño en la interpretación crítica de textos, por lo que se considera pertinente idear una estrategia metodológica que sea atractiva y que a la par pueda mejorar los niveles de lectura en los estudiantes.

Para la construcción de esta propuesta metodológica se hizo uso del dialogismo como una herramienta de lectura crítica, que permite al lector reconocer el diálogo que entabla el autor y la obra con la cultura, un diálogo similar del que hace parte el lector cuando se aproxima a la obra literaria y la relaciona con sus contextos próximos. Esto con el fin de no solo caracterizar el discurso literario, sino de que el estudiante logre entablar un diálogo con sus pares y con el mundo a la hora de construir el significado de los textos a través de la lectura. También se hizo uso de la multimodalidad educativa ya que ésta permite extender estas relaciones dilógicas a manifestaciones pictóricas, audiovisuales y musicales que permiten una lectura expandida y pertinente con los escenarios virtuales en los que se está desarrollando la pedagogía y la educación actual, que con la llegada del Covid 19 tuvo la necesidad de pensarse una metodología pertinente que no pretenda suplantar la clase magistral pero que logre aprendizajes significativos.

En el primer capítulo se evidenciará una caracterización de la población de estudio, describiendo las características del colegio y de la población seleccionada para la aplicación del taller, que para este caso fue el grado 904, así como el planteamiento del problema, la descripción de los objetivos y la justificación de la aplicación de los talleres.

En el segundo capítulo se tienen en cuenta los postulados teóricos que comprenden los conceptos clave como taller educativo, multimodalidad educativa, lectura crítica y dialogismo; es necesario aclarar que estos conceptos también dialogan entre sí con teorías como la intertextualidad, la semiosis infinita, la teoría del disenso y la virtualidad educativa, ya que los

talleres dialógicos permiten la interacción conceptual y se sitúan en un diálogo académico que para este caso es de enfoque educativo.

En el tercer capítulo se despliega el abordaje metodológico, en este apartado se narra la aplicación de la prueba diagnóstica, el diseño y la aplicación de los talleres dialógicos que estuvieron divididos en tres etapas de aplicación, así como se evidencia a través de gráficos las evoluciones de los procesos de lectura luego de la aplicación de los talleres, que además dejaron como resultado la compilación de las actividades realizadas y enviadas por los estudiantes a manera de libro, con el fin de materializar los contenidos aprendidos durante las sesiones virtuales.

## Conociendo a los estudiantes de grado 904 y reconociendo la necesidad de los talleres de lectura dialógica para mejorar los niveles de lectura crítica

### Planteamiento del problema de investigación



Figure 1[Colegio República Dominicana]. Fotografía del colegio República Dominicana sede A, Cívico, tomado de: <https://www.civico.com/lugar/colegio-distrital-republica-dominicana-bogota/>

La institución educativa República Dominicana, es una institución de carácter distrital que se encuentra ubicada en la localidad 11 de Suba, específicamente en la UPZ Tibabuyes, barrio La Gaitana, específicamente en la calle 132 # 114-43, actualmente cuenta con una población de 5.100 estudiantes matriculados de grado jardín a undécimo, organizados y distribuidos en las dos plantas físicas con las que cuenta el colegio y en las dos jornadas disponibles: mañana de las 6:30 a.m. a la 12:30 p.m. y tarde de las 2:00 p.m. a las 6:00 p.m. (Colegio República Dominicana, 2020), según el PEI de la institución, se plantea que el modelo pedagógico empleado por la misma es constructivista con enfoque de aprendizaje significativo; y que tiene en cuenta modelos metacognitivos para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes con el fin de lograr que sean conscientes de su propia evolución.



Figure 2 Fotografía Barrio La Gaitana, Foto de barrio la Gaitana ubicado en la upz Tibabuyes, Diario Q'Hubo, tomado de: <https://www.qhubo.com/etiqueta/barrio-la-gaitana-suba/>

Con respecto a la situación socio-económica del sector donde se encuentra ubicado el colegio y según el informe más reciente de la localidad, expedido en 2019 por la Alcaldía Mayor de Bogotá y la Alcaldía de Suba, se reconoce que en la UPZ Tibabuyes el 8.1% de la población de los estratos bajos (1 y 2) se encuentra en condiciones de pobreza y el 2.1% en condiciones de pobreza extrema, estas poblaciones se encuentran esparcidas por los barrios periféricos de la localidad entre los cuales se encuentran el Barrio Berlín, Lisboa y La Gaitana; además dentro de este mismo informe se expresa que el barrio La Gaitana presenta una gran problemática de basuras y mal manejo de residuos

sólidos, así como altos índices de violencia intrafamiliar, violencia social por pandillismo, hurto a mano armada y consumo de drogas en poblaciones jóvenes (Alcaldía Mayor de Bogotá y Alcaldía de Suba, 2019).

Dentro de la institución, el grado 904 está compuesto por alrededor de 42 estudiantes entre los 14 y los 16 años de edad y se pudo reconocer a través de un diálogo establecido entre la directora de curso, Sandra Gaitán, los estudiantes y yo, que con respecto a la situación socioeconómica de los estudiantes, la mayoría de ellos pertenece a los estratos 2 y 3 y viven en zonas aledañas al colegio, además tras un reconocimiento de la situación social de los estudiantes, la mayoría vive en familias disfuncionales y ha habido presencia de abandono por

parte de padres. Por otro lado, la mayoría de estudiantes que viven con alguno de sus padres manifestaron que ellos/ ellas tienen empleos informales en establecimientos comerciales del sector.

Estos factores no son ajenos al proceso de formación de los estudiantes del grado 904, ya que muchos de estos incidieron en que la población de estudio se redujera con la aparición del virus Covid 19 en Colombia; ya que las medidas de aislamiento social y la imposibilidad para acceder a la presencialidad escolar obligó a tomar clases virtuales y a que de 45 solo 24 estudiantes pudieran continuar con las actividades académicas desde la plataforma Jitsi meet <https://meet.jit.si/static/close3.html> que habilitó el colegio.

Ahora bien, la clase de lengua castellana a cargo de la docente Sandra Gaitán, fue objeto de observación y se pudo identificar que la metodología de clase utilizada por la docente incentiva la participación por parte de los estudiantes a través de mesas redondas, foros y exposiciones, sin embargo, el curso no responde positivamente, ya que la participación está en niveles mínimos contando con 4 participaciones activas por clase, viniendo de los mismos estudiantes; es decir, del 100% de los estudiantes solo el 1.68% participa de forma activa en los foros de lectura y las exposiciones, formula preguntas y se interesa por los temas de la clase fomentando la discusión de temas relacionados con la lectura.

Además, se observó que la mayoría de quienes no participaban no hacían lectura de los textos asignados por la docente, como consecuencia de esto no participaban en la clase, y presentaban aburrimiento y desinterés con respecto a los temas que se abordan a través de la lectura de libros, estaban pendientes del celular o en su defecto elaborando actividades de otras clases durante la clase de español.

También se identificó que el eje temático para el área de lengua castellana, a partir de la lectura de literatura clásica y medieval, no era atrayente para los estudiantes, y, pese a que la metodología estaba basada en la pregunta como método para la argumentación crítica, los estudiantes respondían desde lo literal e inferencial de la lectura, no hacían juicios críticos sobre lo abordado y le costaba relacionar lo que leían con su contexto sociocultural, por consiguiente es posible afirmar que su conexión con el texto no era la esperada, lo que dificultaba un acercamiento profundo, analítico y crítico a la obra.

Las consecuencias de estos comportamientos fueron los bajos resultados en las evaluaciones institucionales aplicadas cada bimestre, y la pérdida del año escolar ya que la asignatura de lengua castellana es un componente obligatorio para pasar el año, por consiguiente la pregunta que surge es **¿Cómo contribuir a que los niveles de lectura crítica de los estudiantes de grado 904 de la institución educativa Colegio República Dominicana sean superiores a partir de la aplicación de talleres de lectura dialógica?**

## **1. Objetivos**

### **1.1 Objetivo general**

Implementar una estrategia metodológica tipo taller dialógico que haga uso de la multimodalidad educativa para contribuir al mejoramiento de los niveles de lectura crítica de los estudiantes de grado 904 del Colegio República Dominicana.

### **1.2 Objetivos específicos**

1. Diseñar una estrategia metodológica tipo taller dialógico que haga uso de experiencias multimodales a través del análisis de obras literarias, cinematográficas y plásticas para mejorar los niveles de lectura crítica de los estudiantes de grado 904 del Colegio República Dominicana.

2. Aplicar una estrategia metodológica tipo taller dialógico que involucre la participación activa de los estudiantes en el análisis de obras textuales, audiovisuales y plásticas para el mejoramiento de sus niveles de lectura.

3. Evaluar por medio de un cuestionario el mejoramiento de la lectura de los estudiantes y la aplicación de la estrategia metodológica diseñada previamente.

## 2. Justificación

El campo educativo ha usado el taller como una estrategia metodológica para potenciar habilidades de lectura desde la comprensión de textos hasta la lectura crítica a partir de diversos enfoques (cognitivo, metacognitivo, metodológico y didáctico) , una muestra de esto se puede percibir en la tesis de grado “El taller de lectura, una estrategia para potenciar la práctica social de la lectura en los estudiantes de grado quinto de la institución educativa Juan de Dios Cok” a cargo de las autoras Bedoya y Montoya, en donde se usa al taller dentro de la acción didáctica para comprender que la lectura es una práctica social en la que “los grupos escolares se deben generar espacios para desarrollar prácticas lectoras que busquen responder a necesidades comunitarias reales y específicas” (Bedoya y Montoya, 2018, pág. 38), lo cual indica que el enfoque de lectura de este taller está dirigido al impacto social de la lectura comunitaria, es decir que se relaciona directamente con la solución de problemas sociales desde las prácticas de lectura contextualizadas en el entorno próximo del estudiante. Para concluir se define que:

El Taller de lectura brinda la posibilidad de proyectar la lectura como una práctica social, en tanto parte de situaciones comunicativas cercanas al contexto. Le da lugar a las voces y a las experiencias de los estudiantes y genera espacios para vivir la lectura en la escuela, desde propósitos que no suelen tenerse en cuenta y que hacen parte de la literacidad (Bedoya y Montoya, 2018, pág. 117).

Lo cual indica que la práctica social de la lectura estuvo dirigida al reconocimiento de la otredad siguiendo este proceso: primero, el estudio se centró en el individuo, es decir, el estudiante se reconoció a sí mismo a través del texto como miembro de una estructura social, de un cuerpo cultural y de unas instituciones definidas, esto le permitió el reconocimiento del otro

como par, como participante de la sociedad en la que la existencia de ambos permite la acción comunitaria, y por último, segundo el reconocimiento de la lectura como mediadora y eje problémico en este proceso de reconocimiento.

Por otro lado, pero siguiendo la misma línea del taller dentro de la acción didáctica, la tesis “El taller como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora en el primer curso de ciclo común del instituto Manuel Bonilla del municipio de Apacilagua, Choluteca” por Osorto (2015), en donde se da a conocer cómo el taller rompe con el esquema común para la enseñanza de la literatura y la lengua en el Ecuador, planteando que es necesario hacer uso del taller como una manera de transformar la didáctica en el aula para lograr mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del instituto Manuel Bonilla, argumentando que:

El taller como estrategia didáctica logra incorporar a la práctica diaria los saberes diversos del grupo en una suerte de dinámica particular que busca la satisfacción de una necesidad sentida, la superación de un obstáculo y no como algo imaginario impuesto por el currículo o por el docente (Osorto, 2015, pág. 21)

De esta manera es necesario aclarar que para esta institución educativa el taller se presenta como una alternativa didáctica que resignifica los procesos de lectura de los estudiantes del primer ciclo común de la institución en mención, “ya que permite reconocer diferentes concepciones y significados sobre el texto a partir del trabajo en conjunto” (Osorto, 2015, pág. 38), de esta manera es posible afirmar que este taller tiene como enfoque la modificación de la didáctica de la enseñanza de la lengua y la literatura para la comprensión del texto ya que comprende la transformación espacial el aula, la distribución libre de los temas y la práctica de la

evaluación desde diversas perspectivas que involucran la aprehensión del texto, la comprensión como un ejercicio comunitario y una práctica que fomenta la lectura social.

Ahora bien, dentro de la misma línea general hasta aquí expuesta: la acción didáctica y el taller, es pertinente mencionar la investigación “El taller de lectura como estrategia para mejorar la comprensión lectora” por Arévalo (2016): quién usa al taller como una estrategia de mediación para hacer atractiva la literatura a los estudiantes, quienes estaban acostumbrados a concebir el texto escrito desde una única perspectiva individual.

El investigador define que el taller es funcional en la medida en que:

Todos los conceptos abordados permiten tener mayor claridad sobre los retos que se afrontaron, y así, poder cambiar algunas prácticas de aula que no aportan a la formación en lenguaje y, sobre todo, no desarrollan la competencia lectora en los estudiantes. (Arévalo, 2016, pág. 33)

Además de aclarar que los talleres son un espacio donde el docente y el estudiante son capaces de explorar estrategias que favorezcan el cumplimiento de logros tanto de aprendizaje, como de cumplimiento de los mismos.

Los proyectos anteriores, como es posible identificar, han usado el taller dentro de la acción didáctica de la clase para solucionar problemas de aprendizaje asociados a la lectura y su comprensión, sin embargo ninguno de ellos, en primer lugar, comprende al taller como una estrategia metodológica que contempla tiempos, temas y evaluación en constante modificación y re significación, por otro lado, tampoco hacen énfasis o proponen a la lectura dialógica como uno de los factores importantes a desarrollar dentro del taller aprovechando la virtud que posee de

reunir múltiples puntos de vista sobre el texto, es necesario resaltar aquí que el taller dialógico busca la participación de todos los miembros desde la selección de la obra a leer y la manera de proceder frente a la construcción de significado colectivo del texto (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013), en esta medida es necesaria esta intervención, ya que aporta a reconocer la lectura desde el taller educativo como un diálogo que necesita de la participación individual y colectiva, además de tener presente a la cultura que rodea al estudiante y que entra en un diálogo directo con el medio cultural del autor que permitió la producción de la obra literaria estudiada.

Es decir, este taller le permite al estudiante observar panorámicamente cómo la obra dialoga con el medio cultural y social que permitió su producción, y a la par le permite entrar en este diálogo reconociendo que la conversación con la obra no solo se queda en su contexto de enunciación, sino que también permea y contribuye al desarrollo cultural de la sociedad actual en la que él es partícipe y observador.

Ahora bien, los talleres dialógicos, desde su planteamiento metodológico, son pensados como espacios abiertos a la discusión donde se ponen a prueba las competencias de lectura que según el Ministerio de Educación nacional [MEN 2008] son; hablar, leer, interpretar y escribir en función de lograr en los estudiantes la formación del pensamiento crítico.

Para hablar del pensamiento crítico en este momento es necesario comprender, en primer lugar, que ha sido un concepto que ha estado vinculado a diferentes teorías; pasando del cognitivismo y la concepción del pensamiento crítico desde la lógica informal, hasta las teorías integrales que involucran una ética sensible del pensador crítico. Cabe mencionar que desde el cognitivismo Franco, González, Gallego, y Llinás (2018). “una persona piensa de manera crítica

cuando es capaz de fundamentar sus ideas, responde a una situación con acciones pertinentes y evalúa contextualmente las situaciones a las que se enfrenta.” (pág. 10)

Esta definición es muy parecida a la definición primaria de pensamiento crítico expuesta por los Estándares de competencias de lenguaje expedida por el MEN, sin embargo, esta manera de comprender el pensamiento crítico limita la acción directa del mismo en la sociedad próxima al estudiante, ya que no se tiene en cuenta la necesidad de la reflexión teórica y práctica de lo que se lee en los contextos de clase; no se puede olvidar que este aspecto de la reflexión constituye una de las piedras angulares de lo que entendemos por pensamiento crítico, ya que “la función del pensamiento reflexivo, por tanto, es la de transformar una situación en la que se experimenta oscuridad, duda, conflicto o algún tipo de perturbación, en una situación clara, coherente, estable y armoniosa” (Dewey, 1989, citado por Franco, González, Gallego, y Llinás, 2018, p. 98). Lo que significa que la reflexión contribuye en la interiorización de conceptos y realidades cuando hay dudas sobre el texto.

