

**SENSIBILIZACIÓN A LA LECTURA ACADÉMICA: UN DISEÑO ENFOCADO EN
LAS ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA**

**JENNIFER PUELLO
AURA URREGO**

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE LENGUA CASTELLANA
NEIVA
2016**

**SENSIBILIZACIÓN A LA LECTURA ACADÉMICA: UN DISEÑO ENFOCADO EN
LAS ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA**

**JENNIFER PUELLO
AURA URREGO**

**TRABAJO DE GRADO PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN LENGUA CASTELLANA**

**DIRECTORA:
MYRIAM RUTH POSADA M.**

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE LENGUA CASTELLANA
NEIVA
2016**

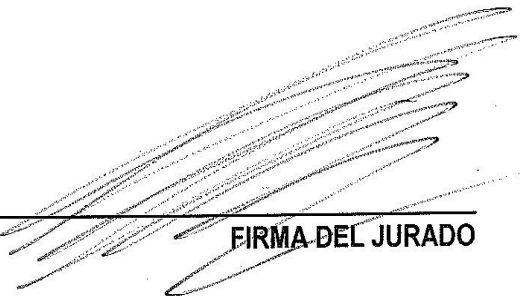
NOTA DE ACEPTACIÓN

Considero de gran importancia para optimizar la calidad de los procesos de lectura, escritura y argumentación del Programa, los resultados de la investigación de las estudiantes Aura Urrego y Demisley Puello.

Este aporte representa un avance en el mejoramiento de la calidad educativa del Programa.

Miguel R. Barreda H.

FIRMA DEL JURADO



FIRMA DEL JURADO

Dedicatoria

A Dios

A Julio C, Amparo,

y a Johana

“Jamás imagine la posibilidad”

Jennifer Puello

A Alfonso

y Carmen Rosa,

“el astro de mi noche eterna”

Aura Urrego Ríos

Agradecimientos

Agradecemos a la Universidad Surcolombiana por ser nuestra casa de estudio. A los docentes que hicieron parte de nuestra formación académica, en especial a nuestra directora de trabajo de grado Myriam Ruth Posada, a nuestro segundo lector Miguel Ángel Mahecha, y a Ladys Jiménez, quién nos guió al inicio de esta travesía.

Le damos nuestros agradecimientos al profesor Justo Abel Morales por acercarnos a textos de lingüística y a los saberes de esta ciencia desde nuestros saberes pedagógicos.

Agradecemos a los estudiantes de primer semestre del programa de Lengua Castellana del periodo 2016-I, que dieron su tiempo para llevar a cabo los talleres en la asignatura de Comunicación en Castellano I.

A todas las personas que aportaron sus conocimientos para la elaboración de este trabajo, les estaremos inmensamente agradecidas.

Tabla de Contenido

Resumen.....	- 8 -
Planteamiento de la Pregunta o Problema de Investigación	- 10 -
Objetivos	- 12 -
Justificación	- 13 -
Estado del Arte.....	- 15 -
Marco Teórico.....	- 18 -
Metodología	- 24 -
Resultados	- 26 -
Conclusiones	- 39 -
Recomendaciones y Proyecciones	- 41 -
Bibliografía	- 44 -
Anexos	- 48 -

TABLA DE FIGURAS

Figura 1	- 27 -
Figura 2	- 27 -
Figura 3	- 27 -
Figura 4	- 27 -
Figura 5	- 27 -
Figura 6	- 27 -
Figura 7	- 28 -
Figura 8	- 29 -
Figura 9	- 29 -
Figura 10	- 29 -
Figura 11	- 29 -
Figura 12	- 30 -
Figura 13	- 31 -
Figura 14	- 31 -
Figura 15	- 33 -
Figura 16	- 33 -
Figura 17	- 35 -
Figura 18	- 35 -
Figura 19	- 35 -
Figura 21	- 37 -
Figura 20	- 37 -
Figura 22	- 37 -
Figura 23	- 38 -
Figura 24	- 38 -

Resumen

Según las cifras del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLAC), en Colombia el 44% de la población encuestada se considera no lectora y la mayoría de ellos (un 67%) lo hace por desinterés; somos un país con bajos niveles de lectura a pesar de contar con 1404 bibliotecas, según cifras del Ministerio de Cultura(Oquedo, 2014);eventos internacionales como la FILBO, FILCA, Fiesta del Libro, entre otras; y la política gubernamental Plan Nacional de Lectura y Escritura, que, en el papel, refuerzan la idea de hacer ciudadanos lectores.

Sin embargo, en la nación se leen en promedio 2,2 libros al año por habitantes, lo que nos ubica en los lugares más bajos entre los países de habla hispana en el mundo (CERLAC, 2012)

La lectura se constituye en la base de la educación y del fortalecimiento cultural. Es por esta razón que fomentarla se hace relevante para formar mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, competentes, respetuosos de lo público, que ejerzan sus derechos, cumplan con sus deberes y convivan en paz, una educación que contribuya a cerrar brechas de inequidad en la que participe toda la nación(MEN, 2010); desde el Ministerio de Educación Nacional han establecido los estándares básicos de competencias del lenguaje en pro de la formación del individuo y su constitución en sociedad(MEN, 2006)

Por lo anterior, el proyecto de investigación *Sensibilización a la lectura académica: un diseño enfocado en las estrategias de comprensión lectora*, tiene como propósito mejorar la comprensión lectora de textos académicos en estudiantes de primer semestre de Lengua Castellana, en la Universidad Surcolombiana, por medio de la enseñanza de estrategias donde adquieran habilidades cognitivas y metacognitivas que permitan interacción entre el lector, el texto y el contexto, con el propósito de formar lectores críticos.

El procedimiento metodológico propuesto fue mediante talleres, la lectura de textos

disciplinares en lingüística, teoría literaria y pedagogía, y el reconocimiento del contexto universitario. Los talleres están fundamentados en el acercamiento a textos académicos (Pérez Abril & Rincón, 2013) a través de la enseñanza de las estrategias de comprensión lectora propuestas por Solé (2011), Cisneros (2011) y Camps (1996), así como en la lectura por niveles: desde la superestructura a la microestructura y el modelo interactivo de lectura.

Planteamiento de la Pregunta o Problema de Investigación

Pregunta de Investigación

¿Qué estrategias se deben de implementar para mejorar los procesos de comprensión lectora de textos académicos en lingüística, teoría literaria y pedagogía, en los estudiantes de primer semestre de Lengua Castellana en la Universidad Surcolombiana?

Descripción de la Situación Problemática

Estudios sobre lectura en la universidad, como el realizado por Pérez Abril y Rincón (2013) junto a diecisiete universidades en todo el país, señalan los bajos niveles de lectura y acercamiento a los textos académicos producen a su vez baja comprensión lectora de las disciplinas particulares por parte de los estudiantes universitarios.

Dicho problema también se evidencia en la Universidad Surcolombiana donde profesores y estudiantes de últimos semestres del programa de Lengua Castellana comentan que en general, hay niveles medios de comprensión inferencial y bajos en comprensión crítica de textos académicos en sus áreas específicas¹.

Investigaciones de docentes del programa muestran como conclusiones que la media de los estudiantes de los estudiantes del estudio que tenían un nivel bajo de comprensión lectora era de 29,5 mientras solo el 5,7 alcanzaba un nivel alto (Castañeda, Mahecha, & Posada, 2010)

Se evidencian, por tanto, algunas problemáticas concretas: primero, los bajos niveles de lectura inferencial y crítica, es decir, identificar información que no está explícita en el texto. Segundo, a los estudiantes se les dificulta relacionar el contenido del texto con el contenido de otros textos y el contexto. Tercero, los estudiantes no tienen una cultura académica, es decir, no están familiarizados con los textos de las disciplinas específicas a las

¹A esta conclusión se llegó luego un estudio realizado por Castañeda, Mahecha y Posada (2010).

que harán parte a lo largo de la carrera pues, poco se leen textos distintos a los narrativos en las escuelas (Padrón, 1996).

Por tanto, nuestra hipótesis es que a los estudiantes de primer semestre se les dificulta leer textos académicos al ingresar a la universidad, por la nula lectura de los mismos en la escuela primaria y secundaria; y, por otro lado, no utilizan estrategias de comprensión que ayudaría a solventar sus dificultades ante las lecturas.

Esta propuesta de investigación pretende acercar a los estudiantes a los textos académicos de una manera sencilla, proponiendo un diseño enmarcado en las teorías constructivistas del aprendizaje desde los modelos interactivos de lectura por Ana Camps, Teresa Colomer e Isabel Solé; donde el estudiante adquiera habilidades cognitivas y metacognitivas que permitan una interacción constante entre el lector, el texto y el contexto, con el propósito de formar lectores autónomos.

Objetivos

Objetivo General

Implementar estrategias de comprensión lectora de tipo cognitivo para sensibilizar la cultura académica y mejorar los procesos de comprensión de textos disciplinares específicos en estudiantes de primer semestre del programa de Lengua Castellana de la Universidad Surcolombiana.

Objetivos Específicos

- Justificar la importancia de la cultura académica y la lectura de textos de disciplinas específicas de la carrera de Lengua Castellana.
- Examinar textos académicos cortos con un nivel medio de complejidad durante seis sesiones con los estudiantes de primer semestre de Lengua Castellana.
- Ejecutar un diseño metodológico para incrementar el uso de las estrategias de comprensión en los textos académicos, durante y después de la intervención investigativa del proyecto.

Justificación

La lectura de textos académicos de las disciplinas específicas ha sido un inconveniente para los estudiantes al ingresar al primer semestre de su vida universitaria (Pérez Abril & Rincón, 2013), estas dificultades no se resolvieron en los anteriores niveles de escolaridad y muchas veces no lo logran al terminar el pregrado generando dificultades para avanzar a otros niveles de educación superior (OCDE, 2016)

Al revisar los estudios sobre educación elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, se evidencia que, con relación a la región, los bachilleres colombianos se encuentran menos preparados para ingresar a la educación superior excepto si provienen de colegios privados elitistas (OCDE, 2016) creando niveles de inequidad.

Según cifras del Ministerio de Educación Nacional, entre los estudiantes que logran ingresar a la educación superior desertan el 44.9%, añaden que una de las estrategias de retención estudiantil son los cursos de nivelación en los primeros semestres (MEN, 2009)

Por ello creemos conveniente tomar un espacio en la asignatura de primer semestre del programa de Lengua Castellana para introducir un diseño metodológico que promueva la cultura académica, la lectura de textos disciplinares y la comprensión por medio de estrategias.

En Colombia el 42% de la población entre los 25 y 64 años de edad tienen como mínimo educación superior (incluyendo técnicos y tecnológicos), sin embargo, como nación se genera solo el 3,3% de la producción científica de Latinoamérica y el Caribe, y el 0.1% a nivel mundial (Pérez Abril & Rincón, 2013); estas cifras hacen prescindible crear espacios para leer textos científicos que permitan empezar los diálogos académicos con los saberes

particulares de cada disciplina para que a mediano y largo plazo la injerencia del país en el plano investigativo sea mayor.

Leer y comprender a nivel crítico hará egresados propositivos y solventará las necesidades de la nación como a nivel regional, dando cabida a la descentralización de la educación.

Sin embargo, la lectura de textos académicos no puede hacerse de manera abrupta. Los procesos deben iniciar con escritos de corta extensión para la fase de sensibilización, donde el estudiante se familiariza con ellos, no obstante, presentan un nivel medio de complejidad. Por tal motivo, la propuesta metodológica inicia con artículos de opinión y avanza a la lectura de textos disciplinares en lingüística, teoría literaria y pedagogía.

Los beneficiados son estudiantes de primer semestre de Lengua Castellana, y por extensión, grupos de trabajo e investigación que deseen ahondar en la lectura, comprensión y escritura de textos académicos en la región Surcolombiana.

Los acercamientos a la cultura académica deben gestarse desde las propuestas metodológicas en todas las carreras de las universidades, si bien, desde las mallas curriculares se ofrecen cursos introductorios (Pérez Abril & Rincón, 2013), estas lecturas deben ser guiadas en los cursos mismos de las asignaturas a lo largo de la carrera.

Estado del Arte

Se tomaron en cuenta los estudios más recientes que abordan el tema de estrategias de la enseñanza y aplicación de la comprensión lectora, desde artículos de investigadores, para contrastar lo que estos plantean apoyados en las nuevas propuestas pedagógicas del siglo XXI (y dos publicaciones de finales del siglo XX) con los teóricos que en su momento trazaron los conceptos de estrategias de comprensión lectora. De tal manera que se evidencia las transformaciones y la aplicabilidad de la teoría.

La comprensión lectora y la escritura son procesos cognitivos que están guiados por la motivación, por tanto, es necesario contribuir para que el estudiante mejore dichos procesos (Tapia, 2005, pág. 64).