En este sentido cabe resaltar que es aquí donde justamente se unen la importancia del pensamiento crítico y la dialogía, ya que, en los espacios de taller dialógico, prestos para la reflexión sobre la literatura como una manifestación artística que tiene un carácter social debido a su inmersión en la cultura y a su lectura de los acontecimientos sociales, se permite el reconocimiento de la lectura como una práctica comunicativa que se entiende con las dimensiones sociales y culturales de su medio de producción y de sus posteriores espacios de divulgación; que a su vez estarán mediados por cambios en esas dos dimensiones, ambas relacionadas con el pensador o la pensadora crítica en el marco de su vida cotidiana. Lo que quiere decir que los talleres dialógicos ponen en contexto lo que para Ubieto (2009) es el

“intervalo interactivo” donde la lectura deja de ser de un “yo” y “otro” (pág. 13) y se convierte en un eje de transversalidad donde adquiere múltiples significados a través del diálogo colectivo y reflexivo, lo que significa que se entienda que:

La palabra o el enunciado no pueden dejar de participar en el diálogo social en un momento histórico y surgen como una réplica dialógica ante la conciencia ideológico-social que se teje alrededor del objeto hacia el que la palabra se orienta. Por lo cual la palabra crea una imagen del objeto, una representación artística, por medio no de la relación directa dicotómica significante-significado, sino de la refracción en medio de ese nivel colectivo de palabras ajenas con las que entra en consonancia o disonancia y cuyo atravesamiento es necesario en su proceso de creación de sentido. (Bajtín, 1989, pág. 115)

Es decir, cuando se refiere a la palabra *enunciado*, que para la lingüística pragmática se refiere a la unidad mínima de comunicación compuesta por diversas expresiones bien sea por sintagmas, oraciones u otras construcciones semánticas (Zunini, 2003), en este caso se refiere a la obra literaria, que para Bajtín (1989) está compuesta por signos escritos que dialogan con el contexto cultural y de enunciación bajo el cual fue producida, además es necesario comprender que este contexto está fuertemente influenciado por cargas ideológicas que permean de sentido la obra, de esta manera está estrechamente relacionada con la cultura y con la concepción individual del autor sobre ella.

Aquí la lectura y el pensamiento crítico permiten el reconocimiento de esas características discursivas y a través del diálogo con el otro (estudiante/ compañero) se logran reconocer estas

herramientas como puentes de construcción colectiva de significado cuestionando la estructura interna del discurso literario a través del pensamiento crítico.

En este sentido es válido afirmar que el taller como espacio dialógico y reflexivo es necesario y pertinente, ya que sirve como puente no solo para fortalecer las competencias de la lectura crítica, sino que además permite la formación consciente del pensamiento crítico de los estudiantes de grado 904, ya que a través de la lectura de textos de literatura universal, latinoamericana y colombiana pueden encontrar una lectura panorámica del fenómeno literario. En esta medida aporta a su desarrollo cognitivo y al fortalecimiento de la lectura que deja de ser solo sobre los textos como hechos aislados de sus realidades y, se convierte en una herramienta para leer el mundo buscando acciones concretas para la mejora de sus habilidades comunicativas en miras de una posible emancipación.

Por otro lado, la investigación es pertinente porque en primer lugar contribuirá al mejoramiento institucional del Colegio República Dominicana, ya que se proyecta subir los niveles de desempeño en el área de lengua castellana a partir del mejoramiento de la lectura crítica, sin embargo si este logro no se cumple, este taller aportará a la institución desde el quehacer pedagógico y didáctico, ya que abre las posibilidades contempladas en la metodología hasta ahora usada por los docentes de lengua castellana, permitiendo que los estudiantes puedan mejorar la calidad de sus aprendizajes y que los docentes puedan ser creativos a la hora de proponer actividades de lectura, a través de la actualización metodológico- didáctica para el abordaje de textos literarios en relación con el pensamiento crítico.

De esta misma manera el proyecto busca contribuir a la Universidad La Gran Colombia en la medida en que proporciona herramientas teórico- prácticas para el quehacer pedagógico, ya

que puede usarse como un objeto de estudio que evalúe los alcances de esta estrategia metodológica para mejorar los niveles de lectura crítica en asignaturas como Competencias comunicativas I y II, y si es posible, dentro de los componentes pedagógicos de las licenciaturas ofertadas.

### **3. CAPÍTULO II**

#### **Los talleres dialógicos y su importancia en el fortalecimiento de la lectura crítica**

Para la pedagogía, las estrategias de enseñanza- aprendizaje representan un papel de suma importancia para el logro de aprendizajes significativos, éstas implican actividades programadas, (contemplando el cuándo, el cómo y el para qué) y conscientes tanto para docentes como para estudiantes, están compuestas por técnicas de aprendizaje, habilidades y destrezas. Estos procedimientos se llevan a cabo de manera intencional y deliberada, tienen la capacidad de ser adaptativos y de reestructurarse en la medida en que los resultados presenten evolución, o no.

Dentro de las estrategias de enseñanza aprendizaje existe una clasificación coherente con el triángulo pedagógico que en la punta superior ubica al conocimiento, en la esquina inferior derecha ubica al alumno y en la esquina inferior izquierda al docente. Es necesario mencionar que cada una de estas categorías responde a una necesidad con respecto a estos tres actores del proceso pedagógico, además de contemplar la acción didáctica que posibilita la mediación del conocimiento en el accionar docente, así como la respuesta en el estudiante.

Dentro de la clasificación general presentada por el SENA para el caso de la educación colombiana, en el Manual de Estrategias de Enseñanza- Aprendizaje (Pineda, 2003) se encuentran las estrategias centradas en el alumno, las estrategias centradas en el profesor, las estrategias centradas en las mediaciones didácticas y las estrategias centradas en el objeto de conocimiento, para este trabajo se tendrá en cuenta la estrategia taller, que se encuentra dentro de la categoría de las estrategias centradas en las mediaciones didácticas.

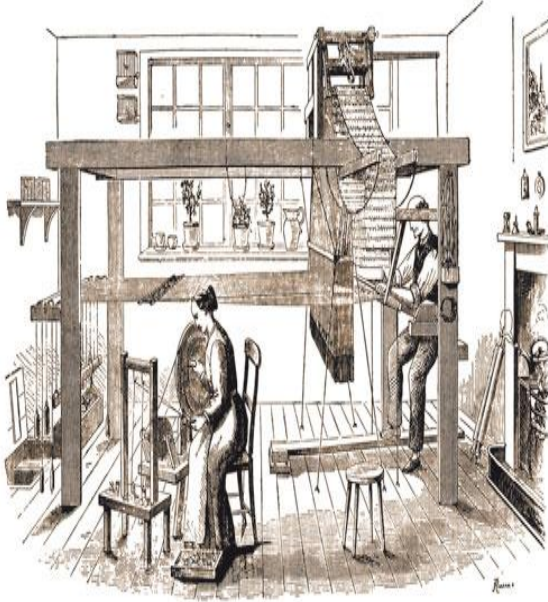


Figure 3[Primeras imágenes de un taller de manufactura] (España 2008). Revista Los ojos de Hipatia, tomado de <https://losojosdehipatia.com.es/cultura/historia/produccion-artesanal-y-manufacturas-en-la-espana-del-siglo-xviii/>

Para empezar, es necesario mencionar que el término taller viene de la palabra francesa “atallier” que significaba estudio, obraje u oficina, y estaba relacionado con la percepción de los espacios para el trabajo del artesano, posteriormente se vinculó el término taller a las artes y los talleres eran espacios propicios para la creación y la producción de obras artísticas. Ahora bien, según Flechsig y Schiefelbein

(2006) en *20 Modelos Didácticos para América*

*Latina*, el taller educativo/ pedagógico tiene su

mayor auge durante el primer tercio del siglo XX

donde nace como una alternativa de enseñanza- aprendizaje para “traer algo de “realidad” al aula de clases” (Flechsig y Schiefelbein, 2006, pág. 135) para los autores, los talleres deben cumplir tres principios básicos: 1. “aprendizaje orientado a la producción” ya que como se fija el objetivo de aprendizaje, el taller actúa como una herramienta metodológica y didáctica que permite optimizar la producción dentro del aula de clases con el fin de obtener resultados relativamente precisos, 2. “Aprendizaje colegial” donde los participantes además de tener un objetivo claro, se encuentran en niveles similares en el proceso de aprendizaje, lo cual les permite hacer un intercambio más fácil de experiencias, y como último principio, 3. “Aprendizaje innovador” donde “el aprendizaje se logra como parte de un continuo desarrollo de la práctica (...)” (Flechsig y Schiefelbein, 2006, pág. 136).

Para los autores, el taller pedagógico debe delimitar el rol del estudiante como participante activo y responsable de su proceso de aprendizaje, quien debe de tener “La capacidad de la organización individual y la coordinación con otros”. (pág. 138). Por otro lado, el rol del docente está comprendido como facilitador del conocimiento. “En este caso no solo se encargan de organizar la preparación y realización, sino también determinan las actividades que se llevan a cabo dentro de los talleres” (Flechsig y Schiefelbein, 2006, pág. 138).

Lo que implica una transformación en los roles designados por el modelo tradicional,



Figure 4 Talleres educativos, fotografía de talleres educativos, Martínez C. tomado de: <https://www.magisterio.com.co/articulo/el-taller-educativo-y-su-fundamentacion-pedagogica>

donde la relación es de carácter vertical y el docente es quien posee el conocimiento y lo transmite de una única forma a los estudiantes, quienes almacenan el conocimiento.

Finalmente, en el ambiente de aprendizaje se tiene en cuenta que el taller debe contar con varios recursos que estén a la vanguardia educativa. Pese a su complejidad estructural a la hora de fijar metas y tareas de aprendizaje, el taller educativo debe permitirse ser flexible, ya que “Se debe asegurar que cada participante tenga libertad para hacer contribuciones al resultado del taller.” (Flechsig y Schiefelbein, 2006, pág. 139). Con el fin de que el rol de todos los participantes, incluyendo el del docente se lleve a cabo con la mayor eficiencia posible. Cabe resaltar que el taller educativo debe estar ligado al modelo pedagógico de las instituciones, ya que a través de él y de la acción didáctica se materializa el objetivo planteado institucionalmente para la formación en las diferentes áreas del saber.

### **3.1. La multimodalidad en los talleres educativos:**

Por lo que respecta a la evolución metodológica del taller educativo/ pedagógico, cabe resaltar que su naturaleza le permite poner en conversación diferentes áreas del saber en con el fin de mejorar un problema de aprendizaje de manera didáctica; el taller posibilita la multiplicidad de lenguajes y formas artísticas y creativas para encaminarlas a la transformación de significados dentro del quehacer educativo, involucrando la interdisciplinariedad y el análisis panorámico sobre un fenómeno que tiene cabida en el objeto de estudio. Estos factores pertenecen a la multimodalidad en educación dado que:

La multimodalidad asume que la representación y la comunicación siempre se basan en una multiplicidad de modos, todos los cuales contribuyen al significado. Se enfoca en analizar y describir todo el repertorio de recursos de creación de significado que las personas usan (visual, hablado, gestual, escrito, tridimensional y otros, dependiendo del dominio de la representación) en diferentes contextos y en el desarrollo de medios que muestran cómo se organizan para dar sentido (Bezemer, 2012, pág. 16)

Lo cual implica comprender que la construcción colectiva del significado de los textos necesite de más que el texto mismo, es decir, que se ponga en diálogo al texto escrito con manifestaciones audiovisuales y pictóricas que también hagan parte de la construcción de sentido que pretende la obra.

En este sentido la multimodalidad se relaciona con la teoría de la “Intertextualidad” explicada por Camarero (2008), ya que en esta teoría se explica cómo el texto es una composición de redes semánticas que no solo involucran el discurso escrito, dado que el discurso

literario está compuesto por “Las redes de textos, que son un sistema global de comprensión e interpretación de la literatura con todos sus textos incluidos (...)”, (Camarero, 2008, pág. 8). lo que significa que el discurso literario está compuesto por múltiples textos que componen su significado en el marco literario, es decir; su significado depende de otros textos que alimentan su concepto y composición.

Además, el punto de convergencia entre la multimodalidad y la intertextualidad también se encuentra en la forma de comprender al discurso literario, en la medida en que “(...) la literatura no es una, sino una diversidad de prácticas semióticas, simbólicas, hermenéuticas o sociológicas para concebir artísticamente la vida, el mundo o el hombre” (Camarero, 2008, pág. 9). En este sentido todas estas disciplinas ya nombradas interactúan en la construcción del discurso literario y se relacionan con diferentes manifestaciones ya sean de carácter plástico, cinematográfico y hasta musical, donde el significado de la literatura está acompañado también de la representación simbólica que le proporcionan otras áreas del saber y del arte.

Ahora bien, dentro del abordaje del taller, en el aspecto metodológico y didáctico, la multimodalidad implica no solo que el estudiante se comunique de diferentes modos con el texto, sino que, a través del diálogo con sus compañeros, logre llegar a la elaboración conjunta de significado no sólo de obras literarias, sino cinematográficas y pictóricas, para que pueda descubrir y ser consciente de todos los procesos que se llevan a cabo en la comprensión crítica de un objeto de estudio.

Así mismo implica que los temas abordados dentro del desarrollo y la práctica del taller busquen nuevas formas de leer; es necesario que se mezcle al texto escrito con el cine, la pintura y la música ya que pueden ser entendidas como manera de aproximarse al significado global,

teniendo como efecto el fomento del pensamiento crítico en donde “las personas orquestan el significado a través de su elección y configuración de modos, poniendo de relieve la importancia de la interacción entre modos.” (Bezemer, 2012, pág. 17).

De esta manera, el estudiante se relaciona positivamente con el modo en el que accede al significado de lo propuesto y además, reconoce críticamente el sentido del modo empleado para el análisis de los textos y obras artísticas de carácter plástico y cinematográfico, en donde:

la multimodalidad en tanto comunicación que usa lenguajes diversos, siempre ha estado presente en la vida social humana, es necesario precisar que el aporte que realizan la escritura, la imagen y el color, por ejemplo, permiten hacer distintos tipos de trabajo semiótico. (...) Es la combinación de diferentes modos donde se articula el significado en el texto multimodal (Maturana y Ow, 2016, pág. 8)

Y es que es necesario hacer uso de la multimodalidad en el aula de clase, ya que los alcances de la tecnología y las nuevas formas de aproximarse al texto gracias a la pantalla y a la interacción digital necesita de un estudio detallado y de un análisis contextual por parte de los estudiantes que se desempeñan comunicativamente en estos entornos.

### **3.2 El dialogismo en los talleres educativos:**

En concordancia con la intromisión del concepto de multimodalidad, su relación con la intertextualidad y su incidencia metodológica en el taller educativo/ pedagógico, es necesario abordar el tema de aprendizaje dialógico, ya que es en este espacio de aprendizaje donde se lleva a cabo la ejecución de la multimodalidad para establecer el diálogo que posibilita el aprendizaje.

Para hablar del aprendizaje dialógico es necesario tener en cuenta que desde su nicho modifica la concepción de aula, ya que nace dentro de comunidades de aprendizaje en barrios obreros de Barcelona, España, que buscaban mejorar la convivencia entre vecinos, para esto se crean las Comunidades de Aprendizaje. La dimensión espacial y nominal se transforman y el aula de clase se convierte en una comunidad de aprendizaje donde participan padres, madres, estudiantes, profesores y mediadores del aprendizaje con el objetivo de mejorar una situación educativa a través de la pedagogía del diálogo donde se tiene como meta la contribución al diálogo igualitario entre los diferentes actores que la componen. (Duque y Prieto, 2009)

Con respecto a la fundamentación teórica del aprendizaje dialógico, se puede afirmar que es un término asociado a la escuela crítica de Frankfurt que retoma postulados de la acción teleológica de Habermas, específicamente el postulado de la acción comunicativa ya que “solo el concepto de acción comunicativa presupone al lenguaje como medio de entendimiento para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por todos” (Habermas, 1981, págs. 137-138). Este tipo de aprendizaje, por consiguiente, entiende al lenguaje como el vehículo de transformación comunicativa que permite no solo romper barreras educativas y conceptuales sino sociales, con el fin de tener un acercamiento crítico y participativo a los contextos de enseñanza- aprendizaje que posibilitan el acceso a la construcción del conocimiento.

En este punto y para reconocer la importancia de la comprensión del lenguaje dentro del aprendizaje dialógico, es pertinente incluir la “Semiótica ilimitada” de Peirce; que es una teoría que comprende al signo como una manera de concebir al mundo a través de la cognición.

Para ampliar un poco más este concepto es necesario comprender que para Peirce “el signo o representamen es algo que, para alguien representa o se refiere a algo en algún aspecto o

carácter.” (Vitale, 2002, pág. 23) es decir, que por ser reconocido por la percepción humana a través de los sentidos, tiene un significado que adquiere a través de la dicotomía fanerónica<sup>1</sup>; que comprende la primeridad (lo abstracto del signo), la segundidad (la materialización de lo abstracto) y la terceridad (las leyes convencionales de orden social que rigen el funcionamiento del significado atribuido al representamen). (Vitale, 2002, pág. 28)

Además, este representamen necesita de un interpretante quien es a quien el representamen “se dirige, esto es, crea en la mente de esa persona un signo equivalente, o, tal vez un signo más desarrollado”, este interpretante también se encuentra en la capacidad de crear objetos que se encuentren relacionados con esos signos, o sea, el interpretante crea “a lo que hace referencia el representamen”, de igual manera el interpretante se convierte en un representamen, en un cuerpo de significado, ya que está dotado de un nuevo representamen: el objeto con el que se está relacionando. (Vitale, 2002).