Para Tapias (2005), el estudiante cumple varios niveles al enfrentar un texto, que no necesariamente deben ir en un orden: reconocimiento de patrones gráficos, reconocimiento del léxico, construcción de significado de proposiciones básicas, actividad de ideas asociadas, inferencias y síntesis. Lo anterior en un sistema mental que comprende texto-contexto y la autorregulación del proceso, donde se crean estrategias en pro de los objetivos de la lectura y el apoyo del docente. La investigación que realizo va dirigida a la comprensión de textos de tipología narrativa y expositiva.

Otro artículo de la investigadora María Jesús Pérez Zorrilla, expresa que una de las problemáticas en torno al proceso de comprensión es la “ausencia de una definición clara y precisa del concepto de lectura” para la autora está ha sido por mucho tiempo una de las causantes de la deficiencia en la evaluación de la misma (Pérez, 2005) Por ende, tener claro qué es comprensión de lectura es uno de los ejes a trabajar en todos los actores que se involucrarán en el presente proyecto.

Por otra parte, Pérez Zorrilla propone la comprensión lectora como “la aplicación específica de destrezas de procedimiento y estrategias cognitivas de carácter más general” donde se evidencia una relación lector-texto. En cuanto a la evaluación plantea evaluar al sistema, los objetivos y la aplicabilidad en lugar de al estudiante (Pérez, 2005)

Varios de los estudios de lectura y comprensión lectora han hecho énfasis en el concepto de metacognición, como abordaje para la concesión de estrategias que se enseñan y aprenden (Espinosa & Tamayo, 2009), así como la vinculación de elementos esquemáticos apoyados en el contexto del lector y del texto, para resolver los cuestionamientos que surgen de la planeación, el monitoreo y la revisión o evaluación de la comprensión lectora.

El trabajo realizado por unos investigadores españoles, que hacen un estudio sobre la inferencia de los textos narrativos y expositivos, señala, citando a Jerome Bruner (1957), que compara “la mente humana con una ‘máquina de inferencias’”(Espinosa & Tamayo, 2009, p. 126-127).

Hacen referencia del carácter lineal de la lectura, y como las oraciones constituyen el paso obligado por el que se identifica, retiene y relaciona aquella información considerada clave para seguir la pista de ideas más globales.

Cabe destacar además, la investigación de Juan Gómez Palomino que está dirigida a los estudiantes de primaria y al “nivel de comprensión de textos en los alumnos (...) considerando elementos tales como la comprensión del texto, la velocidad en la lectura y la precisión de lo leído”(Palomino, 2011, p. 28) La investigación que va dirigida a resolver cuales son las dificultades del sistema educativo peruano arroja que importancia e influencia tiene lo pedagógico y psicológico en la comprensión lectora de los niños.

Los distintos artículos a los que consultamos tienden a realizar investigaciones sobre las tipologías textuales narrativas y expositivas, el número de artículos vinculados a los textos argumentativos son escasos y ninguno hace alusión a textos académicos. Las investigaciones tienen en común el uso de los conceptos previos, la guía en la lectura, la autocorrección por parte del estudiante y la puesta en discusión de cómo evaluar la comprensión lectora.

Creemos que uno de los problemas para buscar el estado del arte fue que los textos argumentativos se toman en cuenta para hablar de producción más que de comprensión, dando mayor énfasis, como se mencionó a las tipologías narrativa y expositiva. Otro inconveniente que observamos es que los artículos, al hablar de los resultados, no se extienden para explicar los efectos de los procesos y muchas veces no sabemos qué tan pertinentes fueron los desarrollos en los respectivos planteamientos. Por lo anterior, creemos pertinente nuestra investigación sobre la enseñanza de estrategias de lectura en textos académicos argumentativos para estudiantes de primer semestre de Lengua Castellana, desde el modelo interactivo de lectura tomando en cuenta la triada texto-contexto-lector.

Marco Teórico

El diseño metodológico se sustenta en el modelo interactivo de lectura a partir de los principales planteamientos de Isabel Solé en su libro *Estrategias de lectura*, en la enseñanza, aprendizaje y aplicación de las estrategias de lectura para la comprensión, y la utilización de los procesos metacognitivos.

La labor principal del docente, para Solé, debe ser enseñar a leer el contexto que los rodea, a ser personas críticas y propositivas: enseñar estrategias de lectura no como recetas sino como mecanismo de uso según las necesidades y circunstancias; todo ello se activa, cuando se hace consciencia de para qué se lee lo que se lee, es decir, la metacognición (Solé, 2011)

Consideramos pertinente que este tipo de procedimientos se recreen en las universidades desde los primeros semestres de su vida académica fomentando la lectura de textos académicos en las disciplinas específicas.

Leer y Lectura

Durante años, se consideró que el acto de leer se resumía en la decodificación del contenido, argumento presente desde las primeras escuelas en la edad clásica (Gómez, 2002), la idea ha llegado muchas veces a la universidad. A pesar que se ha modificado, insistiendo en la lectura como un acto de razonamiento donde el sujeto interpreta, analiza, toma partido, desde el texto a su realidad, en la experiencia cotidiana en las asignaturas se piden informes de lectura que solo resuelven el plano literal.

La construcción del significado en la lectura parte del lenguaje escrito y se enfrenta al conocimiento del lector (Camps & Colomer, 1996) por ello, suele ser tormentoso para los

estudiantes que no están familiarizados con un lenguaje científico específico, quienes a pesar de conocer la lengua desconocen el código (terminología) tienen problemas en la decodificación, que es el primer momento para llegar a los niveles propiamente dichos de la comprensión. Los que logran decodificar se quedan en planos literales y no responden a las preguntas de inferencia, propositivas o críticas.

La lectura debe convertirse en una actividad motivada y orientada a una meta que tiene en cuenta distintos conocimientos, propósitos y expectativas del lector (Tapia J. A., 2005), una actividad voluntaria y placentera (Solé, 1994) Eso se logra en la medida que los estudiantes reconozcan la importancia de la cultura académica en su quehacer profesional.

Comprensión Lectora

En Proyecto del Ministerio Nacional de Educación es primordial que los sujetos demuestren sus habilidades, entre otras, en comprensión textual; para ello se han implementado medidas estandarizadas como Pruebas Saber y Pruebas Saber Pro²

Los resultados suelen ser desfavorables y las instituciones apuntan a la idea de “adiestrarlos” para la presentación de los exámenes. Con este panorama llegan los estudiantes al primer semestre a la Universidad encontrando un abismo disciplinar, metodológico y contextual.

Los docentes de las asignaturas específicas asumen que los estudiantes leen textos académicos sin complicaciones al traer años de escolaridad, este fenómeno es recurrente en la Universidad y lo retoma Paula Carlino para sustentar la necesidad de realizar guías de lectura

²Pruebas de carácter nacional que se realizan en Colombia en grados undécimo y al culminar el pregrado, respectivamente, para conocer las fortalezas y debilidades sobre lo aprendido en la escuela y cómo se aplica en la vida cotidiana

para alfabetizar académicamente y abrir las puertas de la cultura de la disciplina que se enseña (Carlino, 2009)

Sabemos que hay varios conceptos sobre comprensión según los autores: enmarcada como “la finalidad natural de cualquier acto habitual de lectura”(Camps & Colomer, 1996), bien pensada desde “los factores «motivacionales» y cognitivos responsables de las diferencias individuales” donde el lector va construyendo por ciclos autorregulándose y autoevaluándose (Tapia, 2005), o como cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él (León, Solari, Olmos, & Escudero, 2011)

En general, la comprensión depende del bagaje que posee el lector y su reconocimiento del código. Por otro lado, está dividida en literal, inferencial y crítico. En este punto, la mayoría de los estudiantes universitarios se encuentran en un buen nivel literal pero bajos niveles inferenciales y críticos (Castañeda, Mahecha, & Posada, 2010)

Mas, el panorama cambia cuando se utilizan estrategias lectoras para familiarizar y comprender los textos a los que se enfrentan los estudiantes (Caballero, 2008, p. 12)(Solé, 2011)

Estrategias de Comprensión

Encontrar estrategias que posibiliten esa lectura consciente requiere, comenta, Solé, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos (Solé, 1998), que nos permite acercarnos a los textos disciplinares, leerlos, entenderlos y proponer a partir de ellos.

Enseñar estrategias de comprensión lectora en las asignaturas, a lo largo de la vida universitaria, posibilita la autonomía y competencia a la hora de enfrentarse a un texto. Las

estrategias no son cartas específicas ni recetas dadas, su aplicación depende del tipo de texto, la intención, la extensión, las habilidades y necesidades del lector, entre otras. Enseñar estrategias de lectura es dar un abanico de posibilidades para que cada estudiante decida qué le es favorable y tenga la oportunidad de equivocarse, replantearse, indagar y modificar su propia elección.

Entendemos, entonces, que no hay una sola forma de acercarse a los textos escritos. A pesar que existen espacios introductorios de las disciplinas y asignaturas de lectoescritura para nivelar a los estudiantes al ingreso a la Universidad, se deben replantear la metodología y la trascendencia de las mismas.

Para proponer respuestas en este aspecto tomamos en cuenta las asignaturas que hemos visto durante el transcurso de la carrera ofrecen los conocimientos de teorías pedagógicas que contribuyeron a descubrir algunas falencias que se cometen en la escuela y vimos también, las posibles soluciones en teorías como las pedagogías liberadoras, las de la Escuela Nueva, la de Educación sin Escuela, entre otras, que proponen que la educación traspase el ámbito de las cuatro paredes y que por medio de la lectura se muestre que el texto es un mundo de posibilidades a las que nos lleva con solo leerlo, sentirlo, comprenderlo. Parece pertinente en este momento traer a colación lo que al respecto dijo Teresa Colomer en su ponencia “*El papel de la mediación en la formación de lectores*”, donde nos sugiere la importancia de estos cursos de lectura que dota al sujeto de unas herramientas para comprender un texto y éste, a su vez, contribuye a alimentar su capital cultural necesario para comprender el mundo.

Textos Académicos

Reconocemos un texto académico por la intención de producir o transmitir conocimiento científico sistemático dirigido a una comunidad específica. Su lenguaje es

típico de la ciencia o disciplina a la que este acuñado y son más o menos respetados dependiendo del autor, comunidad que lo avale, universidad o revista que lo promoció, entre otras especificidades (Padrón, 1996)

La razón fundamental es que son los textos menos leídos y que más dificultades proponen a los estudiantes de primer semestre.

La importancia de leer y crear de textos disciplinarios está en convertirnos en generadores de saber científico desde la Universidad y en el plano laboral. Cambiar la dinámica de la lectura de apuntes de clases o fuentes secundarios (generalmente el docente) por la de la lectura de artículos en revistas indexadas, libros de expertos en las disciplinas, entre otros.

Carlino presenta el concepto de “lectura por encargo”(Carlino, 2009) que en los primeros semestres no leen con un objetivo propio porque las lecturas son dadas por otros, de esta manera, no pueden contribuir con conocimientos sobre los textos. Se hace necesario que los docentes guíen en la actividad lectora para resolver las dificultades que se van presentando en el antes, durante y después de la lectura.

Las guías delimitan el qué y el para qué, conceptos presentes en Carlino y Solé, de tal manera que los lectores gracias al proceso puedan llegar a una independencia y a la autorregularización.

Uno de los problemas que expone Mariana Di Stefano sobre la lectura académica en la universidad es que se dan textos fragmentados y descontextualizados (Di Stefano, 2006), sin embargo, en nuestro diseño en aras de la sensibilización a la lectura de textos académicos, consideramos pertinente el uso de textos cortos, en ocasiones fragmentos y capítulos, para acercarnos a los estudiantes en un proceso continuo.

Metacognición

Enseñar estrategias no debe quedarse en un cúmulo de recetas que actuarán mágicamente en la posible comprensión lectora, sino que deben ser posibilidades que, en este caso, los estudiantes tomarán según sea necesario, es decir, ser conscientes de qué estrategias son mejores para mí y cuando usarlas (Solé, 1994)

Las autoras Cerchiaro, Paba, & Sánchez (2011), en su investigación sobre la cognición en el proceso de comprensión dan luces de qué es la metacognición “en su raíz etimológica el vocablo metacognición procede de la expresión *meta*: más allá, y del verbo latino *cognoscere*, que significa conocer; ir más allá del conocimiento” (Cerchiaro et al., 2011, p. 100).

Exponen, además, que la metacognición tiene un “carácter consciente y deliberado” y que su “grado de conciencia o conocimiento de los individuos sobre sus formas de pensar (procesos y eventos cognitivos), sus contenidos (estructuras) y la habilidad para controlar esos procesos con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los progresos y los resultados del aprendizaje” proporcionan la posibilidad de mejorar las capacidades (Cerchiaro et al., 2011, p. 101).

La intención es crear un ambiente propicio para que los estudiantes de primer semestre se reconozcan como sujetos inmersos en la cultura universitaria y se dispongan a leer textos académicos cortos que, con el tiempo, sean la entrada de escritos más complejos en las disciplinas específicas a las que harán parte en el pregrado; de igual manera, dar herramientas para la comprensión literal, inferencial y crítica de los escritos, a nivel general.