Esta relación que plantea Peirce y que explica Vitale en “El estudio de los signos. Peirce y Saussure” entre el interpretante y el representamen pasa previamente por un proceso de comprensión completa donde como dice Peirce “es necesario aprender a conocer este concepto bajo toda suerte de disfraces, familiarizándose lo más posible con él (...) de modo que es necesario además que hagamos de él un análisis tan completo como sea posible” Pierce, (1897), citado por Vitale, (2002, págs. 17-18) lo que implica una nueva conceptualización, el nacimiento de un nuevo representamen sobre el representamen en cuestión, a esto se le denomina semiosis ilimitada.

---

<sup>1</sup> Peirce toma este concepto de la filosofía griega, que en términos generales significa idea y, que para él es la manifestación primaria de un signo.

De igual manera, la semiosis ilimitada también está relacionada con la intertextualidad, en la medida en que este concepto de la semiosis también comprende que no solo el texto está compuesto de símbolos y signos, sino que los discursos que hallan su espacio dentro del plano analítico y sus repercusiones en el campo pragmático también, en esa medida el discurso literario y su particular participación, ya sea de manera indirecta o directa, en dicho discurso y dicho campo está sujeto a combinaciones ilimitadas, ya que:

La misma semiosis ilimitada (como la llamó en su momento el creador de la semiótica contemporánea, Charles S. Peirce) parece haber adoptado en nuestros días la forma de una intertextualidad ilimitada. Todo texto está en deuda con otros textos, y no hay nada nuevo en el espacio de la significación intertextual. Todo texto, a su vez, es parte de un conjunto de reglas de enunciación que podemos llamar discurso, y el estudio de la intertextualidad es también el estudio de la relación entre contextos de significación. (Zavala, 1999, pág. 28).

Esto indica que el diálogo propuesto dentro del discurso literario en el ejercicio pedagógico comprende esta unión de signos que sostienen una relación de interdependencia constante entre conceptos y contextos de enunciación de los mismos.

Para aterrizarlo al dialogismo del que se ha hablado en este estudio dentro de la metodología de talleres educativos, esta conceptualización es pertinente en la medida en que la obra puede ser entendida como signo u representamen, ya que bajo este bajo este marco conceptual, la literatura se muestra como aquello que puede ser percibido mediante la capacidad de percepción humana desde los canales sensibles, necesitando de interpretantes que comprendan la totalidad del representamen (obra) para crear un significado nuevo a través de la lectura

dialógica, es decir; la literatura y las obras leídas dentro de este espacio dialógico son comprendidas como una materialización de conceptos (cualesquiera que sean bajo los temas de los que hablen las obras seleccionadas para esta intervención) que adquieren un significado convencional colectivo a través del diálogo, comprendiendo que los interpretantes todo el tiempo están en la construcción de objetos y representámenes de lo que leen, entablando una relación de comprensión y re- significación ilimitada, relacionada con el contexto de lectura.

Ahora bien, pese a que el dialogismo desde Habermas busca una respuesta consensuada a través del diálogo, esta construcción colectiva de representámenes siguiendo esta lógica ilimitada, no siempre se dirige a una única interpretación.

A partir de 1984 se ha teorizado sobre el concepto de “*Disenso*”, desde que fue nombrado por primera vez por Julien Freund, Alian de Benoist, Pierre Vial y Guillaume Falle en el Palacio de los Congresos de Versalles en la conferencia “Hispanoamérica contra occidente” según lo afirma Buela (2004) en su ensayo ““Teoría del disenso” Utopía y Práxis Latinoamericana”. Este concepto es una contraposición directa al consenso habermasiano donde la participación que involucra la comunicación colectiva tiene como fin una manera democrática y consensuada de concebir la verdad sobre los hechos; para la teoría del disenso, disentir “significa, antes que nada, otro sentido, divergencia, contrato parecer, desacuerdo” (Buela, 2004, págs. 76 y 77), lo cual indica que no hay esa única vía de diálogo para llegar a la verdad. Este concepto, por su puesto, ha sido debatido por la academia, especial mente por la sociología y las leyes, ya que encuentra su fundamento en la democracia ilustrada y tiende principalmente a la denotación negativa de este concepto asociándolo a una mera negación del consentimiento de algo u alguien, sin embargo, para Buela (2004) el disenso:

No se agota en afirmar lo que no se quiere, sino lo que no logra su plenitud en el pensamiento (teoría) y la actitud (práctica) alternativa a la dada. Es el origen del pensamiento y la conducta alternativa al orden o la normalidad constituida (Pág. 77)

Lo que implica una participación crítica de parte de quienes no se encuentran de acuerdo con lo establecido, manifestando que su punto de vista debe ser comprendido como una manifestación meramente diferente, no como una anulación total de lo expuesto por otros, el disenso implica comprender que el planteamiento de verdades que necesita de un otro diferente, que difiere y que participa de esa construcción de la verdad.

Este disenso, es una posibilidad metodológica en los espacios de talleres dialógicos, ya que proporciona múltiples maneras de comprender y de construir el significado de los temas en cuestión, para este caso los relacionados con el discurso literario, ya que busca que no haya un pensamiento conforme a las disposiciones de la mayoría sobre la construcción semántica y colectiva de los representámenes literarios, debido a que en virtud del pensamiento crítico, el no conformismo “para reafirmarse, debe negar la vigencia, la pretensión de universalidad de dichas categorías” (Buela, 2004, pág. 79). Para este caso, el no conformismo está relacionado con la necesidad de poner en consideración las razones por las que se difiere de la universalidad de categorías expuestas bien sea, por la docente o la mayoría de los participantes del taller dialógico.

Es necesario comprender este concepto dentro del marco de la dialogía, porque las posibilidades que extiende el diálogo, no solo en la literatura sino en todos los ámbitos de la vida, implica reconocer que son necesarios los puntos de quiebre, las diferencias, y divergencias

en la construcción de la verdad. El consenso por su parte tiende a instaurar por orden bajo criterios “políticamente correctos disfrazando los hechos de desacuerdo” (Buela, 2004, pág. 90) y haciendo que se le resten importancia, lo que de entrada estaría contradiciendo al dialogismo.

De igual manera el aprendizaje dialógico comprende la teoría del aprendizaje significativo de Vigotsky (1966), en donde encuentra que todos los procesos de adquisición de conocimiento primero son sociales, es decir: que todos los conocimientos individuales fueron primero aprendidos de la dimensión social que rodea al individuo (Vigotsky, 1966, citado por Dinarte 2011). En este sentido es válido afirmar que en la medida en que haya una relación, que necesita del lenguaje y del diálogo como vehículo comunicativo y multimodal, se adquiere el conocimiento, ya que es a través de esta experiencia que se motiva el diálogo entre iguales, y se rompen barreras metodológicas y sociales en la construcción colectiva del conocimiento.

De acuerdo con el aprendizaje dialógico, es posible afirmar que la lectura dialógica nace de talleres de educación y alfabetización en España, donde adultos que se encontraban en este proceso se reunían para hacer tertulias literarias donde participan colaborativamente en la construcción de sentido del texto escogido por ellos mismos unánimemente, sin embargo es imposible hablar del diálogo en la lectura sin referirse a de la naturaleza del lenguaje dentro de la composición de la obra y de la manera en cómo es entendido por la comunidad de lectores, ya que:

El lector dialógico debe aprender cómo desarrollarse, cómo llegar a ser más sensible a la forma interior de un lenguaje ajeno, es decir, cómo está viendo y sintiendo el mundo. Como lector dialógico no debe confundir (ni olvidar) el mundo

representado (la ficción) con el mundo referencial (la realidad) (McGann, 1990, pág. 17).

Lo cual quiere decir que la lectura dialógica debe estar encaminada a un acercamiento crítico de la obra, donde el lector dialógico sea capaz de reconocer la forma y el contenido de la obra que lee, para así ver el diálogo que se gesta entre las partes de la obra y él a través de la lectura converse con estos dos conceptos.

Ahora bien, es necesario aclarar que el concepto de dialogismo está inmerso en la literatura y la sociología desde dos voces representativas: Bajtín y Habermas, quienes abordan el dialogismo desde la conducta social y la transformación del lenguaje en el hecho social tanto de la relación humana, como del espectro literario, para esto Bajtín habla de un entretejido, donde la novela o la obra literaria está entretejida con el contexto cultural cambiante (Bajtín, 1989, citado por McGann 1990, pág. 20)

En este sentido es necesario vincular el estudio de la literatura con el acercamiento crítico del todo lector dialógico, quien es capaz de identificar los contextos culturales en un constante cambio, en una completa revolución energética que modifica conductas sociales de un momento definido, y que puede compararse a través de la lectura con su contexto cultural también en movimiento.

### **3.3 Los talleres dialógicos educativos y la lectura crítica**

Por último, y para vincular el proceso de la lectura dialógica, su relación con el aprendizaje dialógico, y la importancia del componente crítico de todo proceso de lectura, es necesario comprender que la lectura crítica es un proceso cognitivo que se basa en la articulación y

evaluación de conceptos, en donde el conocimiento y la razón son herramientas para consolidar una posición que contemple múltiples factores sobre el texto, así como su contexto y su lenguaje con el fin de llegar a una conclusión crítica, es decir: que evalúe comprensiva y reflexivamente el texto a través de preguntas problematizadoras que busquen una solución y que impliquen una toma de decisión por parte del lector sobre los hechos y/o postulados que expresa un texto.

Para esto Argudín y Luna (2010) explican que la lectura crítica debe contar con tres competencias básicas “Razonar, solucionar problemas y tomar decisiones sobre el texto que se está analizando” (pág. 25) para lo cual se comprende al razonamiento como “la capacidad de hacer inferencias y juicios, lo cual constituye el núcleo o esencia de lo que se entiende por pensamiento (...) En un sentido amplio, razonamiento es la facultad humana que permite resolver problemas.” (Argudín y Luna, 2010 pág. 25).

Desde la perspectiva más general, la lectura crítica es un proceso de pensamiento porque permite llevar a cabo acciones que contemplen múltiples puntos de vista, que pueden converger o no y que sirven en efecto para tomar decisiones no solo sobre el texto que se lee, o sobre la imagen o cortometraje que sea susceptible al análisis, sino que optimiza la toma de decisiones también para la vida práctica, contemplando que las acciones también están compuestas de signos y significados.

Cabe considerar por otra parte que para Cassany la lectura crítica implica un leer entre líneas que define como: “(...) la capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir significado relevante del escrito” (Cassany, 2003, pág. 12), en este sentido la lectura crítica está dirigida a

generar una posición frente al escrito evaluando reflexivamente su contenido, abstrayendo significado global en un proceso de interacción entre el lector y el texto.

En consecuencia, la lectura crítica es un proceso inclusivo, necesita de la comprensión, la inferencia y el análisis crítico para acceder a la toma de decisiones sobre lo leído con el fin de resolver problemas y opinar contextualizadamente sobre el tema objeto de observación y estudio.

### **3.3.1. Cambio metodológico y procedimental: el Covid 19 y su incidencia en la educación actual.**

La llegada del virus Covid 19 a Colombia y a la vida cotidiana de todos los seres humanos, ha modificado los ritmos de vida cotidiana y ha obligado a la sociedad a repensarse nuevas formas de seguir contribuyendo a la supervivencia.

Estos cambios no solo han afectado la actividad comercial, sino que en el campo educativo se han presentado importantes cambios que han modificado las estructuras tradicionales del proceso de enseñanza aprendizaje: en primer lugar es importante resaltar que se ha involucrado de una manera más activa a los padres de familia con respecto a los procesos académicos de sus hijos, a los colegios, esta crisis, los ha empujado a tomar la iniciativa para continuar con su labor a través de las herramientas virtuales que ofrece la sociedad contemporánea con el fin de seguir brindando el servicio educativo a distancia, y a los docentes, los ha hecho repensarse metodológicamente el planteamiento de sus clases.

Según el informe “Efectos de la crisis del coronavirus en la educación” (Capilla, González y Sanz, 2020, pág. 12) la metodología de la virtualidad educativa debe estar en una constante reevaluación, ya que el procedimiento pedagógico no puede esperar tener los mismos resultados

que los que hay en la clase presencial, ya que en esta situación la educación debe estar centrada en el estudiante y en la individualización del proceso formativo.

Esta experiencia de intervención pedagógica hizo parte de ese proceso de transición, donde se tuvieron que replantear las metodologías propias del taller para adaptarlas a la virtualidad educativa actual.

### **3.3.2. Virtualidad en la educación contemporánea.**

Para hablar de la virtualidad educativa en Colombia es necesario remontarse a la llegada del primer computador al país, que según la Revista Dinero (2017) llega en 1957 cuando la empresa Bavaria lo adquiere para mejorar la productividad de la empresa, posteriormente en 1965 se instalan los primeros computadores en la Universidad Nacional de Colombia y en la Universidad de los Andes, pero solo hasta 1992, que es cuando se establece la conectividad a internet en el país, que se empiezan a impartir clases a distancia de maestría en un convenio que se establece entre la Universidad Autónoma de Bucaramanga y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. A partir de este momento y durante toda la década de los noventa, con los avances tecnológicos en cuanto a las tecnologías de la información se habla de la virtualidad educativa que pretende a través de los medios tecnológicos crear plataformas que puedan suplir y superar la presencialidad.

Ahora bien, la llegada del Covid 19 a la vida cotidiana actual ha empujado a los colegios y universidades a ser pioneros en la creación de espacios virtuales para el aprendizaje donde las metodologías empleadas centren su atención en el estudiante, quien debe asumir el papel protagónico de su propio proceso de aprendizaje en miras de fortalecer sus habilidades y conocimientos. De igual manera ha transformado el papel del docente, quien facilita las

herramientas conceptuales y orienta el proceso de formación a distancia diseñando su propio material didáctico con el fin de hacer de la virtualidad un espacio de cooperación e interactividad. (Capilla, González y Sanz, 2020).

### **3.3.3. La evaluación en la educación virtual.**

La evaluación en la educación virtual tiene como fin dar cuenta de que si hay aprendizajes significativos tras la aplicación de intervenciones pedagógicas en espacios virtuales de aprendizaje, en este sentido es válido mencionar en los ambientes virtuales se facilita “la comunicación de información textual, auditiva y visual, así como un registro temporal o permanente de manera sincrónica o en perfecta correspondencia temporal” (Guzmán y Gallardo, 2009) permitiendo hacer retroalimentaciones personalizadas a los procesos de aprendizaje de los estudiantes en relación a su evolución con el proceso educativo del que son protagonistas.

Sin embargo, es necesario mencionar que esta evaluación es más flexible, ya que teniendo en cuenta que no todos los procesos de los estudiantes son iguales, hay una mayor conciencia del aspecto evaluativo en relación con los logros que alcanza a cumplir cada educando, además hay que tener en cuenta que los problemas de conectividad afectan el cumplimiento de las entregas, por consiguiente, es necesario hacer uso racional de los tiempos.

## 4. Capítulo III

### **Metodología: diseñando experiencias de lectura y aplicando estrategias metodológicas**

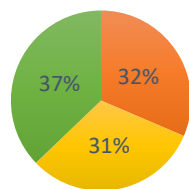
La iniciativa de esta investigación está orientada al fortalecimiento de la lectura crítica con los estudiantes del grado 904 del Colegio República Dominicana. Para poder orientarla se realizó una prueba diagnóstica de manera presencial, la cual arrojó resultados donde se evidenció que la lectura de los estudiantes estaba en niveles bajos: las respuestas que dieron de los textos leídos corresponden al nivel literal de la lectura, en algunos muy pocos casos la lectura llegaba a ser inferencial, sin embargo las hipótesis sobre los textos no llegaban a ser muy profundas; tenían dificultades con la argumentación y daban respuestas superficiales frente a las preguntas de comprensión crítica.

La prueba diagnóstica estuvo compuesta por dos partes: la primera estaba relacionada con el reconocimiento de la literatura y los temas que más les gustaban a los estudiantes con el fin de incluir dentro del abordaje literario del taller, cierto tipo de literatura que tuviera afinidad con ellos. A continuación, se muestran las siguientes gráficas que dieron a conocer los gustos de los estudiantes frente a la literatura.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Para visualizar la prueba diagnóstica ver anexo 1.

### Géneros literarios predilectos por los estudiantes de 904.



■ narrativa/ cuento ■ Novela ■ poesía

Figure 5 Gráfico No 1, Géneros literarios de preferencia de los estudiantes de grado 904 del Colegio República Dominicana. Elaboración propia.

Los géneros predilectos por los 35 estudiantes encuestados, fueron cuento, poesía y novela, del 100%, el 32% (que corresponden a 11 estudiantes) eligió el cuento o la narrativa como género favorito, posteriormente el 31% (10) a la novela y el 37% (13) restantes la poesía, lo que quiere decir que había un interés particular por la lectura de poemas en el aula.

Ahora bien, con respecto a los temas que encuentran más agradables, se pudieron seleccionar cinco, entre los cuales se encuentran el amor, el terror, el texto periodístico, la comedia y la soledad.

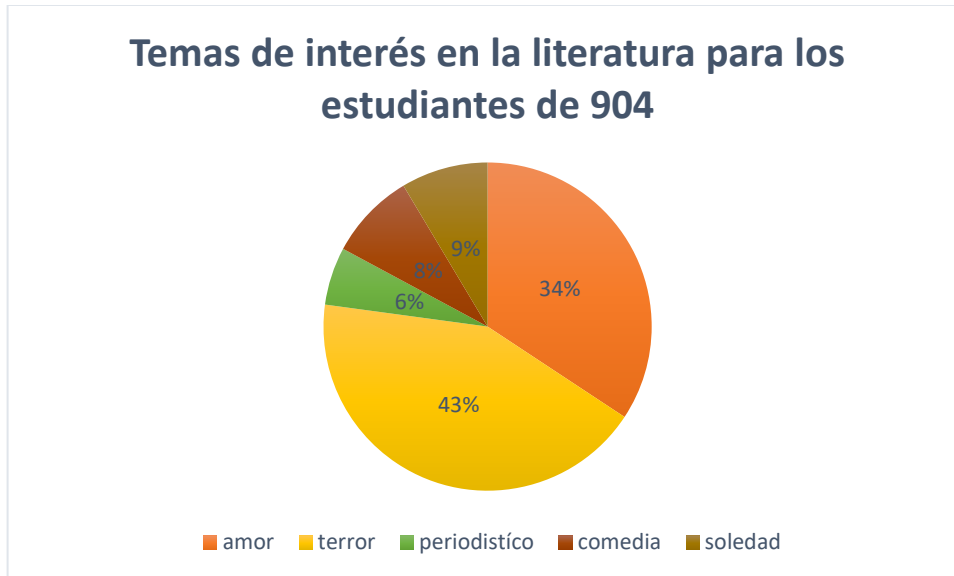


Figure 6 Gráfico 2, Temas literarios de preferencia de los estudiantes de 904 del Colegio República Dominicana, elaboración propia.

Según los resultados arrojados por esta primera parte, se evidencia un interés importante por la literatura de terror que fue seleccionada por el 43% (17 estudiantes) de los participantes de la prueba, de igual manera hay interés por parte del 34% (12 estudiantes) sobre la literatura amorosa, mientras que por la temática de la soledad el 9% (3 estudiantes) dijo sentir interés, el 8% (3 estudiantes) eligió la comedia y el 6% (2 estudiantes) el texto periodístico.

Estos temas predilectos fueron atendidos dentro del abordaje literario del taller tal y como se evidencia en los anexos 2, 3 y 4 donde se encuentran los planeadores de clase y, que serán explicados posteriormente.

Con respecto a la segunda parte de la prueba diagnóstica, estuvo compuesta por cuatro preguntas que buscaban identificar los niveles de lectura en los que se encontraban los estudiantes, además contaba con la presencia de narrativa corta de autores latinoamericanos como Alejandra Pizarnk y su cuento “Devoción” y Nicolás Suescún con el cuento “Inspección”,

ya que en un diálogo con la profesora Sandra Gaitán se logró identificar que estos autores presentan una narrativa que propicia la lectura literal, interpretativa, inferencial y la lectura crítica, además de que podrían generar interés porque son autores con los que no habían tenido ningún tipo de acercamiento.

#### **4.1. Disposición de las preguntas y resultados de la prueba diagnóstica:**

La prueba diagnóstica contó con el cuento “Devoción” de Alejandra Pizarnik. Este cuento fue seleccionado de la obra “Prosas completas” compilada por la editorial Lumen (2015) dada su complejidad en el giro narrativo en donde los personajes principales; la muerte y una niña tomando el té, tienen una discusión en la cual la muerte se disculpa y una muñeca que las acompañaba abre los ojos.

Para este texto la pregunta de lectura es de carácter inferencial, donde los estudiantes tenían que responder ¿Por qué la muerte abrió los ojos? Esta es la única pregunta que cuenta con opción múltiple dentro de la prueba, aunque también cuenta con un espacio de argumentación de la respuesta, ya que es de gran importancia reconocer la capacidad argumentativa de los estudiantes en su formación de lectura y pensamiento crítico. Los resultados que arrojó esta pregunta fueron los siguientes:

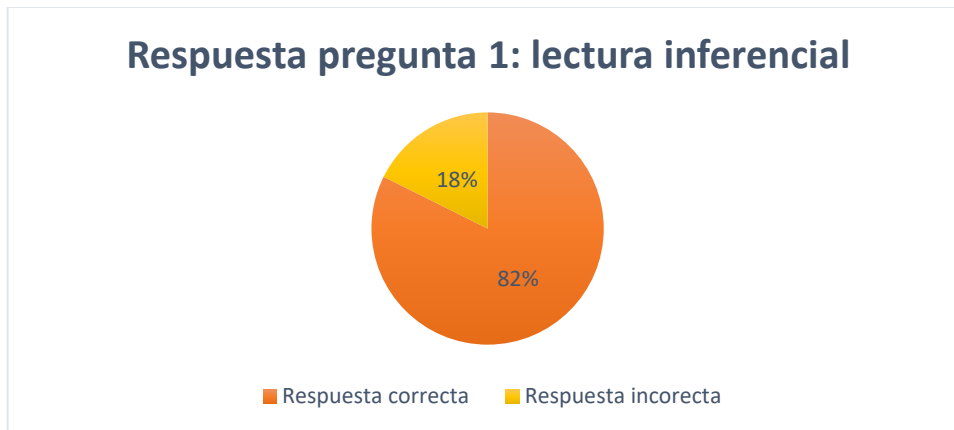


Figure 7 Gráfico 3, primera pregunta de la prueba diagnóstica, lectura inferencial, elaboración propia.

Las opciones de respuesta para esta pregunta fueron: a) porque la muerte se disculpó, b) porque no vio vino sobre la mesa y c) porque la niña fue grosera con la muerte. Para el 18% de los estudiantes que participaron la muñeca abrió los ojos porque la niña había sido grosera con la muerte mientras que, para el 82% la muñeca abrió los ojos porque se disculpó.

Esta pregunta es de lectura inferencial porque los estudiantes anclan el conocimiento previo de la concepción cultural de la muerte y comprenden que el evento de la disculpa hacia la niña es algo que la muerte no haría de manera cotidiana en las representaciones que surgen entorno a ella. Los estudiantes manifestaron en la argumentación de la respuesta que el hecho de que la muerte se disculpara le da posibilidad a la vida y que por esa razón la muñeca abre los ojos.

Las preguntas dos, tres y cuatro de la prueba estuvieron relacionadas con el texto “Inspección” de Nicolás Suescún, este texto fue seleccionado de la segunda antología de cuento corto colombiano publicada por la editorial de la Universidad Pedagógica Nacional

Este cuento cuenta con giro narrativo especial, ya que hay dos personajes que se encuentran en un conflicto con respecto a la búsqueda de alguien que aparentemente ha cometido

un delito, esto sucede en la puerta de la casa de uno de los implicados y trata de convencerlo de que él es efectivamente el culpable. El cuento termina con un final abierto que deja al lector con una sensación de que lo que ha sucedido dentro del cuento no tiene sentido, sin embargo, una lectura detenida, comprensiva e interpretativa es capaz de dar cuenta de las siguientes preguntas: ¿Cuál es el suceso principal del cuento? y ¿en qué momento se descubre el verdadero hecho del que es víctima N?

Estas dos preguntas fueron contestadas por los estudiantes a través de la argumentación, ya que había el interés de captar cómo estaban construyendo los argumentos basados en los razonamientos que tenían sobre el texto, con el fin de inferir cómo se estaban aproximando a él y en dónde se encontraban las falencias de lectura.

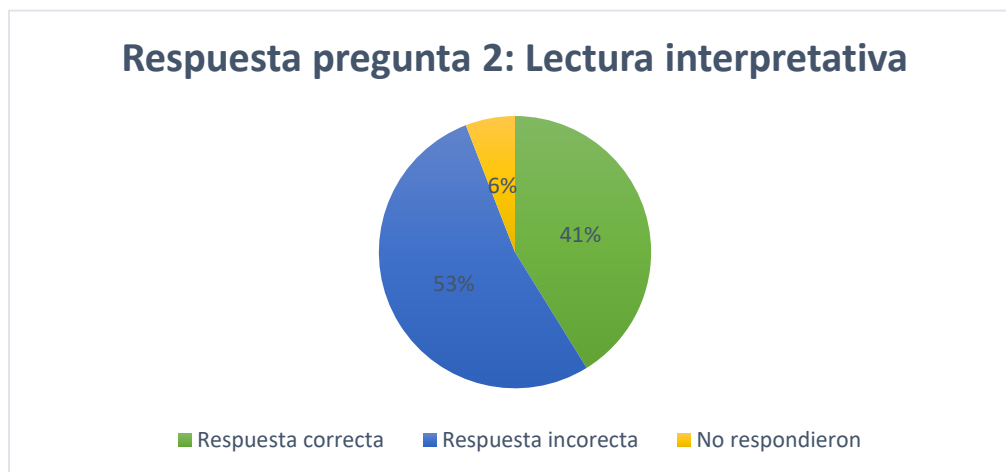


Figure 8 Gráfico 4, Segunda pregunta prueba diagnóstica. elaboración propia.

La pregunta número dos, referida a ¿Cuál es el suceso principal del cuento? está relacionada con la lectura interpretativa, ya que al reconocer el suceso principal del cuento los estudiantes distinguen que hay una estructura narrativa, interpretan los hechos narrados y llegan

a comprender las situaciones que componen la vivencia de los personajes en el cuento, siguen la línea temporal y descubren el juego narrativo propuesto por el autor.

El 53% de los estudiantes inventó una historia paralela, en la mayoría de estos casos escribieron “Que N había plagiado a M” en esta respuesta en especial, es necesario afirmar que, en efecto en el cuento hay un plagio, una suplantación de personajes, sin embargo, es M quien suplanta a N, no al contrario como en esta pregunta, lo que denota que hay una lectura distraída, poco minuciosa de parte de los estudiantes. (Caso No 12) “Que hay un señor que es culpable de un robo” (Caso No 5) “Que M tenía un hermano gemelo” (Caso No 9) en el caso de otros estudiantes, se pudo leer que tenían juicios de valor basados en la lectura literal del texto, desviándose de la narración en sí para quedarse con sucesos que, si bien hacen parte del texto, no son el suceso principal: “Que M es un hombre mentiroso y haragán” (...).

En este sentido, relacionando las experiencias de los estudiantes que arrojaron las respuestas incorrectas, se puede afirmar que los estudiantes se aproximan al texto literario de manera distraída y superficial, sin embargo, intentan dar respuesta a los interrogantes planteados, aunque asumen un papel de generadores de sentido, desviando las intenciones iniciales del autor a través de una construcción arbitraria del significado, que se niega a la comprensión y se lanza a los juicios.

Con respecto al 41% de los estudiantes que respondieron acertadamente se evidenció un desarrollo argumentativo que intentaba enunciar las partes del cuento donde habían encontrado las pistas para resolver la pregunta, como dice por ejemplo el caso No 15: “Creo que es cuando un hombre llega a la casa de N y trata de convencerlo de ser M, luego N sale de su casa y cuando regresa descubre que es M quien lo engañó y le robó su casa” o “Creo que es cuando un hombre

llega a acusar a una persona de ser otra” (Caso No 27 también trataron de darle una explicación lógica a la respuesta “Que el sujeto que venía buscando a M en realidad era M y suplantó la vida de N” (Caso No 26). Sin embargo, persiste la idea de alterar el sentido original del texto “M trata de confundir a N para sacarlo de su casa y robársela” (Caso No 17) pese a que sea un efecto el hecho de robarle la casa a N, M solo quiere dejar de ser el culpable, en esta respuesta se evidencia una correcta comprensión del evento principal, pero le adjudica un valor emocional a la respuesta.

La tercera pregunta, ¿En qué momento se descubre el verdadero hecho del que es víctima N?, es de lectura crítica porque el estudiante reconoce la situación narrada en el cuento, interpreta los hechos y llega a una conclusión lógica que le exige pensar en la situación de los personajes del contexto narrativo para reconocer cual es el evento que sucede dentro del cuento, de igual manera logra llegar a juicios críticos sobre la situación en la que se encuentran inmersos M y N encontrando el conflicto moral del que son protagonistas ambos personajes, además trata de definir el momento preciso en el que se descubre el hecho del que es víctima N, ya que un ejercicio de lectura consciente reconoce las claves de lectura para comprender el texto. Los resultados arrojados para esta pregunta fueron:

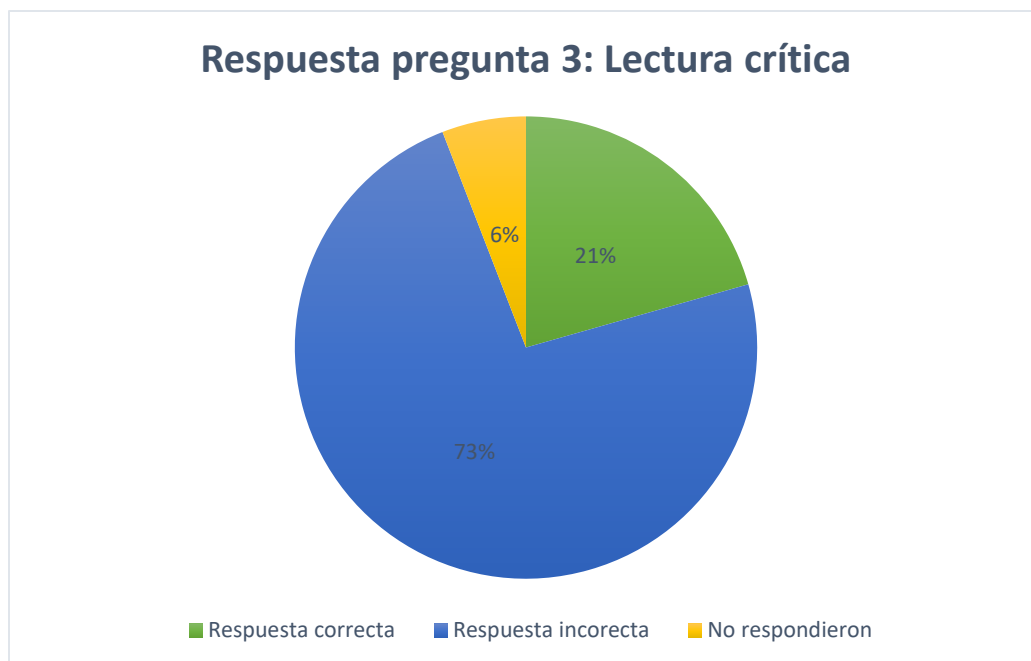


Figure 9 Gráfico No 5, tercera pregunta de prueba diagnóstica, elaboración propia

El 73% (25 estudiantes) respondió de manera incorrecta esta pregunta, algunos en este ejercicio de atribuir significado a los textos dijeron “Se descubre en el final, ya que se ve el bucle en el que están los dos personajes, al ver que M siempre ha sido el dueño de la casa y era N el que lo había engañado” (Caso No 8) “En el momento en que M descubre que N le había robado su vida” (Caso 7) “En el momento en que N se va de la casa y vuelve, al volver puede ver la diferencia de formas de vivir” (Caso No 20) que para este caso podría ser una reflexión correcta, solo si no hubiese escrito “puede descubrir la diferencia de formas de vivir” porque si bien es en ese momento, no descubre la diferencia, N descubre que ha sido víctima de una suplantación. Ahora bien, estas posibilidades que surgen de la imaginación de los estudiantes no son negativas pese a que no responden con puntualidad la pregunta, denotan un acercamiento, un intento de comprensión de las lecturas propuestas y son posibilidades de significado que pueden acercarse, con más atención en el texto, a una comprensión crítica.

Por otro lado, el 21% (7) de los estudiantes respondieron acertadamente la pregunta, afirmando que el momento en el que se descubre el hecho del que es víctima N es al final, ya que “Cuando M se sienta a leer el periódico y N sale es cuando toma el lugar de N y se queda con su casa y su vida” (caso No 19) o “Cuando N regresa de dar una vuelta y encuentra a ese molesto extraño se da cuenta que ha encontrado a M, el culpable de algo, y que ya no tiene casa porque M le robó su vida” (caso No 33) también “en el momento en que M le dijo a N que si le podía prestar el periódico y salió a caminar y luego regresó y así lo descubrió” (Caso 9). Esta respuesta tiene en común que todos los estudiantes que respondieron acertadamente organizaron las partes del cuento y las interpretaron para darle sentido lógico, pero también notan que hay una crítica a quien toma el lugar de otro para salvarse a través de la afirmación del robo.

En esta pregunta, el 6% (dos estudiantes) no respondieron a la pregunta, lo que indica que no comprendieron el texto, ya que sin el reconocimiento de ese evento el texto no tiene sentido.

Para terminar y con el fin de evaluar la atención sobre la globalidad del texto, la cuarta pregunta, ¿Podría usted decir que el cuento es cíclico? Argumente su respuesta, hace parte de la lectura interpretativa porque de manera formal, exige que el estudiante de cuenta de la estructura del texto, pero también permite identificar la atención sobre la lectura. En un principio la lectura de este cuento parece ser parte de un ciclo, que empieza donde termina, pero el acercamiento al texto comprendiéndolo como una totalidad, los llevaría a darse cuenta de que no se trata de un ciclo sino de una alteración de sentido lineal, hay un giro demasiado evidente que produce confusión.