Con ello, iniciar el cambio de lectores pasivos a productores de material académico en las aulas.

Metodología

En la propuesta de un diseño metodológico en aras de la sensibilización a la cultura académica usamos el método cualitativo, con el que pudimos observar los cambios que se generaban en la apropiación de la lectura y comprensión de textos disciplinares en lingüística, teoría literaria y pedagogía.

Los talleres fueron el instrumento utilizado para responder a la pregunta ¿cómo sensibilizar a los estudiantes de primer semestre del programa de Lengua Castellana? Para su elaboración se escogieron textos académicos de extensión máxima de dos cuartillas, que tuvieran como eje temático las disciplinas propias del pregrado.

La inmersión a la cultura académica y a la lectura de textos disciplinares no puede ser abrupto pues la mayoría de los estudiantes que ingresan a la educación superior presentan dificultades para comprender, interpretar y producir discurso sobre lo que leen (Cisneros & Vega, 2011), por ello, la sensibilización debe nacer desde lo micro, leyendo textos más cercanos a los estudiantes, a saber, artículos de opinión, los cuales tienen un carácter formal menos complejo.

El proceso continuo posibilita que los estudiantes tomen, progresivamente, voz en la decisión de leer textos disciplinares sin temor, en cuyo caso, abrir en los diseños momentos para que ellos escojan textos no-narrativos, es pertinente para los análisis del instrumento y la verificación del modo para continuar el proceso.

Los textos escogidos se discriminaron por extensión (máximo dos hojas), por complejidad (textos de introducción a las asignaturas de primer semestre y artículos de opinión), por tema (lingüística, teoría literaria y pedagogía), por interés (textos propuestos por los estudiantes para el último taller)

Las categorías de análisis que se usaron fueron las establecidas por el texto *Comprensión lectora un enfoque cognitivo*, de los profesores Myriam Ruth Posada, Abad Castañeda y Miguel Ángel Mahecha, que tuvieron como criterios de medición: NA (nivel alto), NM (nivel medio), NB (nivel bajo), SCC (sin comprensión crítica) y NR (no responde). Para las preguntas de opción múltiple con única respuesta, las categorías de análisis fueron: 1 (correcta), 2 (posible), 3 (incorrecta), 4 (improbable) y 5 (no responde)

Resultados

Para responder la pregunta de investigación y los objetivos propuestos, realizamos un taller diagnóstico que dio luces sobre qué esperar y cómo intervenir y cinco talleres de intervención que tuvieron como eje los tres momentos de la lectura propuestos, entre otros autores, por Isabel Solé: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura.

Taller diagnóstico o taller 1

Se realizó con una población de cincuenta y dos estudiantes de primer semestre del Programa de Lengua Castellana de la Universidad Surcolombiana. Las preguntas fueron de tipo literal (dos preguntas), inferencial (dos preguntas) y crítico (tres preguntas), teniendo en cuenta, por demás, la súper, la macro y la microestructura.

Las posibles respuestas estuvieron formuladas de acuerdo a lo establecido por el ICFES, donde una es correcta, una se acerca a la correcta, una es incorrecta y una no tiene relación alguna con lo planteado. Para facilitar la sistematización y la lectura de resultados, a cada tipo de respuesta le hemos dado los siguientes valores respectivos: 1, 2, 3 y 4. En caso de omisión de respuesta se otorgó el número 5 como valor.

En las preguntas de lectura crítica se tomaron los valores que aparecen en el texto *Comprensión lectora: un enfoque cognitivo*, a saber, NB: nivel bajo, NM: nivel medio, NA: nivel alto y SCC: sin comprensión crítica (Castañeda, Mahecha, & Posada, 2010).

Los resultados arrojados son:

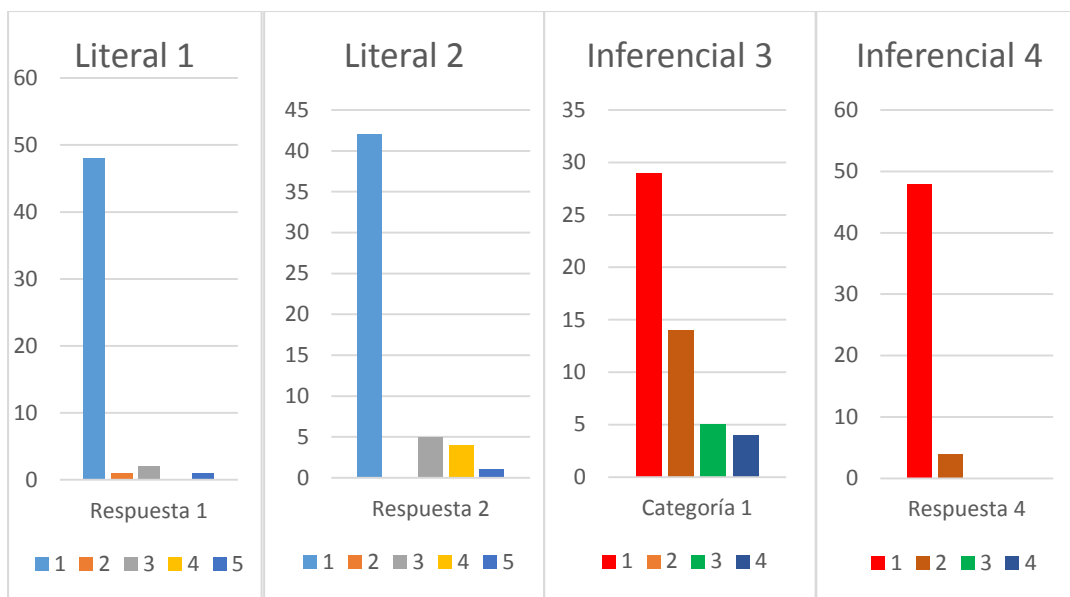


Figura 1

Figura 2

Figura 3

Figura 4

Como se puede observar a nivel literal cuarenta y ocho de los cincuenta y dos estudiantes respondieron correctamente la primera pregunta y a la segunda lo hicieron cuarenta y dos; es decir, a nivel literal los estudiantes en su mayoría se acercan a lo deseado. En la segunda pregunta de este nivel solo cuatro optaron por la opción que se alejaba totalmente de lo esperado.

A nivel inferencial empezó a notarse la confusión, la mayoría de los estudiantes escogen entre la pregunta correcta y la que tiene cierta proximidad con la correcta. Nueve, en la tercera pregunta, escogen entre la incorrecta y la que no tiene relación alguna con lo planteado.

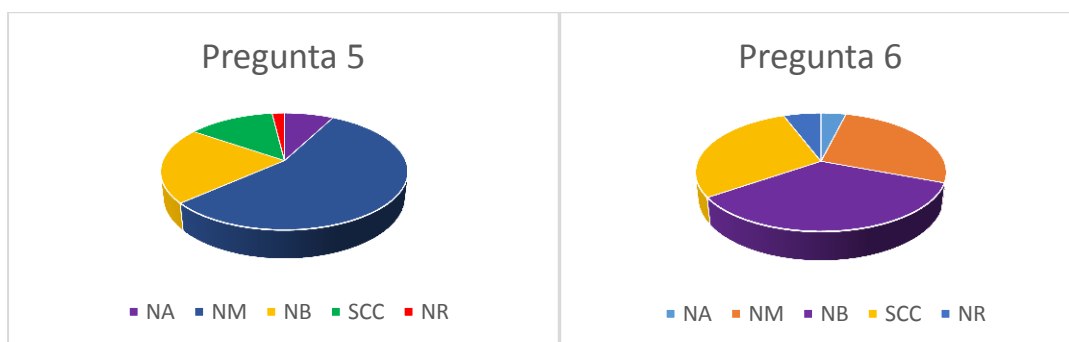


Figura 5

Figura 6

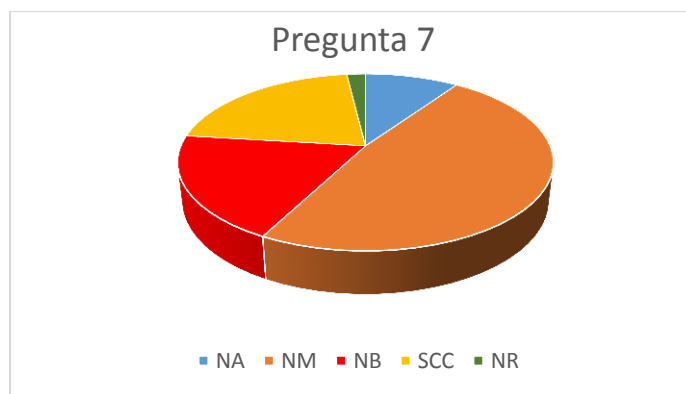


Figura 7

En las respuestas cinco, seis y siete el panorama está más dividido, los resultados se difuminan entre NB, NM y SCC. En el NA cuatro, dos y cinco personas, respectivamente. Otros pocos, uno, tres y uno, no respondieron.

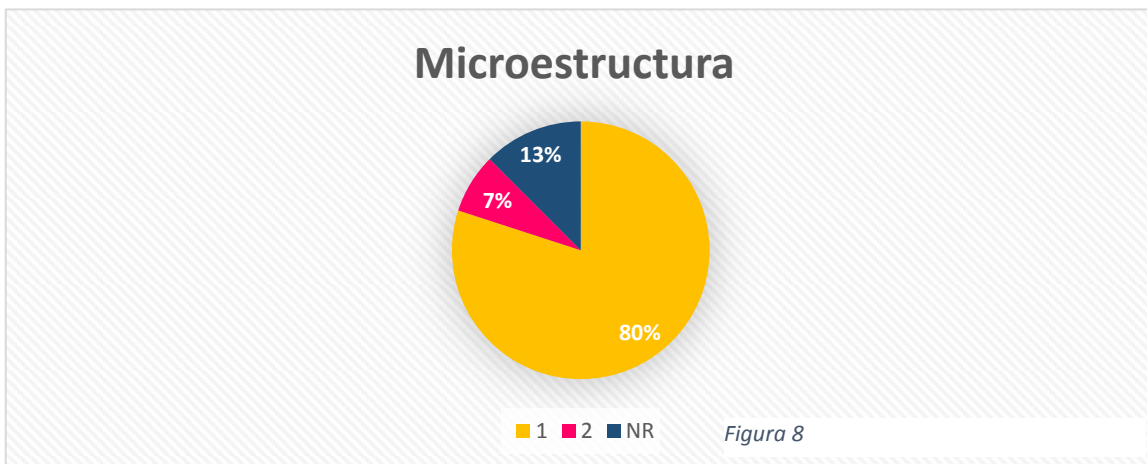
Con la observación reforzamos lo dicho por otros autores: los niveles de comprensión inferencial y crítico son bajos.

Taller de estructura textual o taller 2

Participaron cuarenta estudiantes de primer semestre del Programa de Lengua Castellana de la Universidad Surcolombiana, se les solicitó identificar la superestructura de un texto y tomar una oración en particular para dar cuenta de la microestructura, además de identificar la superestructura de diversos tipos de textos. Las respuestas obtuvieron los siguientes valores: 1 es correcto y 2 es incorrecto.

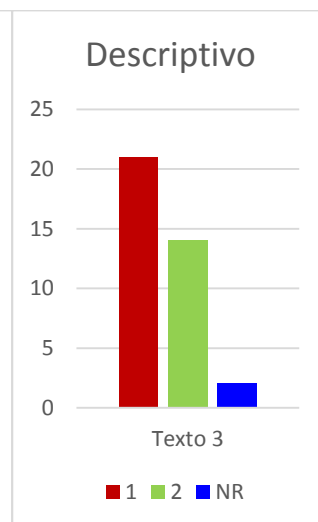
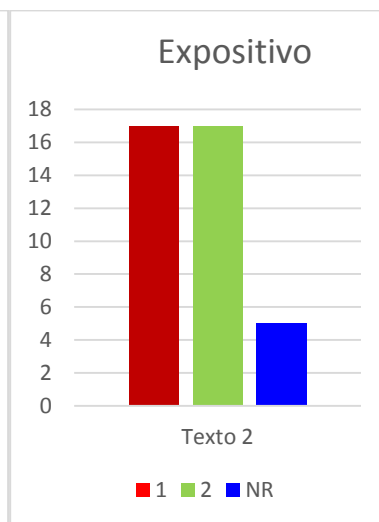
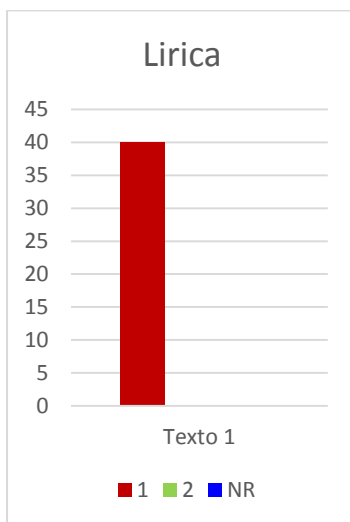
Se dio inicio al taller con una exposición donde se aclararon los conceptos de superestructura, macroestructura y microestructura. Hicimos hincapié en la superestructura e introdujimos los diferentes tipos de textos mientras precisamos los argumentos de porqué textos académicos y no literarios.