Figure 10 Gráfico No 6, pregunta cuatro de la aplicación prueba diagnóstica.

el 79% (27 estudiantes) respondieron que sí, que el texto era cíclico “Porque N abrió la puerta y luego después al final vuelve a pasar lo mismo” (caso No 10), en algunos casos intentaron darle un orden al texto, a su estructura como es el caso del estudiante No 4, “Si, yo creo que empieza por el final, después por el inicio y por últimas el nudo” o “si, ya que no tiene un determinado orden y es infinito” (caso No 5).

En el caso de esta pregunta se pudo evidenciar que el 18% no respondió, y solo el 3% (un estudiante) dijo que no era cíclico “no porque no tiene nada que ver el principio, en donde N es quien está en su casa, con el final, donde es N quien se queda sin casa” (caso No 25). Se puede deducir que en esta pregunta los estudiantes no comprenden al texto como una totalidad, porque comprendieron las preguntas como clasificaciones independientes en torno a un texto, solo un estudiante dio cuenta de una lectura atenta, comprensiva y dio una respuesta lógica al cuestionamiento.

Dentro de las cualidades de la aplicación de la prueba diagnóstica, creo necesario mencionar que los estudiantes, en su mayoría, participaron propositivamente, la lectura de los cuentos seleccionados les planteó un reto, empezaron a tener una relación con ellos para comprenderlos aunque alteraron el sentido de los textos para dar respuesta a las preguntas, también es necesario mencionar que durante la aplicación, los estudiantes tuvieron preguntas que me tomé el atrevimiento de responder porque me interesaba acercarme a los cuestionamientos que tenían sobre los textos, si estaban comprendiendo la finalidad de las preguntas, cómo se estaban aproximando a ellos.

Estos factores posibilitaron la aplicación de los talleres de lectura crítica que abordó esta propuesta de intervención pedagógica.

#### **4.2. Diseño y aplicación del taller de lectura dialógica:**

Al presentar la propuesta de intervención pedagógica *“El taller de lectura dialógica como una estrategia metodológica para mejorar los niveles de desempeño de lectura crítica en los estudiantes de grado 904 del colegio República Dominicana”* se evidenció gran interés por parte del rector de la institución y de la profesora Sandra Gaitán, directora del curso de 904 y docente de lengua castellana, así como curiosidad y disposición por parte de los estudiantes, quienes desde la aplicación de la prueba diagnóstica se mostraron activos.

La propuesta de intervención pedagógica estuvo dividida en cuatro partes; primero, la aplicación del diagnóstico que arrojó los resultados de la lectura en niveles literales e inferenciales y luego, tres módulos de aplicación de talleres dialógicos que culminaron con la aplicación de una prueba virtual a través de Formularios de Google, con el fin de medir si hubo

un mejoramiento significativo en los procesos de lectura tras la aplicación de los módulos del taller.

Es necesario resaltar que el taller tuvo que modificarse en su estructura metodológica dadas las condiciones de aislamiento social impuestas por el gobierno nacional tras la llegada del Covid 19 a Colombia, por lo que hubo un atraso de casi 2 semanas y media en la aplicación de los talleres ya que el colegio no contaba con una herramienta digital que permitiera el desarrollo de las actividades del taller y este fue el tiempo que tardó en organizarse a los estudiantes, así mismo, se pudo evidenciar que solo 24 de ellos cuentan con los recursos tecnológicos para acceder a las clases virtuales, el resto de los estudiantes no tienen acceso a internet en sus hogares, lo que les impidió hacer parte de la intervención.

Por lo que respecta al taller, el módulo I tuvo una duración de tres semanas, mientras que el segundo y el tercer módulo tuvieron una duración de cuatro semanas de aplicación, el segundo por su naturaleza de club de lectura y el tercero por su naturaleza de laboratorio de poesía.

#### **4.2.1. Módulo 1: narrativa y tipologías textuales.**

El primer módulo estuvo dirigido al reconocimiento de las tipologías textuales, y a la clasificación de los textos según su estructura, ya que además de ser parte del plan de estudios del curso planteado por la institución para el grado 904, este también aporta bases fuertes en el proceso de lectura crítica, ya que a través del reconocimiento de las tipologías y de las estructuras de los textos, se puede lograr un acercamiento al significado global de los mismos, además se usó como herramienta argumentativa para la lectura crítica el artículo de opinión, que orientado a través de preguntas de comprensión sobre los textos permitió el desarrollo

argumentativo; este tipo de texto fue usado en el transcurso del primer módulo para evaluar los procesos de lectura.

Dentro del abordaje literario, el primer módulo tuvo como centro de interés la narrativa corta y de terror, abordamos textos colombianos como “El amiguito” de Nelson Osorio Marín, un cuento sin título de José Luis Garcés González<sup>3</sup> para la primera clase, donde el proceso de lectura estuvo basado en el reconocimiento de las tipologías en diferentes textos; estos cuentos estuvieron acompañados de una noticia periodística publicada por el periódico Q’hubo en el año 2019. (ver anexo 2)<sup>4</sup>

Para la segunda clase se usaron los artículos de opinión “Noviembre: un mes para hacer memoria” de Florence Thomas publicado por el periódico El Tiempo en noviembre del 2019 y “Fernando Pessoa, un poeta abismal” de José David Charlaca publicado por la Revista Arcadia en el 2018, en esta clase, recordando los conocimientos previos del artículo de opinión, se propone escribir un texto de este tipo sobre el cuento “Tentación” de Clarice Lispector. Para este cuento en especial, los estudiantes dieron a conocer más sus emociones que sus razonamientos de lectura, lo que permitió reconocer cómo a través de preguntas orientadoras ellos hicieron un mejor trabajo argumentativo.

Para la última sesión, con el fin de cerrar el módulo, la actividad principal fue la lectura compartida del cuento “Una tumba sin fondo” del escritor estadounidense Ambrose Bierce, con

---

<sup>3</sup> Este autor colombiano aparece publicado en la Segunda antología de cuento corto colombiano publicada por la editorial de la Universidad Pedagógica Nacional, sin embargo, no tiene una carrera literaria muy amplia.

<sup>4</sup> Todos los textos y la bibliografía usada para los talleres se encuentran dentro de los anexos.

el fin de cerrar el módulo se deja como actividad para la casa la escritura consiente del artículo de opinión usando normas APA, específicamente en el formato de citación y en las referencias bibliográfica;, cabe mencionar que este último tema de las normas APA también se encontraba dentro del plan de estudios propuesto por el colegio.

Es necesario mencionar que los estudiantes se mostraron propositivos en la estructura y presentación de los artículos escritos, ya que por su propia cuenta buscaron información biográfica de los autores seleccionados para la lectura en este módulo de narrativa y tipologías textuales, así como citas de otros autores para usarlas en epígrafes de lectura, por lo que la inmersión en las normas APA, no solo fue necesario sino pertinente para ir construyendo una escritura académica. (Ver anexo 2, planeador de clase módulo 1)

Con respecto a la selección de autores para la lectura de textos, es importante subrayar que se consideraron pertinentes ya que son escritores con los que los estudiantes no habían tenido ningún tipo de relación; además porque los autores colombianos y latinoamericanos, se consideran que hacen parte de la literatura contemporánea y que es necesario salir de la estructura canónica de la literatura para motivar la curiosidad por autores cuya obra es reciente.

La necesidad de enlazar los procesos de lectura crítica a los procesos de escritura argumentativa viene de una preocupación teorizada por Emilia Ferreiro (2002) en su ensayo “Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar solo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector”, en el que manifiesta la importancia de escribir dentro del proceso de lectura, ya que no solamente es importante que el estudiante lea los textos y los compare con otras realidades, sino que también:

Queremos que sean capaces de escribir textos, no solo para cumplir con requisitos burocráticos (de la burocracia escolar o de la burocracia administrativa) sino para eso tan importante que es “decir por escrito”, poner la propia palabra por escrito y, a través de ese aprendizaje, comprender mejor la estructura, la función, la fuerza elocutiva, y la belleza de los textos que otros han producido. (pág. 32)

Es decir, que este taller también buscaba que el ejercicio de lectura crítica estuviera acompañado por la necesaria argumentación sobre los textos, para que esta práctica les permitiera plasmar sus ideas en el papel, lo cual sucede cuando se ha comprendido lo leído.

Por supuesto, este trabajo de lectura no solo estuvo dirigido a la argumentación, sino que también se presentó como una manera de crear, ya que este módulo también les pidió hacer escritura de sus propios cuentos y les dio la posibilidad de modificar cuentos de otros autores con libertad, siendo este proceso de creación paralelo al de lectura crítica.

#### **4.2.2. Módulo 2: Club de lectura virtual en llamas.**

El segundo módulo se llamó “Club de lectura virtual en llamas” y tenía como objetivo que la lectura de una novela de literatura universal encontrara relación con el cine para poder reconocer cómo cambian los dos discursos, el literario y el cinematográfico, con la transformación que sufre la obra.

Este módulo del taller empieza a hacer uso de la multimodalidad, ya que usar al cine como otra forma de comprender el significado de la novela abre la posibilidad de contemplar escenarios imaginarios que se ejemplifican a través de la propuesta cinematográfica, permitiendo

una relación con escenarios más próximos a la realidad, facilitando la comprensión crítica de los textos.

Esta fue una iniciativa de lectura virtual en casa ideada por este taller en compañía de la docente Sandra Gaitán, directora de curso de grado 904, la Coordinación de Convivencia y dos docentes más del Área de Literatura y Lengua Castellana del colegio. Inicialmente se había planteado la propuesta de leer la novela “¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas?” de Philip K. Dick porque es una distopía que toca el tema de la empatía como una cualidad humana que los humanoides de la novela, que son perseguidos por asesinar seres humanos reales, no tienen; esa novela además se consideraba pertinente porque dentro del marco de la pandemia, el tema de la empatía ha sido uno de los temas que más ha dado de qué hablar en redes sociales y medios de comunicación y se consideraba necesario que los estudiantes pudieran reconocer lo que tenía que decir el discurso literario frente a ese concepto, sin embargo, tras la lectura entre las docentes se llegó a la conclusión de que el ritmo de la novela podría aburrir a los estudiantes, pero entonces se propone la novela “Fahrenheit 451” de Ray Bradbury, que también toca la incidencia de los medios de comunicación en las decisiones humanas y habla del control de las mentes impidiendo la libertad en la lectura y por ende la libertad para pensar, todos ellos escenarios muy parecidos a la realidad actual.

Este club de lectura contó con la participación de los estudiantes de todos los novenos del colegio, siendo este el primer club de lectura virtual para esta institución.

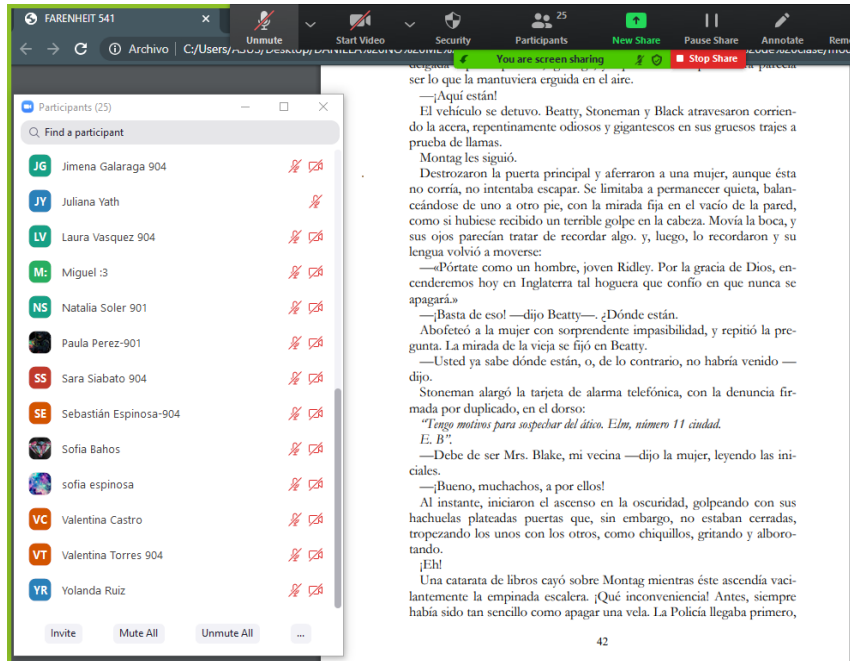


Figure 11 Evidencia Club de lectura virtual en llamas, obra "Fahrenheit 451", Ray Bradbury (1953). Captura de pantalla, elaboración propia.

Para este performance de lectura se planteó como actividad el diario de lectura, ya que es un ejercicio de escritura paralelo al de la lectura que trata de lograr un acercamiento personal al libro y permite tener un reconocimiento emocional del texto. Además, se planteó una serie de preguntas

orientadoras por capítulo, diseñadas por este taller y por la profesora Sandra Gaitán, que permitió un diálogo sobre la lectura dentro de las sesiones del club. (Ver anexo 3, diario de lectura)

Este ejercicio de lectura compartida a través de la virtualidad, fue enriquecedor porque los estudiantes de 904 tuvieron una participación activa dentro de las sesiones virtuales de lectura y también, permitió identificar cómo las preguntas orientadoras les ayudaron a



Figure 12 Evidencia Club de lectura virtual en llamas, conversación sobre las preguntas del diario de lectura., Captura de pantalla, elaboración propia.

relacionar el libro con otros eventos históricos, con la realidad actual y con un futuro próximo. Las preguntas orientadoras eran socializadas al interior de las sesiones de lectura via Zoom que tenían lugar los viernes de 3 a 5 de la tarde.

Algunos estudiantes que no tenían la posibilidad de usar el micrófono participaban en el chat de las sesiones, en algunas de estas participaron los padres de familia y familiares de los estudiantes.

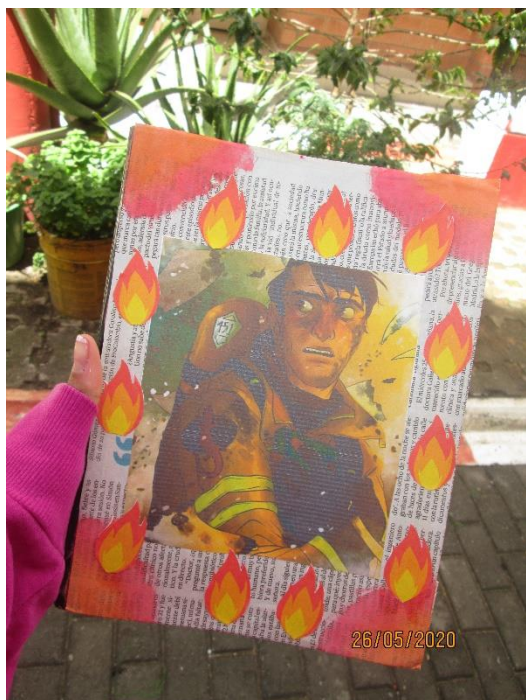


Figure 13 Fotografía Portada Diario de lectura, Sofía Prieto grado 904, Colegio República dominicana

Por otro lado las actividades del diario de lectura permitieron evidenciar un esfuerzo creativo por parte de los estudiantes, quienes a demás de participar activamente en los talleres hicieron llegar fotografías de su diario personal con las respuestas a las preguntas y con manualidades que apoyaron su proceso creativo.

#### **4.2.3. Módulo 3: Laboratorio de poesía.**

Para finalizar la intervención, el último módulo del taller estuvo dirigido a la poesía, sin embargo se pensó que metodológicamente había que modificar el acercamiento al género lírico, ya que en conversaciones con la profesora Sandra Gaitán se llegó a la conclusión de que trabajar con la poesía de manera tradicional, empezando por el verso y la métrica, no generaría una conexión con los estudiantes, de manera que, usando la multimodalidad se diseñó un laboratorio de poesía, en donde el énfasis fue exponer a los estudiantes los conceptos básicos para la construcción del poema como el motivo, el tema y los

tipos de verso, así como se motivó al reconocimiento y uso de diferentes técnicas de creación que acompañadas de lectura de poesía les permitirían estimular su creatividad y hacer más didáctico el proceso de lectura de este género. (Ver anexo 4)

Además se decide hacer de este módulo un laboratorio porque la gran mayoría de los estudiantes estaba teniendo su primer acercamiento al género y se consideró pertinente que entendieran cómo funciona el proceso creativo a través del conocimiento de técnicas de escritura como el collage y el Cut –Up, además para que a través del proceso creativo se permitieran salir del texto escrito y pudieran arriesgarse a leer su contexto próximo a través de su sensibilidad y entendieran que el dialogismo no solo está inmerso en la lectura, sino que el trabajo creativo es un diálogo con otras manifestaciones artísticas y con el mundo sobre el que se está creando.

Dentro de los temas tocados en este módulo se tuvo en cuenta al caligrama y a uno de sus representantes latinoamericanos, el chileno Vicente Huidobro y a la poesía visual contemporánea de Roberto Bolaño (poemas sacados de la novela “Los detectives salvajes” 1998), también poemas visuales de Joan Brossa y Susana Fernández Sachaos, los poemas “Maldición” de María Mercedes Carranza, “Se juntan desnudos” de Jorge Gaitán Durán y “Estuve en el infierno y te traje esta estúpida camiseta” de John F. Galindo<sup>5</sup>, así como los collage poema de la poeta colombiana Daniela Prado<sup>6</sup>, el conocimiento de estos artistas y estas obras motivó el proceso creativo en clase, donde los estudiantes se mostraron participativos y activos, generaron

---

<sup>5</sup> John Freddy Galindo. Bucaramanga 1978. Licenciado en Literatura por la Universidad Industrial de Santander.

<sup>6</sup> Daniela Prado Cali, 1994. Escritora y creadora de collage, algunos de sus trabajos han sido publicado por la revista Cartel Urbano.

propuestas de lectura y escritura y se permitieron usar este laboratorio como un espacio para materializar los conceptos que enentendían en clase, es necesario resaltar que al comienzo si hubo una gran dificultad por parte de los estudiantes para comprender algunos conceptos de la poesía, sin embargo a través del diálogo y el aprender haciendo, que les permitió este módulo, la respuesta fue positiva y lograron hacer entrega de ejercicios de calidad.

El reconocimiento de estos poemas y artistas permitió demostrar el diálogo que se entabla en la creación poética, en este caso, ya que los poemas visuales y los collage que fueron usados para la explicacion, tienen sobre todo, una fuerte referencia a problemas sociales, como es el caso de los poema de Daniela Prado. (Ver Anexo 4)

Con respecto a la motivación de clase para este módulo del taller se trabajó el libro “La máquina de cantar” de Robinson Quintero Ossa<sup>7</sup>, que es una compilación de actividades pedagógicas para enseñar poesía en el aula. Estos ejercicios fueron usados como mecanismos de escritura en las clases 2, 3 y 4 del laboratorio de poesía en estos ejercicios participaron los estudiantes y las docentes.

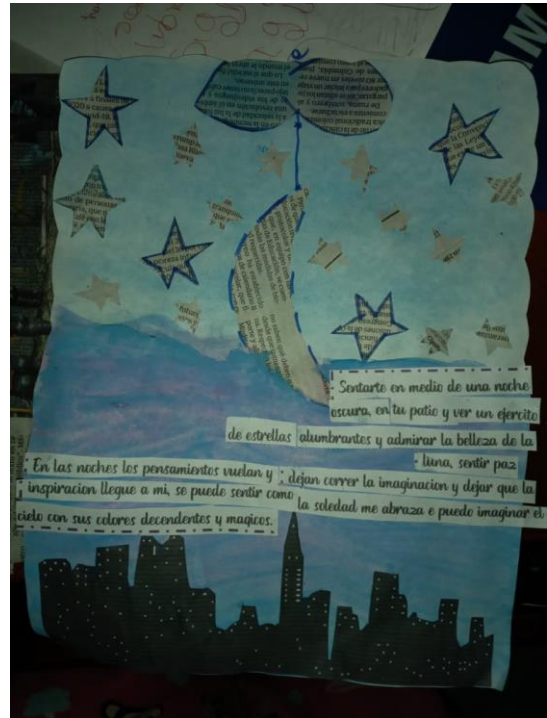


Figure 14 Collage poema de Juliana Maceto, estudiante de grado 904 del Colegio República Dominicana.

---

<sup>7</sup> Robinson Quintero Ossa (1959), poeta, ensayista e investigador colombiano, ha participado en diversos festivales de poesía y cuenta con siete obras publicadas.

Ahora, continuando con esta línea que relaciona a la poesía con otras manifestaciones de carácter pictórico, se decide cerrar el módulo con el laboratorio “Pintura y poesía” que permitió entender cómo la poesía y la pintura tienen dos usos diferentes en el lenguaje para resignificar el mundo, en este taller se dialogó sobre algunas pinturas, entre ellas “Canoa en el Río Yerres” de Gustav Caillebote, “La rue monsieur con Banderas” de Manet, “Naturaleza muerta del zapato viejo” y “Cabeza de un campesino catalán” de Joan Miró, frente a las cuales se pudo llegar a identificar las emociones que suscitan las pinturas, las asociaciones que hacemos con la realidad práctica cuando se observa una obra de arte y cómo ese proceso de lectura de cuadros y poemas visuales hace parte del proceso de lectura crítica, que también es una inmersión en la sensibilidad y en la subjetividad.

De igual manera, a través de la observación de estas pinturas y de la lectura de los cuadros, que hicimos de manera compartida y dialogada a través de las sesiones de clase virtual, se logró identificar el desplazamiento de significado que hay entre la poesía y la pintura, no solo se vio cómo las ideas se convierten en palabras, sino que estas también son parte de un proceso de creación que se convierte en imágenes, queda claro entonces que el poeta transforma el mundo a través de las palabras usando figuras literarias que funcionan como las técnicas de pintura a través de las cuales el pintor crea su mundo pictórico.

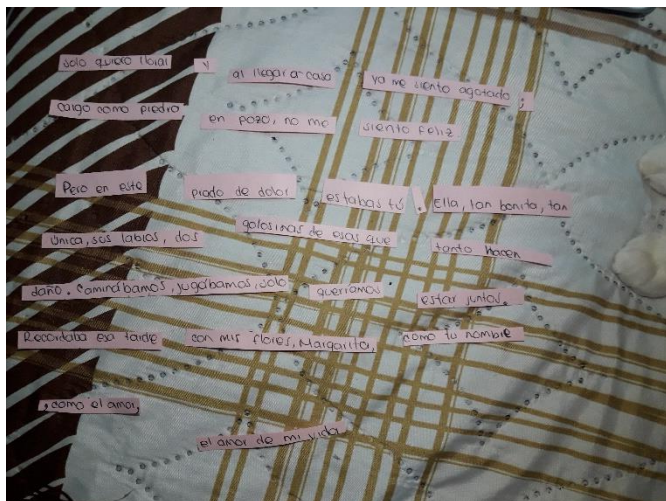


Figure 15 Ejercicio Cut-up Maira Beltrán, estudiante de grado 904 del Colegio República Dominicana .

Esta actividad permitió identificar en poemas leídos en clase el uso de esas figuras literarias que alteran el sentido lineal de la lectura y lo convierten en una percepción sensorial y emotiva del mundo.

Para finalizar esta clase se vio la técnica de creación Cut- Up, difundida por el poeta William Burroughs, que consiste

en crear un texto en prosa sobre un tema de interés, luego cortar las líneas que lo componen e introducirlas en una caja o una bolsa para desordenarlas, posteriormente se sacan de la caja o la bolsa y se ordenan al azar construyendo un nuevo texto que cambia el sentido del texto original, esto presentándose como una nueva posibilidad de crear otros significados. Este ejercicio del Cut –Up lo hicieron a partir de una producción propia que hizo uso de figuras literarias y que describía sus emociones e imaginaciones sobre tres pinturas que debían analizar como actividad para la casa, las cuales fueron “Tinta invisible” de Kurt Schwitters (1947), “Table for ladies” de Edward Hopper (1930) y “Retrato de Paul Éluard” de Salvador Dalí (1929), pinturas por las que además demostraron interés.

La recepción de este módulo del taller por parte de los estudiantes fue mejor en relación con los dos módulos anteriores. La experiencia de crear y de leer como actividades paralelas les dio la posibilidad de materializar sus aprendizajes, mostraron más interés y en las sesiones había una participación más activa, en este espacio de laboratorio todos, estudiantes y profesoras,

estábamos en un momento de experimentación y esto hizo que los estudiantes se sintieran motivados a compartir sus propias experiencias.

#### **4.2.4 Evaluación: resultados del taller.**

La aplicación del taller culminó con una evaluación final que se aplicó vía formularios de Google, ya que se pudo identificar que este programa facilita el proceso de tabulación de resultados y permite hacer de este ejercicio evaluativo una experiencia virtual diferente a la evaluación tradicional o en frente de una cámara para validar la presentación de la prueba.

Esta última evaluación se pensó dentro del marco de la evaluación virtual, que como se manifestó en el cuerpo teórico del proyecto propone una manera de enseñar y de evaluar diferente a la propuesta y usada para la presencialidad, por eso esta evaluación, al igual que los módulos del taller se pensaron desde la multimodalidad anteriormente descrita, ya que se consideró pertinente hacer uso de las diversas herramientas digitales para combinar la lectura lineal de los textos literarios con la lectura con videoclips de canciones y video poemas.

La duración de la prueba contemplaba una hora aproximadamente<sup>8</sup>, su estructura estuvo dividida en dos partes, la primera evaluaba el ejercicio de lectura crítica y la segunda parte se trataba de una encuesta de percepción de la metodología del taller, donde los estudiantes evaluaron si se sentían a gusto con la manera en la que habían recibido las clases y donde seleccionaron el módulo que más les gustó.

---

<sup>8</sup> Las preguntas del formulario las puede encontrar en el siguiente link: <https://drive.google.com/drive/folders/1S74eHjj6i4DBpDY6Zb1JXBug7VBfePYz?usp=sharing>

La primera parte de la prueba contó con cinco puntos que fueron contruidos en comapñía de la docente Sandra Gaitán, estudiando los modelos de pregunta tipo ICFES que aparecen en la cartilla digital publicada por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior en 2019, esto con el fin de que los estudiantes se familiaricen con las pruebas y de que se enfrenten a las posibilidades de pregunta que mide la lectura crítica para este instituto. Es válido señalar que si bien el modelo de pregunta y las posibilidades de respuesta sí estuvieron relacionadas con las cartillas online del ICFES, en algunas preguntas se ponen más opciones de respuesta y en algunas menos de las que están propuestas para este tipo de pruebas.

El primer punto correspondía a la lectura del cuento “Espuma y nada más” (1950) del escritor colombiano Hernando Téllez, tomado de la *Antología de Cuento Latinoamericano* publicada por Alfaguara en 2002, este cuento trata de un barbero revolucionario que debe afeitarse la barba al capitán de una tropa militar que quiere acabar con los rebeldes del pueblo, el barbero es un personaje que se divide en dos; primero es un hombre supremamente pulcro y perfeccionista, por otro lado es un revolucionario honesto que desde que ingresa el comandante a la barbería a contarle cómo piensa deshacerse de los rebeldes que acaba de capturar, o sea compañeros del barbero, entra en un conflicto moral y la trama del cuento se desenvuelve en ese conflicto. El barbero primero se niega a no terminar su trabajo y decide hacerlo bien, pero además discute con su *yo interior*, ya que tiene la posibilidad de matar al capitán y darle un fuerte golpe a la milicia aunque termine por ir preso, pero posteriormente piensa que si lo mata tendría que vivir huyendo y además se comportaría como un asesino, finalmente el barbero no mata al comandante y este al final del trabajo le comenta que le habían advertido sobre su

participación en la revolución y que si entraba a esa barbería, corría el riesgo de morir. (Ver anexo5)

Este cuento fue seleccionado porque se concideró que expone problemáticas sociales y trances morales humanos, permite ver cómo los conflictos ideológicos tienen al menos dos maneras de percibirse, además se presta para hacer una pregunta de comprensión crítica que en este caso fue ¿Por qué el barbero no mata al capitán?, este interrogante implicaba que los estudiantes pensarán sobre el texto, dedujeran y seleccionaran la mejor respuesta.

Dentro de las opciones de respuesta se formularon las siguientes afirmaciones, que siguiendo la lógica de las pruebas ICFES todas pueden ser correctas pero solo una es la respuesta acertada, para este caso la primera y la segunda opción son de carácter inferencial de la lectura; la tercera opción es de lectura crítica porque permite hacer un ejercicio de deducción posterior a la inferencia del texto y, las dos últimas respuestas son de carácter literal, ya que aparecen afirmaciones que las reúnen al pie la letra en el cuento.

Las afirmaciones fueron: opción A) Porque el barbero era perfeccionista, la opción B) porque le daba miedo el capitán, la opción C) Porque ser revolucionario no significa ser asesino,

Recuento de Espuma y nada más:No saludó al entrar. Yo estaba repasando sobre una badana la mejor de mis navajas...

Porque le daba pena e...

4,2%

Porque le daba miedo...

4,2%

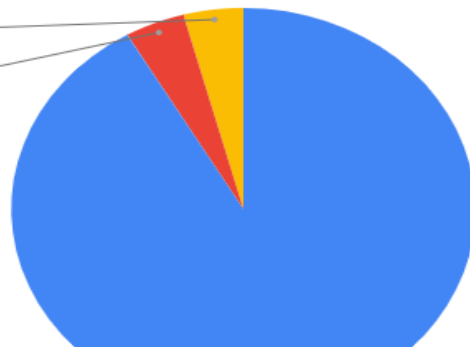


Figure 16 Gráfico No 7, primera pregunta de la aplicación de la evaluación final del taller, adaptado de formularios de google.

la opción D) Porque le asustaba que lo mataran después y, la opción E) Porque le daba pena el reguero de sangre.

La respuesta que se seleccionó como la correcta fue la opción C) Porque ser revolucionario no significa ser asesino, porque consideramos que esta respuesta es la conclusión crítica que deja el cuento tras el desarrollo de una lectura minuciosa y atenta, y porque implica hacer algo más que inferir ideas del texto y encaminarse a un juicio crítico, esta respuesta fue seleccionada por el 91.7% de los estudiantes encuestados (22 estudiantes), mientras que el 4.2% (un estudiante) de los encuestados respondió la opción B y el 4.2% (un estudiante) restante seleccionó la opción E, estos resultados permitieron reconocer que de 24 estudiantes que lograron participar del taller, 22 mejoraron su proceso de lectura crítica, ya que con respecto a los dos estudiantes que seleccionaron las respuestas de orden literal, 22 lograron inferir y abstraer un razonamiento crítico sobre el texto.

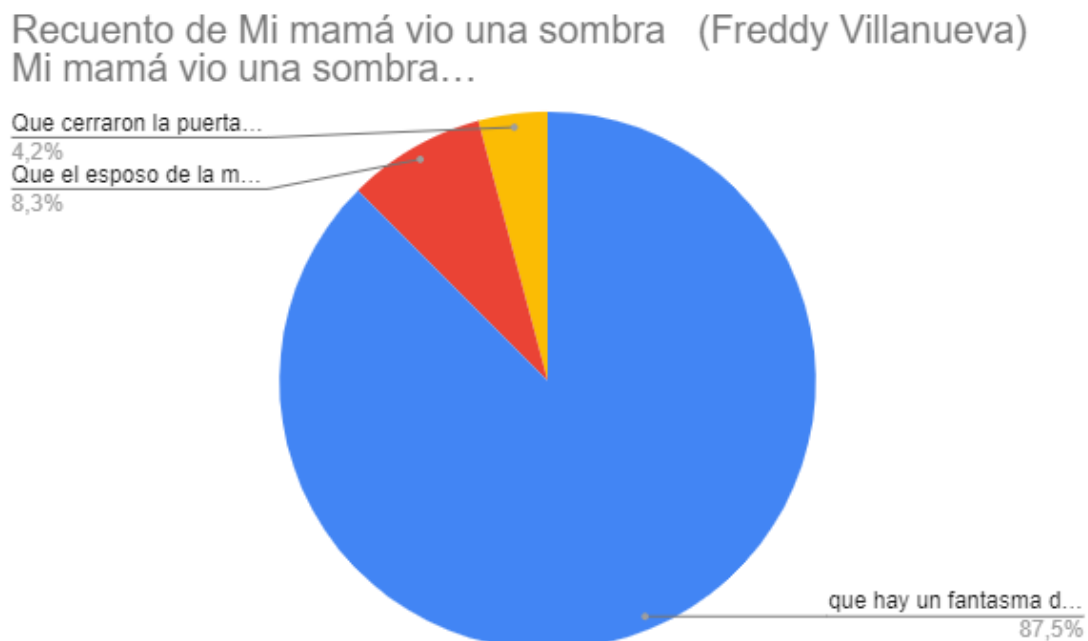
El segundo punto de la prueba evaluativa fue la lectura comprensiva del poema “Mi mamá vio una sombra” (2007) del escritor mexicano Freddy<sup>9</sup> Villanueva, este poema narrativo que está escrito en primera persona narra la voz de un niño que manifiesta que su mamá ve una sombra en su habitación, la mujer le cuenta a su esposo en varias ocasiones pero este no le cree, esta voz en primera persona sigue narrando las acciones que lleva a cabo su madre para evadir el encuentro con la sombra de nuevo, pero solo al final del cuento descubre que el niño es un fantasma que visita a su madre, no lo dice literalmente, pero la voz en las dos últimas líneas permite reconocer inferencialmente esta situación.

---

<sup>9</sup> Este poema aparece publicado en la revista literaria “Animalario” de la UNAM publicada en el 2018.

La pregunta planteada para este texto ¿Cuál es el suceso principal del poema? fue de orden inferencial y deductivo, las opciones de pregunta fueron A) Que hay un monstuo en el armario, B) que hay un fantasma de un niño en la casa perigiendo a su madre, C) que el esposo de la mujer no le cree sus visiones y D) que cerraron la puerta por la que el fantasma entraba a visitar.