Los resultados arrojados son:



Observamos que explicando de antemano y activando los saberes previos el resultado era óptimo al acercarse a la respuesta correcta.

En la microestructura, pese a que desde la primaria se establecen las particularidades en las categorías gramaticales, se les dificulta establecer diferencias entre verbos, adverbios, y adjetivos, en este punto fue necesario orientarlos nuevamente de forma particular, también se evidenció la no relación con los tipos de componentes que establecen las oraciones, aún más, cuando eran oraciones compuestas, la mayoría optó con elegir oraciones simples para desarrollar el taller.



Al identificar las superestructuras la que asimilan con mayor naturalidad es la narrativa y lírica, en cuanto a los textos expositivos e informativos son confundidos con los textos argumentativos, puesto que presentan una serie de similitudes en tanto se muestran

diversas tesis u argumentos. Con lo anterior, se hace notorio que en las escuelas se presenta preferencia por los textos narrativos, dejando de lado otras tipologías textuales.

Taller antes de la lectura o taller 3

Se ejecutó con la participación de cuarenta y nueve estudiantes de primer semestre del Programa de Lengua Castellana de la Universidad Surcolombiana. El taller inició con una exposición acerca de los momentos que se presentan en el ejercicio lector, haciendo énfasis al momento previo a la lectura y la explicación de qué son las hipótesis de lectura; se preguntó a los jóvenes sobre qué es leer, qué es su proceso metacognitivo y qué estrategias de comprensión lectora emplean al leer.

El taller inició con una exposición acerca de los momentos que se presentan en el ejercicio lector, haciendo énfasis al momento previo a la lectura y la explicación de qué son las hipótesis de lectura; se preguntó a los jóvenes sobre qué es leer, cuál es su proceso metacognitivo y qué estrategias de comprensión lectora emplean al leer.

Para el análisis de las respuestas se tomaron los siguientes valores NA: nivel alto, NM: nivel medio, NB: nivel bajo, SCC: sin comprensión crítica y NR: no responde. Los resultados arrojados son:

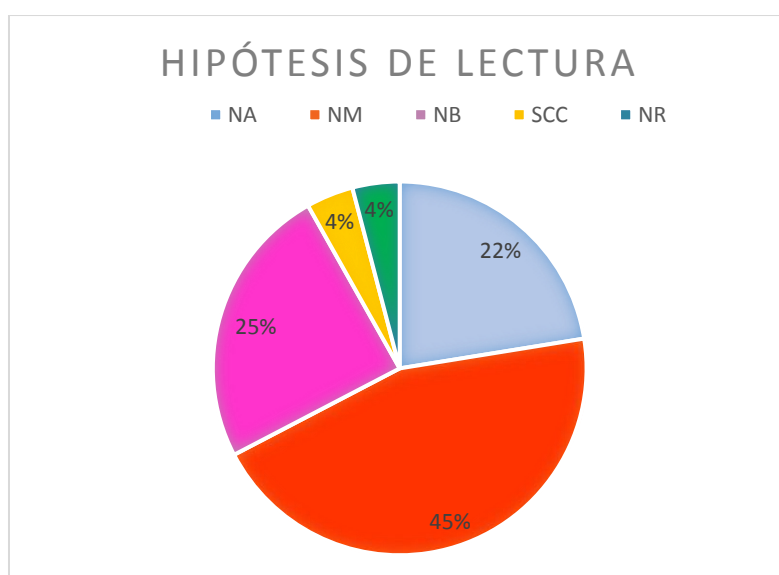


Figura 12

En la hipótesis de lectura menos de la mitad de la población se acercó a una idea somera de lo que trataba el texto según el título, luego de leer el texto el 51% de ellos dio cuenta de forma precisa por qué su hipótesis era acertada o, en caso contrario, pudieron explicar las divergencias con el contenido del texto. Lo interesante era que los estudiantes empezaran a formularse hipótesis y que las contrastaran con lo leído y de esta manera, se produjeran otras hipótesis de lectura pues eso les permitiría relacionar el antes de la lectura con la comprensión.

En cuanto al dar su opinión sobre las afirmaciones del autor sobre civilización, tres estudiantes alcanzaron el NA y veintidós el NM; entre NB y SCC están catorce de ellos. A pesar de lo preocupante que es que sigan existiendo una gran población que no alcanza el NM en las preguntas de tipo crítica, hay que abonar que la mayoría puede acercarse a exponer ideas claras y coherentes. Sobre los estudiantes que no responden, en este caso dos, podríamos inferir que dudan de su capacidad para exponer ideas claras y coherentes a partir de un texto leído.

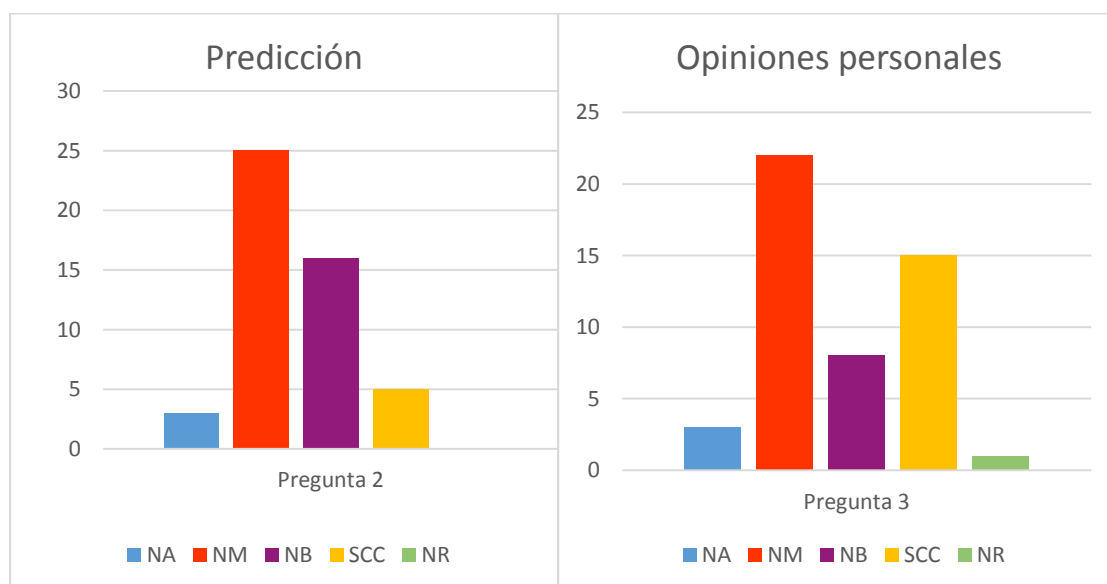


Figura 13

Figura 14

Taller durante la lectura o taller 4

Al iniciar hicimos la pregunta ¿Qué estrategias usamos cuando leemos? La mayoría de los estudiantes dijeron que el subrayado, otros, aunque no conocían el nombre, utilizaban glosas, dibujos, esquemas, mapas conceptuales (para textos expositivos e informativos).

Lo siguiente fue construir conceptos de distintas estrategias durante la lectura; la síntesis es “organizar de manera lógica las ideas más importantes que provienen de un documento base, sea oral o escrito” (González, 2007); el mapa conceptual, el subrayado y las glosas.

El taller tuvo algunos inconvenientes de tipo conceptual sobre las preguntas ¿son realmente estas estrategias de comprensión lectora ejecutadas durante la lectura?, ¿deberían ser solo el subrayado y la glosa estrategias durante la lectura y las demás después de la lectura? Pues bien, la discusión teórica con la profesora encargada del curso, que se llevó en el espacio de la explicación a los estudiantes, nos dio herramientas para cuestionar las premisas que tuvimos ese día. Aun así, consideramos que si bien el mapa conceptual y la síntesis son estrategias que se usan después de la lectura, muchas personas lo hacen mientras leen como forma de jerarquizar la información para luego organizarlas de manera más elaborada.

A la clase asistieron alrededor de cuarenta y cinco personas, pero a raíz de la confusión de cuales estrategias eran útiles durante la lectura, solo participaron treinta y cuatro personas. Las estrategias, fueron:

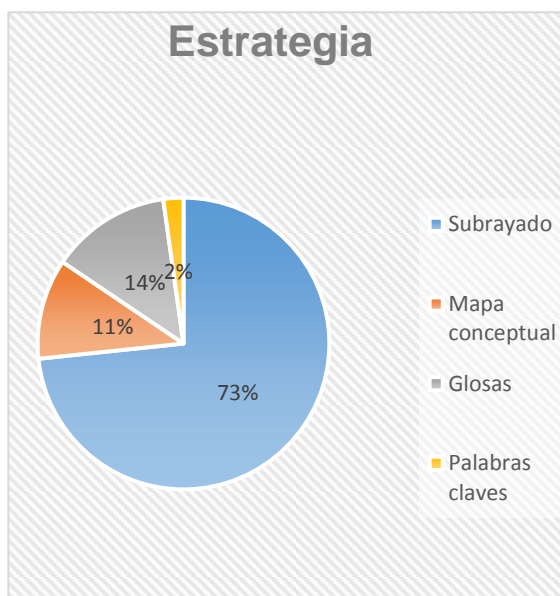


Figura 16

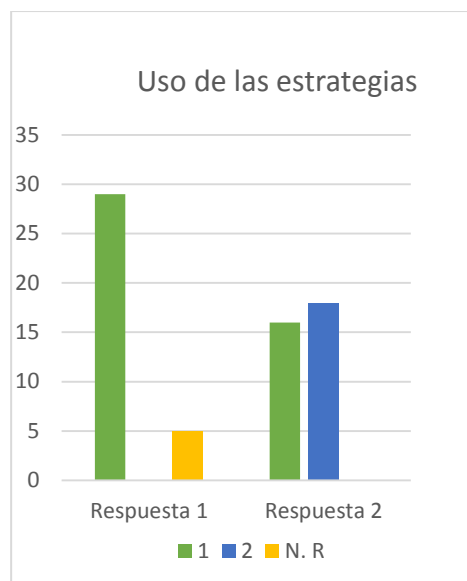


Figura 15

Con lo anterior podemos asegurar que para los estudiantes subrayar (treinta y tres veces) es la principal forma de resaltar ideas principales en los textos leídos. También se observa cómo la mayoría utilizó más de una estrategia a la vez. Las glosas fueron usadas seis veces, los mapas conceptuales cinco y las palabras claves una vez, por los participantes.

La primera pregunta estaba dirigida a la pre-lectura con las preguntas que debían hacerse a sí mismos ‘¿Qué lees?’ y ‘¿Para qué lees?’ en este punto veintinueve estudiantes respondieron las preguntas y dieron una hipótesis de lectura teniendo en cuenta el título (1), cinco de ellos no respondió a la pregunta. La segunda pregunta estuvo dirigida a realizar un análisis crítico del texto tomando las estrategias durante la lectura. En este punto nos interesó que hicieran uso de lo hablado en clase más que el análisis, el resultado fue que dieciséis estudiantes (1) las usaron y dieciocho (2) no las usaron adecuadamente.

El texto se leyó después y entre todos llegamos a la etapa de comprensión lectora donde aportaron qué entendían y se aclaraban las dificultades.

Taller después de la lectura o taller 5

Se desarrolló con la participación de cincuenta estudiantes, este taller se entendió como la continuidad del taller anterior. Inició con dos interrogantes entorno al proceso de metacognición, estas son, ¿qué hago cuando no entiendo un texto? y ¿qué haría como docente si sus estudiantes no comprenden un texto?, ubicando con ésta a los jóvenes en su futura labor docente. La mayoría vuelve a leer los textos o consultan de los términos que desconocen, otros abandonan la lectura. Algunos pocos preguntan a conocedores del tema, búsqueda en internet, lectura de resúmenes en otras plataformas.

A continuación, presentamos una exposición acerca de qué es pos-lectura, de cuáles son las herramientas de análisis e interpretación textual, por ejemplo, palabras desconocidas, de qué es idea principal, síntesis y resumen. Por último, hablamos de la formulación de preguntas al texto como método de comprensión.

En este punto tuvimos la segunda gran dificultad del proyecto, la profesora encargada del curso consideraba pertinente que se delimitara las preguntas en cinco, pues el texto tenía mucho qué decir; a pesar de nosotras estar de acuerdo con esta premisa, vimos que solo traería dificultades pues los estudiantes hacían muchas preguntas literales con poca importancia. Se llegó a un acuerdo de realizar tres preguntas al texto. Sin embargo, al hacer el análisis solo tomamos una de las preguntas, la que consideramos más pertinentes.