La primera opción es falsa porque el cuento no habla de un monstruo, la segunda opción es la correcta porque se infiere y se deduce que la historia que ese es básicamente el evento central



del   
Figure 17Gráfico No 8, segunda pregunta de la evaluación de la aplicación de la evaluación final del taller, adaptado de Formularios de Google.

cuento, las opciones C y D corresponden al nivel de lectura literal ya que en el texto esto se menciona explícitamente (ver anexo 6), los resultados arrojados muestran:

El 87.5% de los estudiantes encuestados (21 de ellos) respondió la opción B, mientras que el 8.3% (2 estudiantes) la opción C y el 4.2% (1 persona) la opción D, lo que significa que de 24

estudiantes consultados 21 seleccionaron la respuesta correcta, es decir tuvieron una buena lectura inferencial y descubrieron que se trataba de un fantasma, mientras que tres personas seleccionaron las opciones de respuesta C y D, que corresponden al nivel de lectura literal, lo que significa que deben tener un acercamiento más profundo a los textos.

El tercer y el cuarto punto de la prueba tenían como fin analizar el video poema “Poema de amor”, texto original escrito por María Mercedes Carranza, producido audiovisualmente por Emilio Cristancho y dramatizado por la actriz Camila Soto en el 2015- 2016.

Este video poema es una producción que se le presentó a los estudiantes como una propuesta audiovisual para acercarse al poema, ya que como se mencionó anteriormente los procesos de lectura dilógica están enfocados a la relación sensible entre el lector y el lenguaje ajeno al que se está acercando y, esta relación implica que no solo sea el texto, para este caso, el que permita esa relación, sino que a través del recurso audiovisual se puede comprender la estructura del poema y su relación con el cuerpo femenino.

Este poema de María Mercedes Carranza trata de una mujer que es descrita llegando a su casa después de un día largo de trabajo y de cansancios cotidianos que empieza a consolidar una relación solitaria e íntima consigo misma, donde la sexualidad es el puente para la construcción de significado del poema. Este poema permitió evaluar la lectura de contenido audiovisual y la atención por medio de los puntos tres y cuatro de esta prueba evaluativa .

Para la pregunta ¿De qué trata el poema? ,en el punto tres de la prueba, las opciones de respuesta fueron: A) De una mujer que tiene un encuentro íntimo consigo misma, B) De una mujer que se quita las máscaras de la vida, C) de una mujer que compró un bolso, D) de una

mujer que no es feliz y E) De una persona que odia la calle. En este orden la opción A es la respuesta correcta, la opción B es una respuesta de lectura inferencial que es incorrecta; en este poema la mujer que está siendo descrita “se quita todo lo que lleva encima/ primero la cartera y la sonrisa (...)” (Carranza, 2004, pág 18) y es posible que se infiera que la mujer se quita una máscara que siempre sonríe, sin embargo pese a que se presenta como una posibilidad solo representa una parte del poema, no de lo que trata su globalidad.

Las opciones C y E son falsas porque no tienen nada que ver con el poema y, la opción D corresponde a una lectura interpretativa que sin embargo no es acertada; la lectura del video poema puede dar la sensación al lector de que el tema central es la infelicidad, y pese a que esto se hace evidente en la primera parte, la infelicidad es un puente a través del cual se llega a esa relación íntima que está entablando la mujer, mientras afuera la ciudad sigue siendo.

Recuento de Observa el siguiente vídeo del poema "Poema de amor" de la escritora colombiana María Mercedes Carranza...

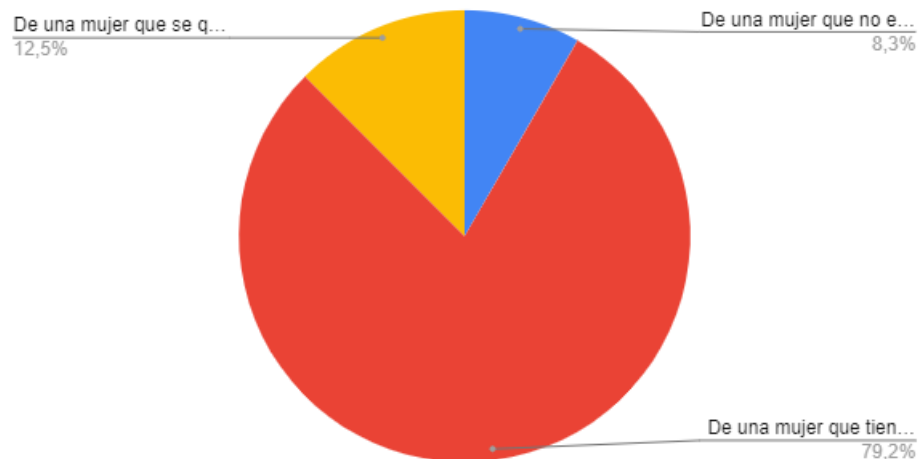


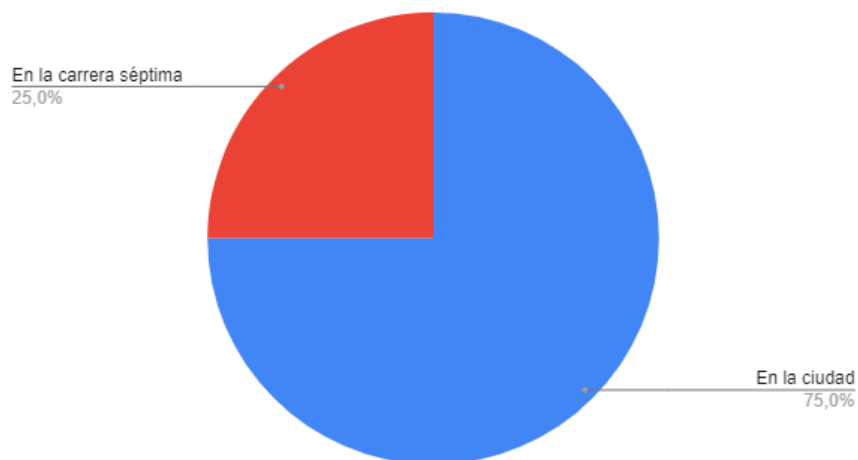
Figure 18 Gráfico No 9 tercera pregunta de la prueba final del taller, adaptado de Formularios de Google

El 79.2% de los estudiantes encuestados (19 estudiantes) seleccionaron la opción A, mientras que el 12.5% (3 estudiantes) seleccionó la opción B) De una mujer que se quita las

máscaras de la vida, y el 8.3% (2 estudiantes) seleccionaron la opción D) De una mujer que no es feliz. Esto puede indicar que el análisis de la intención global del video poema en el 20.8% de los estudiantes sigue siendo de carácter inferencial/interpretativo, siguen existiendo significados fragmentados sobre el texto, lo que les dificulta comprender la globalidad del contenido, pero, en relación con la primera prueba es necesario mencionar que los niveles subieron considerablemente tal y como lo indican los porcentajes, esto aún cuando la población inicial se redujo.

Con respecto al punto cuatro y a la pregunta ¿En qué espacio se desarrolla el poema? que evaluaba la atención de la lectura, ya que si bien el contenido audiovisual tiene algunas imágenes de algunos sitios urbanos, no habla de ninguno en específico, además se identificó en la prueba diagnóstico que le atribuían significado propio a los textos porque los leían con desatención y durante las sesiones de lectura compartida las preguntas que orientaban los textos pretendían que los estudiantes entrenaran su atención en la lectura. Las opciones fueron A) En la ciudad, B) En la carrera Séptima, C) En La Candelaria y D) En el bosque. La respuesta correcta es la opción A,

Recuento de ¿En qué espacio se desarrolla el poema?



el resto de respuestas son incorrectas y no tienen que ver con el poema ni con las imágenes del video.

El 75% de los estudiantes seleccionó la respuesta correcta indicando que el espacio donde se desarrollaba el poema era este, lo cual indica que tuvieron una lectura más atenta del video poema con respecto al 25% que hizo un ejercicio sobreinterpretativo, donde dejaron que el poema se desarrollaba en la carrera Séptima.

Con respecto a la aplicación de las pruebas diagnósticas se puede decir que los estudiantes mejoraron su atención sobre los diversos tipos de texto que leen pese a que en algunos

Figure 19 Gráfico No 10, cuarta pregunta de la evaluación final del , adaptado de Formularios de google

casos es necesario mejorarla

Para finalizar la aplicación de la evaluación de lectura se presentó a los estudiantes la canción “Anestesia local” de la agrupación colombiana Alkolirikoz y el poema “Los que tienen por oficio lavar las calles” tomado de la selección de poemas sobre la violencia hecha por la Revista Arcadia en 2019, del escritor colombiano José Manuel Arango, la idea era que escucharan la canción y reconocieran qué estaba contando la historia de un joven que tuvo una riña callejera y terminó en el hospital, pero que a su vez la canción está haciendo una crítica a la violencia con la que se solucionan los conflictos en Colombia, también se esperaba que compararan la canción con la lectura del poema de José Manuel Arango los hiciera reconocer dos caras de la violencia, ambas presentes en cada composición relatada a la manera de los autores. Este punto constó de dos partes, la primera debía responder a la pregunta, ¿En dónde encuentras

la relación entre la canción y el poema? y a la pregunta ¿Podrías decir que las letras de la canción y el poema hablan de la violencia? sí/ no, ¿por qué?, con la única salvedad de que esta última pregunta era de respuesta abierta.

Las opciones de respuesta fueron A) En que narra dos historias: la primera, de la canción ligada a un pelea callejera y el poema que cuenta la historia de quienes limpian la sangre de esas peleas, B) En que el poema habla de la sangre igual que la canción, y C) En que la canción habla de la vida en la calle y el poema de la vida de las personas que limpian en la calle. La respuesta correcta es la opción A porque relaciona a la canción y al poema en torno al tema central de la violencia aunque vista desde diferentes perspectivas; la respuesta B es de orden literal y no relaciona a la canción y al poema ya que solo en el poema hay esta manifestación abierta de la sangre a demás la canción no construye esta imagen; la respuesta C es una respuesta deductiva ya que puede ser producto de una inferencia.



Figure 20 Gráfico No 11, quinta pregunta de evaluación prueba final, adaptad de Formularios de Google

El 79.2% de los estudiantes encuestados (19 estudiantes) seleccionó la respuesta correcta, el 12.5% (3 estudiantes) la respuesta C) En que la canción habla de la vida en la calle y el poema de la vida de las personas que limpian en la calle y, el 8.3% (2 estudiantes) seleccionó la opción B, lo que significa que solo cinco estudiantes tuvieron dificultades para relacionar al poema con la canción, y respondieron de manera literal e inferencial.

Para la respuesta de la ultima pregunta evaluativa, ¿Podrías decir que las letras de la canción y el poema hablan de la violencia? sí/ no, ¿por qué? 22 estudiantes respondieron que sí, “Sí, porque en la canción y poema se habla de una pelea callejera que termina en muerte. Vivimos en una sociedad en donde las personas buenas y las personas malas y conflictivas son el mayor papel ante tanta descarga emocional que conlleva a cometer crímenes, asesinatos , odios y desgracias” (Estudiante 2, estas oraciones se recolectaron de la tabla de excel de Google donde se permite visualizar los datos de la respuesta por orden de llegada); otros afirmaron “Sí, ambos hablan de violencia. De cómo en las calles día a día, pueden presentarse conflictos, que muchas veces terminan en desgracia. La autoridad no se hace presente, pero la sangre si, tampoco se hace presente un sistema de salud que se haga responsable, pero sí la muerte. Sin embrago, esto le importa a muy pocos, y la sangre es limpiada y la muerte olvidada.” (Estudiante 8) y “Considero que ambas sí hablan de violencia, aunque en el poema no especifiquen de donde proviene la sangre se tiene en cuenta que el ejercicio consiste en encontrar una relación, por lo tanto sí pienso que ambas son relacionadas con la violencia que se vive día a día específicamente en las calles.” (estudiante 10).

En este punto es necesario mencionar que la inmersión de la canción en la prueba motivó a los estudiantes a responder con más facilidad las preguntas, muchos de ellos manifestaron que la experiencia de interactuar con un poema y con una canción al tiempo había sido de su agrado.

Los dos estudiantes que respondieron negativamente argumentaron “No, porque exactamente las personas del poema no están sufriendo explícitamente” (estudiante 6), y “No, porque no hacen referencia a la violencia, hacen más referencia a las peleas de calle, y la limpieza de las calles” (estudiante 12). Estas dos respuestas indican que la relación que intentaron hacer estos estudiantes fue de manera literal, al no encontrarla de manera específica en ambas manifestaciones artísticas decidieron responder que no se relacionaban con la violencia, además porque su definición de violencia está relacionada con el dolor más que con los actos que lo producen. En este caso pudo haber existido una falta de conocimiento del concepto.

### **Evaluación de los estudiantes a la metodología:**

Como etapa final de la prueba evaluativa se diseñaron dos preguntas que permitieron conocer la percepción de la metodología del taller por parte de los estudiantes.

Recuento de ¿Te gustó la metodología usada por la docente?

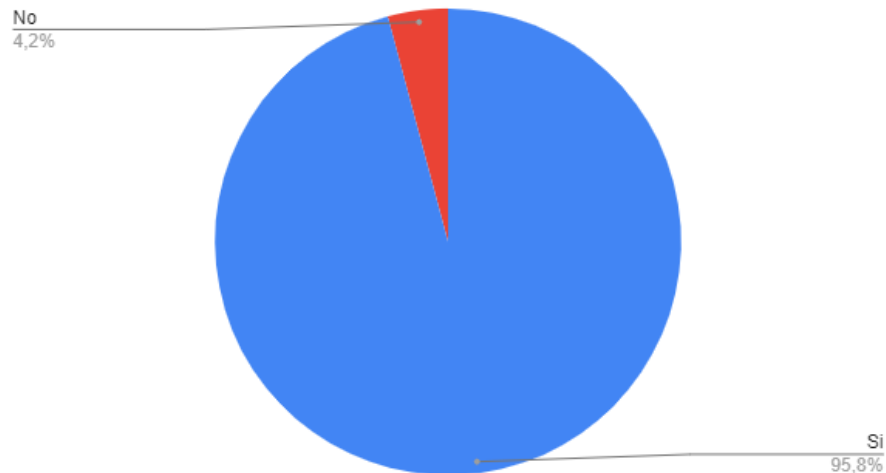


Figure 21 Gráfico No.12, encuesta de percepción del taller, adaptado de Formularios de Google

A la pregunta ¿Te gustó la metodología del taller? el 95% de los estudiantes consultados (22 estudiantes) dijeron que sí mientras que el 4.2% (2 estudiantes) respondieron que no.

No solamente a través de esta encuesta se pudo evidenciar la buena recepción de la intervención pedagógica, en la aplicación el interés por parte de los estudiantes fue evidente, aunque como en todos los procesos el inicio de la intervención si había desinterés por la mayoría, de cierta manera los eventos que sucedieron a nivel social justo para comenzar la intervención pudieron tener que ver con esta reacción primaria, sin embargo con el transcurrir de las clases y con la llegada del club de lectura se notó un cambio en la disposición de los estudiantes.

La última pregunta buscaba reconocer cuál había sido el módulo del taller que más les había gustado, para esto las opciones de respuesta eran A) Narrativa y tipologías textuales, B) Club de lectura virtual y C) Laboratorio de poesía.

Recuento de ¿Cuál fue el módulo que más te gustó del taller?

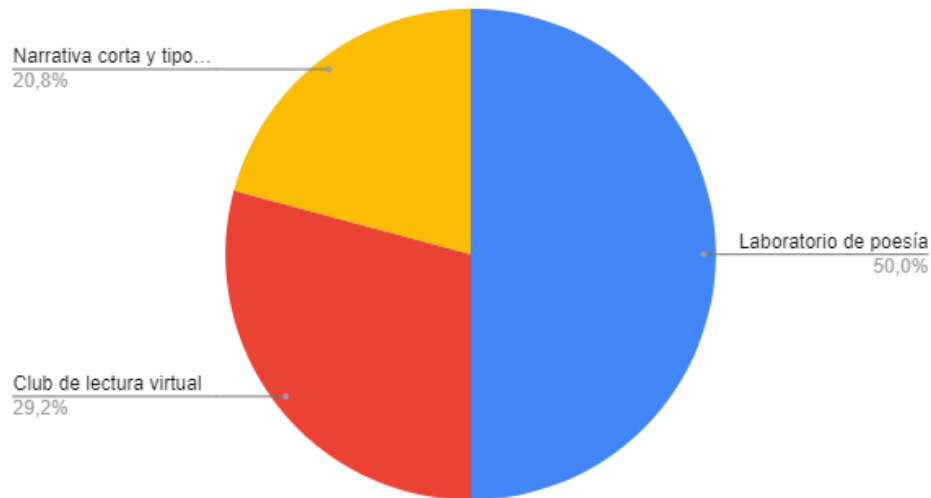


Figure 22Gráfico No 12, Encuesta de percepción del taller; preferencia de módulo, adaptado de Formularios de Google

El 50% (12 estudiantes) señalaron que el laboratorio de poesía fue el módulo que más fue de su agrado, el 29.2% (7 estudiantes) se sintió más a gusto con el club de lectura virtual y el 20.8% (4 estudiantes) con el de narrativa y tipologías textuales.