Para el análisis de las respuestas en la pregunta uno que hacía referencia a las palabras desconocidas se tomaron los siguientes valores: 1 palabras desconocidas, 2 palabras medianamente desconocidas y 3 palabras conocidas; la razón fue medir cómo estaba su léxico en relación al texto leído.

En la segunda pregunta donde los estudiantes debían usar las estrategias para exponer las ideas principales del texto, se tuvo en cuenta los valores NA: nivel alto, NM: nivel medio, NB: nivel bajo, SCC: sin comprensión crítica y NR: no responde.

Para la pregunta tres donde los estudiantes debían hacerle preguntas al texto tuvimos en cuenta si era pertinente o no pertinente y los niveles de en relación comprensión lectora: literal, inferencial y crítico.

Los resultados arrojados se muestran a continuación:

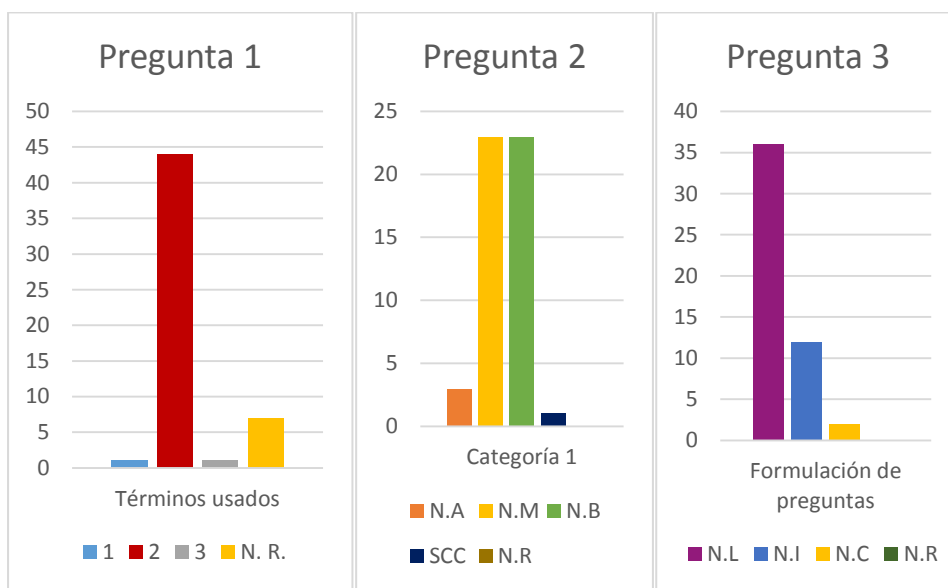


Figura 17

Figura 18

Figura 19

Podemos evidenciar que el vocabulario empleado en el texto es medianamente conocido por los jóvenes, el 88% así lo afirmó. En tanto a las respuestas en relación con lectura crítica el 46% de los jóvenes están en nivel bajo y el 46% en un nivel medio mientras sólo es 6% están ubicados en nivel alto. En cuanto a los niveles de comprensión lectora, en las preguntas que ellos le realizan al texto el 72% de los estudiantes se encuentran ubicados en el plano literal, el 24% logra el plano inferencial y sólo el 4% obtiene el nivel crítico.

En la pertinencia solo diez de las preguntas no cumplieron con los mínimos supuestos o eran irrelevantes, en este caso estuvieron entre las preguntas literales.

El nivel alto y la lectura crítica siguen siendo los más bajos en las tablas, sin embargo, fuimos observando como el nivel medio tomaba terreno.

Taller final o taller 6

En el taller final participaron cuarenta y siete personas. En este taller se realizó un Resumen Analítico Especializado –RAE-, de antemano pedimos que trajeran una lectura no literaria de máximo tres cuartillas. Los estudiantes trajeron desde artículos de opinión y ensayos, hasta textos específicos de la carrera como lingüística, teoría literaria y pedagogía. Todos eran textos académicos que respondían a sus intereses personales y estudiantiles.

Anteriormente se explicó qué es un RAE y cómo se elabora. Para el día del taller 6 se hizo una nueva explicación de la construcción del resumen. Los parámetros generales que se tomaron en cuenta fueron: claridad en la estructura (tipo de publicación, autor, palabras claves, eje temático y áreas del conocimiento) y comprensión lectora (estructura del marco teórico, conclusiones y comentarios del investigador)

Se observa cómo la mayoría de estudiantes da cuenta de la superestructura de los textos, cabe decir que la generalidad fue de tipo argumentativo.

En las palabras clave, cuarenta y tres estudiantes mencionaron palabras relacionadas con el texto y cuatro optaron por palabras menos importantes o que no tenían relación.

El otro punto que se tomó en cuenta fueron las precisiones sobre los ejes temáticos, es decir, los temas que aborda el texto. Como en el caso anterior cuarenta y tres tuvieron relación y cuatro no.



Figura 21



Figura 20



Figura 22

En áreas del conocimiento cuarenta y cinco acertaron con relación a sus textos y dos tuvieron desaciertos.

La comprensión lectora se evaluó la estructura del marco teórico, es decir, el resumen de los planteamientos del autor, se midió con los estándares NA, NM, NB, SCC y NR. De igual manera se midieron las conclusiones, que son objetivas y dan cuenta de qué entendió el estudiante y los comentarios del investigador, donde hablarían en primera persona y observamos qué nivel de lectura tenían si literal, inferencial o crítica.

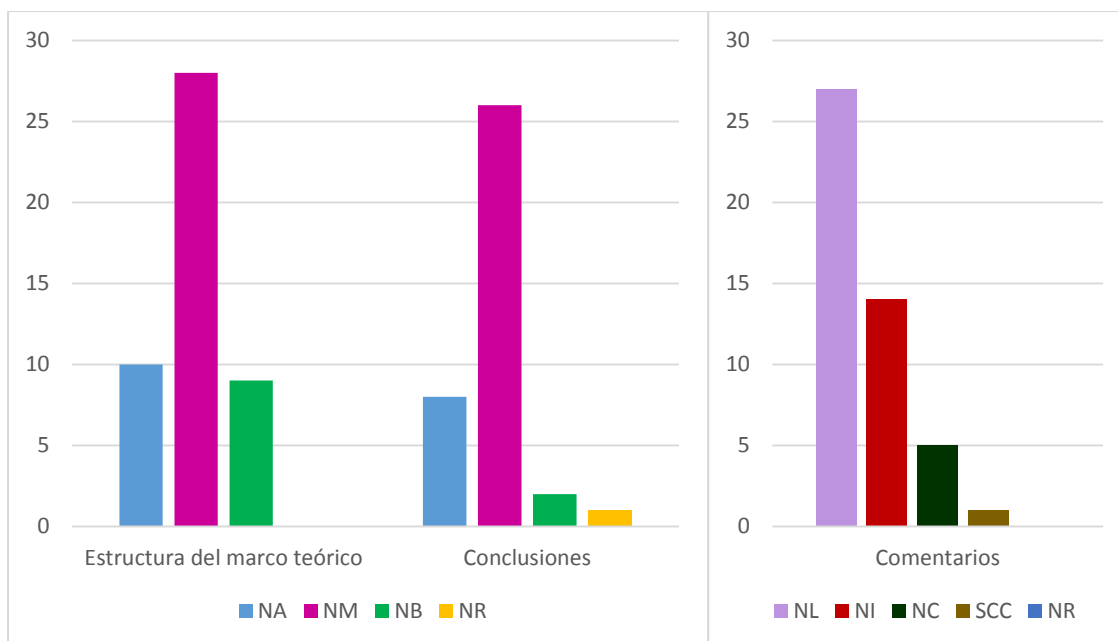


Figura 23

Figura 24

El nivel medio sigue siendo predominante en los estudiantes al identificar lo que el autor plantea, como en las conclusiones del texto; el nivel alto lo sigue mientras la nula comprensión disminuyó, en los dos primeros momentos al grado cero. Para la elaboración de sus comentarios, a los jóvenes se les facilita el nivel literal e inferencial y en algunos pocos casos (un estudiante) no alcanzan la comprensión lectora.

La experiencia general nos mostró la falencia para encontrarse en un nivel alto de comprensión lectora, por ende, no pueden hacer propuestas críticas a las lecturas. La mejoría que se evidenció fue que saltaron del nivel bajo al medio, algunos pocos del medio al alto. De igual manera formular preguntas al texto es un escenario nuevo donde se perdían o elegían las preguntas literales.

Para los procesos formales, los estudiantes pueden acercarse a proponer el tipo de superestructura del texto, las palabras clave y las áreas del conocimiento que abordan.

Conclusiones

Leer y comprender no son dos actividades desligadas, en gran manera llegan a ser sinónimos. Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, es un proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las actividades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de que se hablaba (Solé, 2011).

Comprender lo que se lee es esencial puesto que, si no logramos interpretar el texto, no tiene sentido el realizar la lectura, por lo que el leer sería improductivo. Al momento de leer es necesario fijar un propósito qué, para qué y por qué. Por lo cual el docente debe tener en cuenta las capacidades de sus estudiantes al manejar los rasgos de complejidad en las lecturas.

En la Universidad la lectura de textos académicos se debe profundizar y dar paso a los estudiantes a que lean fuentes primarias, artículos científicos, libros disciplinares, entre otros, que fomenten la construcción de los saberes y posibilite la producción: en el plano crítico-propositivo.

Estamos convencidas de que los procesos de comprensión lectora no se resuelven en seis intervenciones y mucho menos los estudiantes serán lectores acérrimos de textos académicos; sin embargo, las propuestas metodológicas que subsanan las falencias en el campo de la comprensión, en este caso, la enseñanza de las estrategias de comprensión lectora para sensibilizar la cultura académica, deben fomentarse desde los primeros semestres

hasta el egreso, en futuros docentes que serán los creadores de propuestas didácticas para todos los niveles de educación y demás profesionales, para crear una cultura científica tan escasa en el país.

Recomendaciones y Proyecciones

Los objetivos trazados para una propuesta suelen distorsionarse en el camino, por lo cual tener planes de contingencia podría salvar meses de trabajo.

En el inicio el presente trabajo de grado se realizaría con estudiantes de grado quinto de primaria de una Institución Educativa en Neiva, a pesar de hacer contactos con anticipación y obtener los permisos pertinentes, al momento de iniciar la intervención, supimos que las secretarias de la Institución habían perdido el documento de la propuesta; el resultado fue iniciar de nuevo el proceso que nos haría atrasar por lo menos dos meses. Con el apoyo de nuestra asesora la profesora Myriam Ruth Posada y la encargada de la asignatura Comunicación en Castellano I, la profesora Amalia Isabel Gómez, logramos abrir el espacio que permitió implementar el proyecto y sacar adelante la propuesta.

Se cambiaron los objetivos, la pregunta y las lecturas, pero el eje principal estuvo intacto y la intención de enseñar estrategias de comprensión se materializó, el ajuste fundamental estuvo en la tipología textual, pasamos de textos argumentativos a textos académicos; estos últimos con la intención de sensibilizar la cultura académica en estudiantes de primer semestre. Por ello, a manera de invitación proponemos a los investigadores tener planes de contingencia para sus propuestas.

Metodológicamente, consideramos pertinente leer con rigurosidad los anteriores informes de investigación y publicaciones en general de la Universidad Surcolombiana sobre el tema a tratar en los trabajos de grado, para elaborar las propuestas teniendo en cuenta las experiencias previas, reconocer los trabajos ya realizados y tener argumentos sólidos por los cuales consideramos pertinente ahondar en ello.

Consideramos también tener en cuenta, los trabajos propuestos por los docentes en las distintas asignaturas del Plan de estudio, para tomarlos como inicios de propuesta de investigación y trabajos de grado; nuestra investigación inició en una de estas clases ‘Comprensión lectora’, y es un llamado a no esperar a los últimos semestres para iniciar las lecturas que permitan la investigación de este Problema que nos afecta en todos los niveles de la Educación.

En la organización de la propuesta es indispensable preparar con anticipación talleres, clases, intervenciones que se llevarán al grupo seleccionado como muestra, compartiendo con el asesor, escuchando modificaciones para así, reestructurar el trabajo de acuerdo con lo que se va observando, dejar el temor a cambiar las hipótesis, la pregunta problema o los objetivos en pro del beneficio del trabajo.

Es importante, también, revisar la bibliografía y leer de manera crítica, estar en desacuerdo y proponer nuevos métodos de análisis, lectura, evaluación, entre otros. Sobre este punto queremos agregar el peligro de leer a los autores fuera del contexto y afirmar, por ejemplo, que leer no es decodificar (frase que leímos en un trabajo de grado sobre comprensión), si bien se ha aclarado por múltiples autores que la lectura va más allá de la decodificación y que se lee cuando se comprende (Camps & Colomer, 1996; Colomer; Espinosa & Tamayo, 2009; Palomino, 2011; Solé, 2010; Solé, 1998; Tapia J. A., 2005; entre otros,) decir de entrada que leer no es decodificar podría interpretarse mal como si la decodificación fuese innecesaria. La experiencia es contraria, decodificar es el primer paso para leer, si desconocemos el código no podremos superar los otros niveles de lectura. Lo peligroso de estas afirmaciones es que se escuchan muy a la ligera en varias asignaturas de docentes universitarios y de estudiantes de distintos programas.