Como se había mencionado, el comienzo de la intervención fue difícil debido también a algunas situaciones familiares que estaban experimentando algunos estudiantes, sin embargo la participación y la responsabilidad en la asistencia a las clases fue mejorando tras el club de lectura virtual, en este módulo los estudiantes se vieron más comprometidos con la entrega del diario de lectura, que además les permitió explorar la creatividad y su sensibilidad frente al acercamiento al libro.

Posteriormente, en el laboratorio de poesía se evidenció una participación más fuerte por parte del grupo de estudiantes de grado 904, ya que en primer lugar manifestaron que sentían curiosidad por él, debido a la relación que planteaba desde la imagen y la poesía.

Por último, cabe mencionar que no solo los resultados cuantificables de esta investigación muestran una mejora en los procesos de lectura crítica en los estudiantes de 904, sus producciones y participaciones durante las sesiones de clase permitieron identificar que estaban tomando el tiempo para leer con más atención; las preguntas orientadoras que se planteaban en clase de manera paralela a la lectura y escritura fueron de gran utilidad en este proceso y permitieron lograr una mejora considerable.

## 5. Conclusiones

A manera de conclusión, la investigación/ intervención pedagógica permitió implementar una estrategia metodológica rica en elementos teóricos, metodológicos y prácticos, que se desarrollaron en el campo del dialogismo y la multimodalidad educativa bajo el enfoque constructivista y de aprendizaje significativo propuesto por el colegio dentro del PEI, permitiendo lograr un diálogo interactivo sobre la lectura de textos literarios que acompañados de la escritura fomentaron la curiosidad por la lectura crítica y permitieron subir sus niveles tras la aplicación de maera virtual de esta estrategia.

Es necesario mencionar que la virtualidad se presentó como un reto metodológico ya que este taller tenía como objeto un diálogo en el espacio de aula que permitiera la construcción colectiva de significado del texto desde la presencialidad y la confrontación con el texto y con otras opiniones, sin embargo también se presentó como una posibilidad de llevar el conocimiento de la lectura a niveles multimodales, que es algo que difícilmente se puede llevar a cabo de una menra tan completa como ahora que los estudiantes tienen pleno acceso a todo tipo de contenido escrito y audiovisual, que les puede ayudar a mejorar sus competencias de lectura crítica basados en sus experiencias de lectura previas.

Aunque, cabe resaltar que este modelo de educación virtual sí es excluyente, ya que le permite la llegada al conocimiento solo a estudiantes que tengan acceso a la conectividad a internet y a una computadora o celular Smart Phone que permita hacer video llamadas, una muestra de esta situación se dio en la aplicación de esta intervención pedagógica donde 16 estudiantes no pudieron acceder al taller debido a la falta de recursos.

Que el taller estuviera dividido en tres etapas facilitó la intervención en la medida en que permitió salir de la monotonía de una clase magistral que pese a que fuera de manera virtual, por parte de algunos docentes seguía siendo la misma, a demás facilitó la comprensión de temas específicos que funcionaron como herramientas para leer mejor.

En este orden, dentro del abordaje metodológico también se logró que los estudiantes fueran conscientes de su propio proceso de lectura y, aunque en algunas ocasiones hicieron entregas de actividades para la casa de manera superficial, a través del diálogo se llegó al acuerdo de hacer entregas de calidad, acordes con el nivel de exigencia que se espera para la capacidad cognitiva de los estudiantes del grado noveno.

También se pudo reconocer, a través del laboratorio de poesía, que los estudiantes se sintieron más motivados con las clases en las que tuvieron que jugar con su creatividad y escribir a partir de lo que aprendían, de la misma manera, se pudo reconcer que la actividad para la casa es más fácil de ejecutar cuando se trata de observar contenidos audiovisuales que apoyen los contenidos de la clase.

En términos generales, esta intervención pedagógica, que tenía como fin aplicar una estrategia metodológica tipo taller dialógico para mejorar los niveles de lectura crítica de los estudiantes de grado 904 del Colegio Republica Dominicana, no solo fue aplicada con éxito a 24 estudiantes de manera virtual, sino que sí mejoró gradualmente los nivles de lectura crítica tal y como se evidenció en los resultados anteriores, permitiendoles reconocer la relación que tiene la lectura de textos con la lectura de otras manifestaciones del arte y con la lectura del mundo.

## 6. Lista bibliográfica

- Alcaldía Mayor de Bogotá y Alcaldía de Suba, (2019) *Ficha local de Suba 2019*, recuperado de <https://www.veeduriadistrital.gov.co/sites/default/files/files/Ficha%20Local%20Suba.pdf>
- Alcolirikoz [ AlcolirykoZ] (2015, septiembre 16) Anestesia local [Archivo de video] recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=MRyZ6faVKWQ>
- Argudín, Y., Luna, M. (2010), *Atrévete a pensar. Desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura crítica*, Trillas, México.
- Arévalo, J, (2016) *El taller de lectura como estrategia para mejorar la comprensión lectora*, [Tesis de pregrado, Universidad del Externado] Repositorio U Externado, Recuperado de <https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/001/1147/1/CAA-Spa-2018-El taller de lectura como estrategia para mejorar la comprensión lectora Trabajo.pdf>
- Bajtín, M. (1989), *Teoría y estética de la novela*, Recuperado de [https://www.academia.edu/8368877/Mija%C3%ADl\\_Bajtin\\_Teor%C3%ADa\\_y\\_est%C3%A9tica\\_e\\_la\\_novela](https://www.academia.edu/8368877/Mija%C3%ADl_Bajtin_Teor%C3%ADa_y_est%C3%A9tica_e_la_novela)
- Bedoya, L, Montoya, C, (2018), “*El taller de lectura, una estrategia para potenciar la práctica social de la lectura en los estudiantes de grado quinto de la institución educativa Juan de Dios Cok*” [Tesis de pregrado, Universidad de Medellín], Repositorio UDEA recuperado de [https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/4975/T\\_ME\\_280.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/4975/T_ME_280.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Bezemer, J. (2012), *Multimodality, Learning and communication*, recuperado de

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0741088307313177>

Buela, A. 2004 "Teoría del disenso." *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. (9), No. 27, p. 75-90,

recuperado de <https://www.ensayistas.org/critica/teoria/debates/buela.htm>

Bustamante, G. (Ed.) (2007) *Segunda Antología de cuento corto colombiano*, Editorial Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Bierce, A. (2003), *Una tumba sin fondo*, recuperado de [https://ciudadseva.com/texto/una-tumba-sin-](https://ciudadseva.com/texto/una-tumba-sin-fondo/)

[fondo/](https://ciudadseva.com/texto/una-tumba-sin-fondo/)

Bradbury, R. (1973) *Fahrenheit 451*, Círculo de lectores, Bogotá, Colombia.

Caillebotte, G. (1875) Indiana University Art Museum, Bloomington, recuperado de

<https://www.elcuadrodeldia.com/post/116713751613/gustave-caillbotte-el-yerres-efecto-de-lluvia>

Cabeza de un campesino catalán (7 de septiembre de 2019). En

[https://es.wikipedia.org/wiki/Cabeza\\_de\\_campesino\\_catal%C3%A1n](https://es.wikipedia.org/wiki/Cabeza_de_campesino_catal%C3%A1n)

Camarero, J. (2008). *Intertextualidad: redes de textos y literaturas transversales en dinámica intercultural*. Barcelona, Anthropos.

Capilla A, González J, y Sanz I, (2020) *Efectos de la crisis del coronavirus en la educación*, recuperado

de <https://www.oei.es/Ciencia/Noticia/oei-analiza-como-afectara-el-cierre-colegios-coronavirus>

Casal, Sonia, (2016). *Metodología Didáctica en entornos virtuales de aprendizaje*, 2, (3),1-9

recuperado de

[https://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero3/Articulos/Formateados/metodologia\\_didactica.pdf](https://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero3/Articulos/Formateados/metodologia_didactica.pdf)

Carranza, M. (2004), Antología, Editorial de la Universidad Externado de Colombia, recuperado de

<https://www.uexternado.edu.co/wp-content/uploads/2017/01/6-antologia-MariaMercedesCarranza.pdf>

Cassany, D. (2003) *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*, Tarbiya 10 (32)

113- 132, recuperado de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>

Contreras, E. (2014), *Primeras imágenes de taller de manufactura*, [figura 3], recuperado de

<https://losojosdehipatia.com.es/cultura/historia/produccion-artesanal-y-manufacturas-en-la-espana-del-siglo-xviii/>

Coloner, T., Ferreiro, E., y Garrido, F. (2002) *El papel de la mediación en la formación de lectores, A cerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar solo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector y estudio versus lectuta*, Asociación colombiana de lectura y escritura Asolectura, Colombia.

Charlaca, J, (2018) *Pessoa, el poeta abismal*, Revista Arcadia, recuperado de

<https://www.revistaarcadia.com/libros/articulo/ocho-poemas-de-fernando-pessoa-y-sus-heteronimos/71809>

- Duque, E y Prieto, O, (2009) Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, *El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación*, 10(3) 7-30 recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201014898002.pdf>
- Durán, J. (2019) 16 poemas sobre la violencia en Colombia, *Se juntan Desnudos*, (S.P) recuperado de <https://www.revistaarcadia.com/libros/articulo/16-poemas-sobre-la-violencia-en-colombia/76081/>
- Diario Q´hubo, (Agosto de 2019), *Joven cayó a un río tras intentar rescatar una cometa*, recuperado de: <https://www.qhubo.com/joven-cayo-a-un-rio-tras-intentar-rescatar-una-cometa/>
- Dinarte, G. (2011). *La metodología indagatoria: una mirada hacia el aprendizaje significativo desde Charpack y Vygotsky*. Revista de las Sedes Regionales, Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/666/66622603009.pdf>
- Flehsig, A, y Schiefelbein, F, (2006), 20 modelos didácticos para américa latina, recuperado de: [https://www.academia.edu/12637552/20\\_modelos\\_did%C3%A1cticos\\_para\\_Am%C3%A9rica\\_Latina](https://www.academia.edu/12637552/20_modelos_did%C3%A1cticos_para_Am%C3%A9rica_Latina)
- Franco, L. González, J. Gallego, J. y Llinás, D. (2018), *Pensamiento crítico y filosofía, un diálogo con nuevas tonadas*, recuperado de: <http://www.fundacionpromigas.org.co/es/Biblioteca/Documents/Libros/ePensamiento%20cr%C3%ADtico%20y%20filosofia.pdf>
- Galindo, J. (2017) *No hace falta que te digan que te quites*, Ambidestro Taller Editorial, Colombia.

Guzmán, C. y Gallardo, S. (Septiembre 2009) *La evaluación del aprendizaje en ambientes virtuales*, presentado en X CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA | área 7: entornos virtuales de aprendizaje, DF, México, recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_07/ponencias/0275-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_07/ponencias/0275-F.pdf)

Habermas, J. (1981), *Teoría de la acción comunicativa I*, Argentina, Taurus.

ICFES (2018), Cuadernillo de preguntas Saber 11°, Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior, recuperado de: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1150353/Cuadernillo+de+preguntas+Saber-11-lectura-critica.pdf/466ce032-0e1e-98c4-05ed-1b4edd348549>

IBM 650: la primera computadora que llegó a Colombia en 1960 (2017, marzo 3), recuperado de: <https://www.dinero.com/emprendimiento/articulo/primer-computadora-que-llego-a-colombia-hace-60-anos/242630>

Lispector, C. (2020), *Téntación*, Material de lectura de la UNAM, recuperado de: <http://www.materialdelectura.unam.mx/index.php/cuento-contemporaneo/13-cuento-contemporaneo-cat/208-090-clarice-lispector?start=3>

Maturana, C. y Ow, M. (2016) *Multimodalidad y educación, claves para la educación del siglo XXI*. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/332189708\\_multimodalidad\\_y\\_educacion](https://www.researchgate.net/publication/332189708_multimodalidad_y_educacion)

Martínez, C. (2016), *fotografía de talleres educativos*, [figura 4], recuperado de: <https://www.magisterio.com.co/articulo/el-taller-educativo-y-su-fundamentacion-pedagogica>

Mendoza y Pajoi,(2015) *la lectura crítica: un camino para desarrollar habilidades del pensamiento*, recuperado de:

<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8441/TESIS%20FINAL%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación Nacional (2008), *Estándares de competencias básicas en lenguaje*, recuperado de:

[https://www.academia.edu/18601466/ESTANDARES\\_BASICOS\\_DE\\_COMPETENCIAS\\_DEL\\_LENGUAJE](https://www.academia.edu/18601466/ESTANDARES_BASICOS_DE_COMPETENCIAS_DEL_LENGUAJE)

Ministerio de Educación del Ecuador (2018), *Textos escolares y lectura en el sistema educativo*

recuperado de: <https://educacion.gob.ec/textos-escolares-y-lectura-en-el-sistema-educativo/>

McGann, T, (1990), *Hacia una lectura dialógica del GRINGO VIEJO Carlos Fuentes y Ambrose Bierce: cruzando el río grande en busca de un espacio de ficción*, Colombia, Instituto Caro y Cuervo.

Osorto, R, (2015) *El taller como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora en el primer curso de ciclo común del instituto Manuel Bonilla del municipio de Apacilagua, Choluteca*, [Tesis de pregrado, Universidad de Choluteca] Repositorio institucional, recuperado de:

<http://repositorio.upnfm.edu.hn:8081/xmlui/bitstream/handle/12345678/325/el-taller-como-estrategia-didactica-para-mejorar-la.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pizarnik, A. (2016), *Prosa Completa*, Lumen, Buenos Aires, Argentina.

Pineda, D. (2003) *Manual de estrategias de enseñanza/ aprendizaje* recuperado de

<https://www.ucn.edu.co/Biblioteca%20Institucional%20Cemav/AyudaDI/recursos/ManualEstrategiasEnsenanzaAprendizaje.pdf>

[Pintura de Hopper, E]. (1930), *Table for ladies*, recuperado de <https://www.wikiart.org/en/edward-hopper/tables-for-ladies-1930>

[Pintura de Manet E]. (1878) *La Rue Mosnier con Banderas*, recuperado de:

<https://www.todocadros.com.co/manet/rue-mosnier-banderas.htm>

[Pintura de Miró, J]. (1937), *Naturaleza muerta de un zapato*, recuperado de:

<https://arte.laguia2000.com/pintura/naturaleza-muerta-con-zapato-roto-miro#:~:text=Sobre%20la%20mesa%20el%20artista,desali%C3%B1ado%20que%20completa%20el%20esquema.>

[Pintura de Dalí S]. (2019) *Retrato de Paul Éluard*. En:

[https://es.wikipedia.org/wiki/Retrato\\_de\\_Paul\\_%C3%89luard](https://es.wikipedia.org/wiki/Retrato_de_Paul_%C3%89luard)

Quintero, R. (2015) *La máquina de cantar*, Editorial El Aguijón, Colombia.

Romero, C. (2017), *Los collage- poema de Daniela Prado*, recuperado de:

<https://cartelurbano.com/arte/lla-poesia-visual-de-una-promesa-de-la-poesia-colombiana>

Spiner, E, *Taller de lectura en el aula*, (2009), México, Didáctica, recuperado de:

<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=QeIYKHpZluwC&oi=fnd&pg=PA9&dq=METODOLOG%C3%8DA+TALLER+DE+LECTURA&ots=pnChqanpMe&sig=2YuazeJCIMStTxdKfA92->

[OzYgl#v=onepage&q=METODOLOG%C3%8DA%20TALLER%20DE%20LECTURA&f=fals](https://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/florence-thomas/noviembre-un-mes-para-hacer-memoria-columna-de-florence-thomas-437682)  
[e](#)

Thomas, F. (2019) *Noviembre, un mes para hacer memoria*, Periódico El Tiempo, recuperado de:

<https://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/florence-thomas/noviembre-un-mes-para-hacer-memoria-columna-de-florence-thomas-437682>

Ubieto, M. (2009), *Interacción cultural y dialogismo: una relación productiva para el estudio teórico-literario de la interculturalidad*, Revista de filología alemana No 18 recuperado de:

<https://www.researchgate.net/publication/278001976> [Interaccion cultural y dialogismo una relacion productiva para el estudio teorico-literario de la interculturalidad/c](#)

Vitale, A. (2002) El estudio del signo. Peirce y Saussure, recuperado de:

<http://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-ii/files/2016/05/elestudiodelossignos.pdf>

Zavala, L. (1999, diciembre 12), *Elementos para el análisis de la intertextualidad*, Cuadernos de literatura V. (10), p. 26-52), recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5228712>

Zunin, E. (2003) *Lingüística pragmática*, recuperado de:

<https://www.ucentral.edu.co/sites/default/files/inline-files/guia-normas-apa-7-ed-2019-11-6.pdf>