La invitación reiterada es a crear criterios propios, formularse preguntas que sean posibles de responder, problemas que se puedan solucionar y crear estrategias metodológicas para alcanzar esas metas. Los trabajos de grado son medios para formarnos como docentes y la investigación debe ser el pilar, meta propuesta y camino escogido, como futuros docentes.

En el ámbito de las proyecciones, consideramos la comprensión y producción textual eje fundamental de nuestro quehacer investigativo y base para crear una universidad con aportes teóricos. En la Universidad Surcolombiana algunas de esas realizaciones han fortalecido la lectura de textos académicos, un caso a resaltar es la labor del profesor Miguel Ángel Mahecha, y otros docentes que guían desde sus cátedras la cultura académica.

Sin embargo, el trabajo debe reforzarse desde la malla curricular de todos los programas académicos, así como transformar las asignaturas de nivelación para que subsanen las necesidades de los estudiantes y acorte la brecha que hay entre grado once y la Universidad.

Nuestro interés es seguir creando espacios de fomento de la lectura disciplinar con herramientas como las estrategias de comprensión en textos más complejos de mayores dimensiones. El diseño metodológico de sensibilización se convertirá en una puesta en marcha de lectura y producción que iremos ejerciendo como egresadas en el campo de acción a los que perteneceremos.

Bibliografía

Caballero, E. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de educación básica primaria*.

Obtenido de <http://tesis.udea.edu.co/>:

<http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/188/1/ComprensionLectoraNinosPoblacionesVulnerables.pdf>

Camps, A., & Colomer, T. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Editorial Celeste.

Carlino, P. (2009). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica .

Castañeda, A., Mahecha, M., & Posada, M. (2010). *Comprensión lectora: un enfoque cognitivo*. Neiva: Universidad Surcolombiana.

Castelló, M., Monereo, C., & Zanotto, M. (2011). Estrategias de lectura y producción de textos académicos: Leer para evaluar un texto científico. *Perfiles Educativos-UNAM*, 10-29.

Cerchiaro, E., Paba, C., & Sánchez, L. (Abril de 2011). Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud*, 99-111.

CERLAC. (2012). *Comportamiento lector y hábitos de lectura: una comparación de resultados en algunos países de América Latina*. Bogotá: CERLC-USNESCO.

CERLAC. (Diciembre de 2013). *cerlalc.org*. Obtenido de <http://cerlalc.org/wp->

content/uploads/2014/03/4.0-Libro-en-cifras-4-2-semester-2013.pdf

Cisneros, M., & Vega, V. (2011). Capítulo 2: Hacia una didáctica de la lectura y la escritura académicas. En M. Cisneros, *En busca de la calidad educativa a partir de los procesos de Lectura y Escritura* (págs. 35-69). Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Colomer, T. (s.f.). *El papel de la mediación en la formación de lectores*. Obtenido de Ponencia presentada en el Seminario Internacional “Qué y por qué están leyendo los niños y jóvenes de hoy?” :
http://cerlalc.org/curso_didactica/doc/m3_c1/El_papel_de_la_mediacion_en_la_formacion_de_lectores.pdf

Di Stefano, M. (2006). Parte 1: Las prácticas de la lectura. En M. Di Stefano, E. Narvaja, & C. Pereira, *La lectura y escritura en la universidad* (págs. 7-111). Buenos Aires: Universitaria de Buenos Aires.

Espinosa, L. A., & Tamayo, A. M. (2009). La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión. *Pensamiento psicológico*, 125-138. Obtenido de La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3091353>

Gómez, M. A. (Enero de 2002). *El modelo tradicional de la pedagogía escolar: Orígenes y precursores*. Obtenido de <http://www.utp.edu.co/>:
<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/gomez.htm>

González, B. (2007). *¿Cómo elaborar una ficha de lectura? Colección Programa de Lectura y Escritura*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda, fondo de Publicaciones.

León C, J. A., Solari M, M., Olmos A, R., & Escudero, I. (2011). La generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral. *Revista de investigación educativa Vol. 29. N° 1*, 13-42.

Lopez, A. (Junio-Diciembre de 2005). *La naturaleza retórica del lenguaje*. Obtenido de <http://gredos.usal.es/>:
http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/55533/1/FALE_Logo_08.pdf

MEN. (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Obtenido de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

MEN. (2010). *ABC de la Gestión con Calidad*. Obtenido de http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-329069_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Obtenido de http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf

OCDE. (2014). *Panorama de la educación 2014*. Obtenido de www.oecd.org:
https://www.oecd.org/edu/Colombia_EAG2014_CountryNote_ESP.pdf

OCDE. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. (OCDE-MIN-Educación, Ed.) Obtenido de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

Oquedo, C. (9 de diciembre de 2014). *Colombia construye casi cuatro bibliotecas*

públicas por mes. Obtenido de <http://www.eltiempo.com/entretenimiento/musica-y-libros/bibliotecas-publicas-en-colombia/14944835>

Padrón, J. (1996). *Análisis del Discurso e Investigación Social. Temas para Seminario*. Caracas: USR.

Palomino, J. G. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar. Una ruta para mejorar la comunicación. *COMUNI@CCIÓN: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo Vol. 2. N° 2*, 27-36.

Peréz Abril, M., & Rincón, G. (2013). *¿Para qué se lee y escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Pérez Zorrilla, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora. Dificultades y limitaciones. *Revista de educación. Ejemplar dedicado a: sociedad lectora y educación*, 121-138.

Solé, I. (2011). *Estrategias de Lectura*. España: ICE.

Tapia, J. A. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de educación. Ejemplar dedicado a: sociedad lectora y educación*, 63-93.

Vergara, R. D. (2008). *Comprensión lectora en niños de población vulnerable*. Recuperado el 23 de mayo de 2015, de <http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/188/1/ComprensionLectoraNiniosPoblacionesVulnerables.pdf>

Anexos
Taller 1: Diagnóstico



FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE LENGUA CASTELLANA

Proyecto de investigación: *Sensibilización a la lectura académica: un diseño enfocado en las estrategias de comprensión lectora*

Investigadoras: Jennifer Puello y Aura Urrego -estudiantes de Lengua Castellana-.

Nombre: _____

Código: _____

Fecha: _____

Lunes, 06 Julio 2015 07:49

Pescador, lucero y río

Escrito por Gustavo Briñez

Es el título de una de las más bellas canciones del folclor colombiano, autoría del maestro José A. Morales. Narra la historia de un pescador nocturno que atrapó con su red un lucero azul y feliz lo llevó a su bohío, del cual nunca volvió a salir. Pero tiempo después el río, celoso del romance del pescador, robó el lucero. Parece haber sido compuesta para contar lo que hoy vive el Huila en la zona de El Quimbo.

Hoy ya no tenemos ni pescador, ni río, ni lucero. Si cambiamos uno de los personajes de la historia y conservamos la metáfora del maestro Morales, el pescador dejó de serlo pues al prohibírsele pescar y salir expulsado de las riberas y las aguas cayó en la red codiciosa de la multinacional Emgesa que le robó el río. Es decir, dejó de ser pescador y pasó a ser pescado. E igual suerte corrieron los ancestrales pobladores campesinos de las miles de hectáreas de las más productivas del Huila a punto de inundarse, que fueron convertidos, con licencia del Estado, en desterrados sin compensaciones en su propio país.

El río entró en estado agónico pues de ser caudal portador de vida pasó a ser cauce de aguas estériles y riberas desoladas en donde ya no habrá pez ni pescador, y en su discurrir matará a los que aún quedan. Lo convirtieron en una versión contemporánea del río Aqueronte de los griegos por donde Carón, el barquero infernal, conducía las almas de los difuntos al Hades o morada neblinosa y sombría de los muertos.

El lucero azul se apagó, pues como símbolo de amor y vida no se resignó a iluminar un paisaje de muerte y desolación. Empezó a caer así la noche sobre el Huila, la oscuridad neoliberal de la confianza inversionista y de la locomotora minero-energética.

Y como en los funerales de la Antigüedad tenemos hoy un coro de plañideras que cobran por llorar. Se trata aquí de autoridades y politiqueros que ahora se lamentan del comienzo del llenado del embalse, cuando nunca antes dijeron esta boca es mía ante los estragos que traería para el Departamento y para el país la construcción de la represa. Algunos hasta la apoyaron con fervor.

Estas lamentatrices de alquiler esperan, claro está, cobrar dividendos políticos en vísperas electorales. Pero los únicos que han resistido y luchado, y continúan en su causa, son los campesinos de Asoquimbo y sus líderes, mientras la mayoría de la población huilense sigue dedicada a discutir sobre si la representante del Caquetá al Reinado Nacional del Bambuco merecía o no la corona.

“Hoy ya no tenemos ni pescador, ni río, ni lucero.”

1. La oración hace referencia a

- A. La ausencia de pescados en el mercado de Neiva.
- B. La tristeza del lucero cuando el río ahoga al pescador.
- C. La expulsión de los pescadores de su territorio por parte de Emgesa.
- D. El destierro de los pobladores por parte de la multinacional ASOQUIMBO.

“El río entró en estado agónico”

2. Las palabras subrayadas corresponden a la categoría gramatical

- A. De adjetivo y adverbio, respectivamente.
- B. De verbo en dos modos y tiempos distintos.
- C. De sujeto y verbo, respectivamente.
- D. De verbo y adjetivo, respectivamente.

“Lo convirtieron en una versión contemporánea del río Aqueronte de los griegos”

3. La palabra “contemporánea” alude

- A. A una versión actual del río.
- B. A una versión antigua del río.
- C. A otra dimensión donde viven hombres y dioses.
- D. A una versión posterior del río.

Lea el siguiente enunciado:

“Y como en los funerales de la Antigüedad tenemos hoy un coro de plañideras que cobran por llorar. Se trata aquí de autoridades y politiqueros que ahora se lamentan del comienzo del llenado del embalse, cuando nunca antes dijeron esta boca es mía ante los estragos que traería para el Departamento y para el país la construcción de la represa.”

4. En el contexto planteado en el artículo de opinión, la frase “un coro plañideras”

- A. Hace alusión a la tristeza de los pobladores de la ribera del río ante la expulsión de sus tierras.
- B. Es una metáfora a los politiqueros y autoridades que lloran sin sentir el verdadero dolor de la tragedia del río.
- C. Es una sentencia al bello canto del río en la antigüedad.
- D. Hace referencia a la construcción de la represa en épocas de festividades en la región.

5. Exponga sus razones para estar o no de acuerdo con la construcción del proyecto hidroeléctrico El Quimbo.

6. ¿En qué afecta su contexto próximo, positiva o negativamente, la construcción del proyecto hidroeléctrico El Quimbo?

7. ¿Cuál considera qué es la intencionalidad del autor al escribir el texto?

Nombre: Angela Andrea Pajoy Pisso
Código: 20181148728

16/02/2016

5. Respuestas

En Colombia la diversidad de Flora y Fauna son maravillosas tanto así que por décadas ha sido un medio de subsistencia para sus habitantes, pero poco a poco el mismo estado ha venido denigrando, por debajearando tanta diversidad, por tal motivo no esto y decaerido con la construcción del Proyecto Hidroeléctrico El Quimbo porque ha venido poco a poco destruyendo un lugar de trabajo, supervivencia, de anhelos así como el futuro de quienes ahora están naciendo. N.M

6. El Proyecto Hidroeléctrico el Quimbo afecta negativamente mi contexto proximo, mis metas, mis sueños están en juego, mi salud, mi deseo de poder mostrar a futuras generaciones lo maravilloso que es vivir, aprender. N.M

7. Creo que la intencionalidad del autor al escribir el texto es de que el lector opta por tomar conciencia, de abrir los ojos a la realidad y entender de que ese proyecto afecta no solo a un departamento, un país sino también al mundo entero. N.M

Taller 2: Estructura textual

Nombre: _____

Código: _____

Fecha: _____

1. Identifique las categorías gramaticales (sujeto, verbo, complementos directos, complementos indirectos, complementos circunstanciales, oraciones y párrafos)

¡Renuncia!

Franz Kafka

Era muy temprano por la mañana, las calles estaban limpias y vacías, yo iba a la estación. Al verificar la hora de mi reloj con la del reloj de una torre, vi que era mucho más tarde de lo que yo creía, tenía que darme mucha prisa; el sobresalto que produjo este descubrimiento me hizo perder la tranquilidad, no me orientaba todavía muy bien en aquella ciudad. Felizmente había un policía en las cercanías; fui hacia él y le pregunté, sin aliento, cuál era el camino. Sonrió y dijo:

- ¿Por mí quieres conocer el camino?

- Sí, dije-, ya que no puedo hallarlo por mí mismo.

- Renuncia, renuncia -dijo, y se volvió con gran ímpetu, como las gentes que quieren quedarse a solas con su risa.

2. Identifique a qué tipo de superestructura se refieren los siguientes textos y explique cómo ha llegado a dicha conclusión.

A. *Arpa de sombra*

Asido al cántico del alma

el amor permanece.

Como fuego arde en la cumbre,

más nunca en vino añejo se convierte

porque es arpa de sombra y lumbre.

Lina Zerón

I OBJETO DE LA LINGÜÍSTICA

Conceptos fundamentales: lenguaje, lengua, acto lingüístico. El concepto de «isoglosa» Lingüística y filología. Lingüística general, lingüística teórica, teoría del lenguaje.

1. La primera tarea de toda ciencia es definírsela a sí misma, es decir, definir su objeto, su alcance y sus límites. La lingüística, llamada también ciencia del lenguaje, glotología o glosología (fr. linguistique o science du langage, it. linguística o glottologia, alem. Sprachwissenschaft, ingl. linguistics) y, con menos propiedad, también filología, filología comparada, gramática comparada, es la ciencia que estudia desde todos los puntos de vista posibles el lenguaje humano articulado, en general y en las formas específicas en que se realiza, es decir, en los actos lingüísticos y en los sistemas de isoglosas que, tradicionalmente o por convención, se llaman lenguas.

*Introducción a la
lingüística, Eugenio Coseriu.*

B. *Esquizofrenia:*

La esquizofrenia (del griego clásico *σχίζω* *schizein* ‘dividir, escindir, hendir, romper’ y *φρήν* *phrēn*, ‘entendimiento, razón, mente’) es un diagnóstico psiquiátrico que se utiliza para personas con un grupo de trastornos mentales crónicos y graves, caracterizado a menudo por conductas que resultan anómalas para la comunidad, falta de percepción de la realidad, alteraciones en la percepción o en la expresión de la alteración de la realidad.¹ La esquizofrenia causa además un cambio mantenido en varios aspectos del funcionamiento psíquico del individuo, principalmente de la conciencia de realidad, y una desorganización neuropsicológica más o menos compleja, en especial de las funciones ejecutivas, que lleva a una dificultad para mantener conductas motivadas y dirigidas a metas, y una significativa disfunción social. Entre los síntomas frecuentes están las creencias falsas, un pensamiento poco definido o confuso, alucinaciones auditivas, reducción de las actividades de relación y de la expresión de emociones, e inactividad.

Taller 2: Estructura textual

Nombre: Katherine Perros S. Código: 2061144196
 Fecha: 23 - febrero - 2016.

A. Arpa de sombra
 Asido al cántico del alma
 el amor permanece.
 Como fuego arde en la cumbre,
 más nunca en vino añejo se convierte
 porque es arpa de sombra y lumbre.
Lina Zerón

→ Poema: Texto lírico, relacionado a la forma de composición, estrofa con diferentes versos, cuya tonalidad es rítmica.

TEXTO EXPOSITIVO - INFORMATIVO: Establece un título y subtítulo del temario a tratar. Parte de la exposición de un tema en general definiendo los términos particulares.

OBJETO DE LA LINGÜÍSTICA
 Conceptos fundamentales: lenguaje, lengua, acto lingüístico. El concepto de «isoglosa» Lingüística y filología. Lingüística general, lingüística teórica, teoría del lenguaje.

1. La primera tarea de toda ciencia es definírsela a misma, es decir, definir su objeto, su alcance y sus límites. La lingüística, llamada también ciencia del lenguaje, glotología o glosología (fr. linguistique o science du langage, it. linguistica o glottologia, alem. Sprachwissenschaft, ingl. linguistics) y, con menos propiedad, también filología, filología comparada, gramática comparada, es la ciencia que estudia desde todos los puntos de vista posibles el lenguaje humano articulado, en general y en las formas específicas en que se realiza, es decir, en los actos lingüísticos y en los sistemas de isoglosas que, tradicionalmente o por convención, se llaman lenguas.

B.

Introducción a la lingüística, Eugenio Coseriu.

C.

Esquizofrenia: DESCRIPTIVO: Presenta el contenido de una enfermedad a través de sus características y formas en

La esquizofrenia (del griego clásico σχίζειν *schizein* 'dividir, escindir, hendir, romper' y φρήν *phrēn*, 'entendimiento, razón, mente') es un diagnóstico psiquiátrico que se utiliza para personas con un grupo de trastornos mentales crónicos y graves, caracterizado a menudo por conductas que resultan anómalas para la comunidad, falta de percepción de la realidad, alteraciones en la percepción o en la expresión de la alteración de la realidad.¹ La esquizofrenia causa además un cambio mantenido en varios aspectos del funcionamiento psíquico del individuo, principalmente de la conciencia de realidad, y una desorganización neuropsicológica más o menos compleja, en especial de las funciones ejecutivas, que lleva a una dificultad para mantener conductas motivadas y dirigidas a metas, y una significativa disfunción social. Entre los síntomas frecuentes están las creencias falsas, un pensamiento poco definido o confuso, alucinaciones auditivas, reducción de las actividades de relación y de la expresión de emociones, e inactividad.

Solución.

1. Fermente había un policía en las cercanías; fui hacia él
 C.I. C.C.L. ind. p. lva.

y le pregunté, sin alicento, cuál era el camino.
 C.D.

Sujeto: taxito

Oración compuesta. (dos verbos: IR - PREGUNTAR)

S.N.
ORACIÓN EN PRIMERA PERSONA.

Taller 3: Antes de la lectura

Nombre: _____

Código: _____

Fecha: _____

1. Lea solamente el título del texto y escriba una hipótesis de lectura ¿Sobre qué cree que trata el texto?

Lea el siguiente texto:

La paradoja de la civilización:

Si la civilización es el estadio superior en la evolución de la humanidad a la que se llega después de superar el salvajismo y la barbarie, en las cuales la violencia era lo propio. Surge entonces la pregunta ¿En qué consiste el “proceso civilizador”? Como bien lo demostrará el sociólogo Norbert Elías, uno de sus aspectos más relevantes es que la violencia ya no es ejercida de manera espontánea, irracional y emocional por los individuos, sino que es monopolizada y centralizada por el Estado, específicamente sus fuerzas armadas. Gracias al proceso civilizador, se controlan las emociones, la vida social es pacificada y la coerción física se concentra en manos del poder político. De lo que Elías parece no haberse percatado es del reverso de esta brillante moneda: el formidable potencial de violencia acumulado por el Estado. Inspirado en una filosofía optimista del progreso.

Si nos referimos al segundo sentido de la palabra “bárbaro” -actos crueles, inhumanos, producción deliberada de sufrimiento y de su muerte premeditada de no combatientes (en particular de niños)- ningún siglo de la historia conoce manifestaciones de barbarie tan extensas, masivas y sistemáticas como el siglo XX. Desde luego, la historia humana es rica en actos de barbarie, cometidos tanto como por naciones “civilizadas” como por tribus “salvajes”. La historia moderna, desde la conquista de América, parece una sucesión de actos de ese tipo: la masacre de indígenas americanos, el tráfico de negros, las guerras coloniales. Se trata de una barbarie “civilizada” es decir, llevada a cabo por los imperios coloniales económicamente más avanzados.

2. ¿Su predicción o hipótesis de lectura fue acertada con relación al contenido del texto?
¿Por qué sí o por qué no?
3. ¿Cuál es su opinión al respecto de las afirmaciones del autor? Expóngala de manera clara y coherente.

Taller 3: Para comprender... Antes de la lectura

Nombre: Harold Andres Collazos

Código: 20161146221

Fecha: 03-03-2016

DESARROLLO

1. Podría tratarse del poder que tienen algunas civilizaciones sobre personas, un aire de poder sobre un pueblo o otras civilizaciones
2. Si el texto habla claramente de que anteriormente la violencia era utilizada como medio para la civilización, el más fuerte tenía siempre el control de las cosas. Actualmente no se utiliza la violencia de manera explícita, ahora se opta por la economía de un imperio, es este el que tiene el control sobre otros pueblos.
3. Creo que su opinión es acertada por lo que explico en el anterior punto.
Se ha cambiado la guerra civil y sangrienta de siglos anteriores por la barbarie de la economía que en este siglo es tan común en países que manejan una economía tan alta y son hoy llamados imperios mundiales.

Taller 4: Durante la lectura

Nombre: _____

Código: _____

Fecha: _____

1. Lee el siguiente texto teniendo en cuenta las hipótesis de lectura, qué lees y para qué lees.

Fragmento: Una *introducción a la teoría literaria* de Terry Eagleton

En caso de que exista algo que pueda denominarse teoría literaria, resulta obvio que hay una cosa que se denomina literatura sobre la cual teoriza. Consiguientemente podemos principiar planteando la cuestión ¿qué es literatura?

Varias veces se ha intentado definir la literatura. Podría definírsela, por ejemplo, como obrade "imaginación", en el sentido de ficción, de escribir sobre algo que no es literalmente real. Pero bastaría un instante de reflexión sobre lo que comúnmente se incluye bajo el rubro de literatura para entrever que no va por ahí la cosa. La literatura inglesa del siglo XVII incluye a Shakespeare, Webster, Marvell y Milton, pero también abarca los ensayos de Francis Bacon, los sermones de John Donne, la autobiografía espiritual de Bunyan y aquello —llámese como se llame— que escribió Sir Thomas Browne. (...)

El distinguir entre "hecho" y "ficción", por lo tanto, no parece encerrar muchas posibilidades en esta materia. (...) Si se considera que los escritos "creadores" o "de imaginación" son literatura, ¿quiere esto decir que la historia, la filosofía y las ciencias naturales carecen de carácter creador y de imaginación? Quizá haya que definir la literatura no con base en su carácter novelístico o "imaginario" sino en su empleo característico de la lengua. De acuerdo con esta teoría, la literatura consiste en una forma de escribir, según palabras textuales del crítico ruso Roman Jakobson, en la cual "se violenta organizadamente el lenguaje ordinario". (...) Si en una parada de autobús alguien se acerca a mí y me murmura al oído: "Sois la virgen impoluta del silencio", caigo inmediatamente en la cuenta de que me hallo en presencia de lo literario. De hecho, esta es la definición de lo "literario" que propusieron los formalistas rusos. Según ellos (...) la literatura no era una seudoreligión, psicología o sociología sino una organización especial del lenguaje. Tenía leyes propias específicas, estructuras y recursos, que debían estudiarse en sí mismos en vez de ser reducidos a algo diferente. La obra literaria no era ni vehículo ideológico, ni reflejo de la realidad social ni encarnación de alguna verdad trascendental, era un hecho material cuyo funcionamiento puede analizarse como se examina el de una máquina.

Los formalistas principieron por considerar la obra literaria como un conjunto más o menos arbitrario de "recursos", a los que sólo más tarde estimaron como elementos relacionados entre sí o como "funciones" dentro de un sistema textual total. Entre los "recursos" quedaban incluidos sonidos, imágenes, ritmo, sintaxis, metro, rima,

técnicas narrativas, en resumen, el arsenal entero de elementos literarios formales. Estos compartían su efecto “enajenante” o “desfamiliarizante”

El considerar la literatura como lo hacen los formalistas equivale realmente a pensar que toda literatura es *poesía*. Quien piense que la "literatura" puede definirse a base de ese empleo especial del lenguaje tendrá que considerar el hecho de que aparecen más metáforas en Manchester que en Marvell. No hay recurso "literario" que no se emplee continuamente en el lenguaje diario. (...)

Muchas de las obras que se estudian como literatura en las instituciones académicas fueron "construidas" para ser leídas como literatura, pero también es verdad que muchas no fueron "construidas" así. Un escrito puede comenzar a vivir como historia o filosofía y, posteriormente, ser clasificado como literatura; o bien puede empezar como literatura y acabar siendo apreciado por su valor arqueológico. Algunos textos nacieron literarios; a otros se les impone el carácter literario. En este sentido, "literatura" constituye un tipo de definición hueca, puramente formal.

Si no se puede considerar la literatura como categoría descriptiva “objetiva”, tampoco puede decirse que la literatura no pasa de ser lo que la gente caprichosamente decide llamar literatura. Dichos juicios de valor no tienen nada de caprichosos. Tienen raíces en hondas estructuras de persuasión al parecer tan inmovibles como el edificio Empire State. Así, lo que hasta ahora hemos descubierto no se reduce a ver que la literatura no existe en el mismo sentido en que puede decirse que los insectos existen, y que los juicios de valor que la constituyen son históricamente variables, hay que añadir que los propios juicios de valor se relacionan estrechamente con las ideologías sociales. En última instancia no se refieren exclusivamente al gusto personal sino también a lo que dan por hecho ciertos grupos sociales y mediante lo cual tienen poder sobre otros y lo conservan. Como esta afirmación puede parecer un tanto forzada y nacida de un prejuicio personal, vale la pena ponerla a prueba considerando el ascenso de la “literatura” en Inglaterra.

Tomado de:

https://docs.google.com/document/d/11E4BJ3yoE7K3vPAvod5qLVn1Zb84iE0--ov032TqwEw/edit?hl=en_US&pref=2&pli=1

2. Escoge una de las estrategias de comprensión que se efectúan durante la lectura y haz un análisis crítico del texto

Taller 5: Después de la lectura

Nombre: _____

Código: _____

Fecha: _____

* Lee el título del texto y realiza preguntas mentales sobre de qué puede tratar, cuál es la superestructura, qué indican los paratextos.

Orígenes del estoicismo y el epicureísmo

Cambios en Oriente. Tras la muerte de Alejandro Magno en el año 323 a.J.C., es preciso hablar, para referirse a esa época, más que de civilización helena, de civilización helenística, dado que Oriente se abrió al influjo proveniente de Occidente y la cultura griega dejó de estar circunscrita a la Ciudad-Estado para lentamente empezar a formar parte del Imperio romano. Así, ciudades como Corinto, Esparta y Atenas quedaron englobadas dentro de un cosmopolitismo más abarcador, sin perder por ello su carácter autóctono.

Estos dos elementos quedaron estrechamente vinculados entre sí cuando los ciudadanos, que antes habían encontrado refugio en el sistema político de Alejandro Magno, se vieron a la deriva en la nueva situación geopolítica que comenzó a gestarse y que también se hizo notar en la filosofía.

Tal como hicieron antes el estoicismo y el epicureísmo, la filosofía se orientó hacia la ética y la práctica y recurrió a las enseñanzas de los presocráticos: para explicar la cosmología, el estoicismo recurrió a la física de Heráclito, y el epicureísmo hizo lo propio con el atomismo de Demócrito.

La filosofía romana. A diferencia de los griegos, los romanos no eran pensadores especulativos y metafísicos, sino, principalmente, hombres prácticos. De hecho, durante la época romana, la filosofía se convirtió en una parte del ciclo educativo ordinario, hasta el punto de que su función principal era brindar un medio de satisfacer las necesidades y las aspiraciones religiosas del hombre.

Frederick Copleston apunta algo al respecto en *Historia de la filosofía*: «La incredulidad respecto a la mitología popular era común, y allí donde reinaba esta incredulidad —entre las clases cultas— quienes no se satisfacían viviendo del todo sin religión tenían, o bien que afiliarse a alguno de los numerosos cultos que desde Oriente se habían ido introduciendo en el Imperio, y que al fin y al cabo estaban mejor ideados para satisfacer las aspiraciones espirituales del hombre que no la religión oficial del Estado con su actitud convencionalmente práctica, o bien tenían que volverse hacia la filosofía. Por esto es por lo que podemos discernir elementos religiosos en un sistema tan marcadamente ético como es el estoicismo, y por lo que en el neoplatonismo, última floración de la filosofía antigua, alcanza su punto culminante el sincretismo religioso-filosófico. Más aún, cabe decir que en el neoplatonismo plotiniano, en el que el vuelo místico del espíritu o éxtasis se considera lo más excelso de la actividad intelectual, la filosofía tiende a transformarse en religión».¹

El estoicismo y el epicureísmo aspiraban a que el hombre del mundo grecorromano diera con una base segura sobre la cual pudiera asentar su vida como individuo, unos haciendo hincapié en la ética y otros en lo religioso (los cultos históricos). Para Emanuele Severino, ambos pensamientos coincidían en una cosa, que el ente es cuerpo. Y así: «En las dos doctrinas esta afirmación tiene un significado profundamente diferente. Para el epicureísmo, el materialismo es consecuencia del atomismo, o sea de la tesis de que el mundo como tal no tiene sentido y que el único sentido es la voluntad del sabio de ser feliz. En el estoicismo, en cambio, el materialismo es sólo aparente, porque los estoicos, como luego Plotino, usan los términos “ente” y “ser” no para señalar todo lo que es un no-nada, sino para indicar sólo cierto tipo de entes que es el corpóreo. La palabra, en cambio, con la que los estoicos indican todo no-nada es el pronombre neutro *ti*, que significa “algo”. Mientras que Platón había señalado que “algo” es siempre un ente, los estoicos prefieren usar la palabra “ente” para designar ese algo que es un cuerpo; y por lo tanto mantienen en firme que más allá de ese algo que es cuerpo hay algo que no es cuerpo, por ejemplo los significados que constituyen el contenido del pensamiento y que son expresados por el lenguaje».²

La filosofía helenística. En el desarrollo de la filosofía helenístico-romana suelen distinguirse varias etapas: *a)* la primera se extiende desde finales del siglo IV hasta mediados del siglo I a.J.C.; *b)* la segunda hasta el siglo III d.J.C., *c)* mientras que la tercera concluye a mediados del siglo VII en Alejandría.

Caracterizadas por la fundación de las filosofías estoica y epicúrea, ambas interesadas en la conducta y en la consecución de la felicidad personal, y orientadas hacia el pensamiento presocrático, en esta primera etapa también se encuentran el escepticismo de Pirrón y las Academias Media y Nueva, nacidas como reacción a los estoicos y a los epicúreos. Un clima similar es el que se vivió durante la segunda etapa, aunque se dio un marcado retorno a la ortodoxia filosófica y al consecuente interés por los fundadores de las escuelas, sus vidas y sus obras. La tercera etapa, en cambio, fue un intento por combinar todos los elementos válidos de las doctrinas filosóficas y religiosas de Oriente y Occidente dentro de un sistema que aglutinara a todas las escuelas filosóficas.

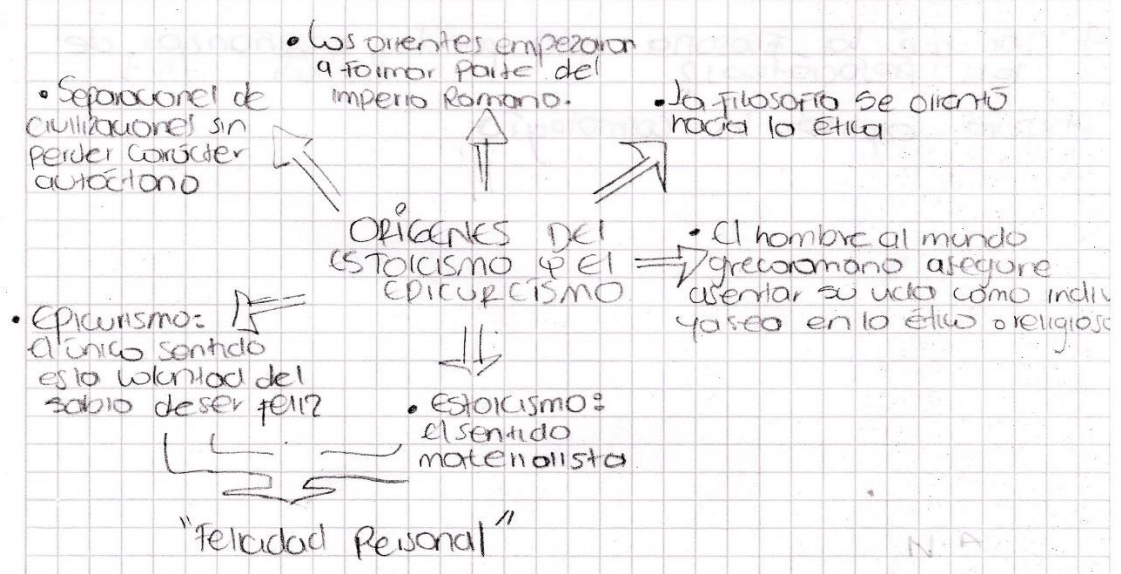
1. ¿Qué palabras o términos desconoces del texto?
2. Teniendo en cuenta las distintas estrategias, exponga las ideas principales del texto.
3. Formúlele preguntas al texto y respóndalas.

1. * Inflexión
 * Gestarse
 * Discernir
 * Ortodoxia
 * Adlutarario
 * Entes
 * Hincapié

- Epicúrea
- Corpóreo

2

2.



• La filosofía romana, los hombres en prácticas, en esa época la filosofía se convirtió en acto educativo para satisfacer las ya sean necesidades o aspiraciones religiosas del hombre.

3. 1. ¿Por qué el oriente se iba introduciendo al imperio?

Rt: sus satisfacciones religiosas eran mejor, pronto yo que en consecuencia de que la filosofía para esa época (como lo dice el texto) se volvió un acto más práctico

2. ¿Por qué la muerte de Alejandro Magno que la separación y a la vez origen de civilizaciones filosóficas y culturales?

3. Efecto de la filosofía al transformarse en religión

Rt: porque la espiritualidad se consideró lo más excelso de la actividad intelectual de una persona.

4. por qué la filosofía optó por las enseñanzas de los presocráticos?

Rt: para explicar la cosmología

Taller 6: Taller final

Leidy Johana Montaña Rodríguez 20161146863.
 • Elabore un resumen analítico especializado.

RAE No. <u>1</u>	Fecha de elaboración: 31 de marzo del 2016.	
Tipo Publicación: Ensayo.	Páginas: 4	Año: S.F
Título y datos complementarios: El poder de la palabra		
Autor (es): Rafael Faquie		
Palabras Claves: Poder, constructos, génesis.		
Eje temático: Lingüística.		
Áreas del conocimiento: Introducción a la lingüística		
Estructura del marco teórico: Habla de las palabras, de como han evolucionado a través del tiempo, de que ellas construyen el universo porque lo sustentan también que hacen parte de la realidad ya que forman. Con la aparición de la inteligencia y sus signos esenciales, se pudo diferenciar los nombres y animales, una diferencia que formó como principio la aparición de las palabras, el texto se titula el poder de la palabra ya que gracias a ella los nombres comenzaron a hablar, es decir es la esencia por el cual se hicieron humanos, también dibujaron nuestro mundo interior, nuestro logos y nos conectan en lo que hoy día somos, las palabras existen para ser descubiertas ya que con ellas nos podemos expresar de una u otra manera, son el color y el brillo de nuestra vida. Debemos disputar a la hora de escribir y usarlas ya que con ellas podemos hacer lo que nos plazca, existe una arquitectura de la palabra que puede apelar a la ligereza o a la pesadez. A las palabras hay que añadirles por lo magníficas que pueden llegar a ser.		
Conclusiones: El autor quiere informarnos sobre la aparición y la importancia que tienen las palabras.		
Referente bibliográfico: Cien años de Soledad de Gabriel García Márquez, El Popol Vuh, Biblia.		
Comentarios del investigador: Si estoy de acuerdo con lo que dice este texto, ya que nos muestra lo importante que pueden llegar a hacer las palabras, que gracias a ellas entendemos y nos podemos expresar de cualquier manera y la podemos utilizar de una u otra manera.		
Citas relevantes (normas APA) "Las palabras no vienen fuera de nosotros. Nosotros somos su mundo y ellas el nuestro" Octavio Paz: el arco y la lira. "Quien sabe los nombres sabe las cosas." Platón: Cratilo "el pecado original-dijo ayaltes Benjamin- es el acto del nacimiento de la palabra humana"		

- Elabore un resumen analítico especializado.

RAE No. 1		Fecha de elaboración: 31-03-2016
Tipo Publicación: Texto Académico	Páginas: 29	Año: S.F
Título y datos complementarios: <i>lenguaje y clase social</i>		
Autor (es): <i>Gregory R. Guy</i>		
Palabras Claves: <i>lengua - lenguaje - lingüística</i>		
Eje temático: <i>lingüística moderna</i>		
Áreas del conocimiento: <i>lingüística</i>		
Estructura del marco teórico: <i>el texto examina principalmente con como y porque las clases sociales se distinguen en su uso de la lengua. Como cualquier cosa en el mundo el idioma, la lengua, el lenguaje, debe ser estudiado a fondo para comprenderlo, esto a su vez conlleva sus propios problemas en este caso el estudio del lenguaje se ve postrado en la propia definición de la clase y otros problemas generales como la descripción del uso del lenguaje, la explicación del cambio lingüístico y la elaboración de la teoría lingüística</i>		
Conclusiones: <i>Personalmente pienso que el área de la lingüística es sumamente compleja, la lengua esta en constante cambio y cada día surge un problema distinto. Así es un tema fascinante que permite ver sus raíces, como se forma y lo más emocionante es que nunca muestra su futuro, siempre podemos esperar cualquier cosa en cuanto a nuevos cambios de la lengua.</i>		
Referente bibliográfico: <i>- Panorama de la lingüística moderna de la universidad de Cambridge</i>		
Comentarios del investigador: <i>Es un tema complejo que merece toda la atención necesaria para poder comprender lo que hablamos, además que nos permite mejorar nuestra comunicación en todos los ámbitos de nuestra vida.</i>		
Citas relevantes (normas APA): <i>"el motor de la historia es la lucha de clases"</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>"La existencia de dialectos de clase es la consecuencia de la división y la lucha de clases"</i> • <i>"Todo el mundo sabe qué significa triunfar (principalmente ganar dinero)"</i> 		