

Infiero que... ¡Se vale ser subjetivo!:

Minicuentos y diario expresivo

Sara Alejandra Barrera Rodríguez

Monografía para optar al título de Licenciada en Educación Básica con Énfasis en
Humanidades: Español e Inglés

Asesor: William Santiago Galvis

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS
TRABAJO DE GRADO
BOGOTÁ, D.C.

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del Jurado

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 2	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado para optar por el título de Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Español e Inglés.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Infiero que... ¡Se vale ser subjetivo!: Minicuentos y diario expresivo.
Autor(es)	Barrera Rodríguez, Sara Alejandra.
Director	Santiago Galvis, Álvaro William.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 85p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	LECTURA INFERENCIAL, SUBJETIVIDAD, MINICUENTOS, DIARIO EXPRESIVO.

2. Descripción
<p>El trabajo investigación se llevó a cabo con los estudiantes de 803 del Instituto Pedagógico Nacional. Como objetivo general se estableció analizar la incidencia de una propuesta didáctica que articula el minicuento y la subjetividad en el fortalecimiento de la lectura inferencial.</p> <p>En la etapa inicial de observación y aplicación de un taller diagnóstico, se identificó que la mayoría de estudiantes no realizaban inferencias sobre lo leído, y que si las realizaban; no las expresaban abiertamente durante la clase. En la búsqueda de soluciones para la problemática identificada, se diseñó una propuesta de intervención teniendo en cuenta las normativas de la institución y el plan de estudios del grado octavo del IPN.</p> <p>Una vez se estableció un objetivo general y cuatro específicos para la propuesta, se sustentaron teóricamente los conceptos claves de la investigación; principalmente, desde autores y documentos relacionados con la educación como los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana y Goodman (1982) para definir la Lectura inferencial como el ejercicio de comprensión que permite hacer claro lo que está oscuro en el texto, asimismo, Alexander Ortiz (2015) quien trabajó el término de la Subjetividad desde una perspectiva pedagógica, Henry González (2006), docente estudioso del género literario del Minicuento. Además, se recurrió a teóricos como Lucia Capacchione (1998) y Norberto Litvinoff (2004), quienes a falta de bibliografía al respecto, permitieron construir la noción de Diario Expresivo y, diferenciarla de otro tipo de diarios.</p>

3. Fuentes
<p>Alsina, J. (Diciembre de 2013). <i>ub.edu</i>. (E. Octaedro, Ed.) Recuperado el Noviembre de 2016, de Universitat de Barcelona.</p>

- Blanco, J. (Julio de 2009). *Repositorio digital de tesis PUCP*. Recuperado el Septiembre de 2016, de Pontificia Universidad Católica del Perú:
http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/467/BLANCO_CHAVEZ_JHULIANA_VIAJES_LECTOR.pdf?sequence=1
- Capacchione, L. (1998). *El diario creativo*. (T. Blasco, Trad.) Madrid, España: Gaia Ediciones.
- Cardona, C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: Eos.
- Caron, B. (2012). *Posmodernidad y lectura: La lectura literaria: una interferencia necesaria en la cultura mediática*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Carrillo, T. (2001). El proyecto pedagógico de aula. *Educere*, 5(15), 335-344.
- Carrión, C., & Durán, V. (Junio de 2012). Galería de imágenes: Proyecto para mejorar la comprensión lectora a través de inferencias en las estudiantes del ciclo tres del IED Liceo Femenino Mercedes Nariño. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cuesta, C. (Julio - Diciembre de 2013). La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad. *Literatura: teoría, historia, crítica.*, 15(2), 97-120.
- Emery, I. (2012). *Uca.edu*. Recuperado el Noviembre de 2016, de University of Central Arkansas:
<http://uca.edu/writingcenter/files/2012/06/Flash-Fiction.pdf>
- FSCH U. de Zaragoza. (2014). *Facultad de Ciencias Sociales y Humanas*. Recuperado el Noviembre de 2016, de fcsch.unizar.es: <http://fcsch.unizar.es/wp-content/files/Gu%C3%ADa-Diario-de-Campo.pdf>
- García, B. A. (2005). *Grandes minicuentos fantásticos*. Bogotá: Alfaguara.
- Gil, L. C. (Octubre de 2010). *Bdigital. Repositorio Nacional UN*. Recuperado el Septiembre de 2016, de Sinab. Sistema Nacional de Bibliotecas: <http://www.bdigital.unal.edu.co/5042/1/04868108.2011.pdf>
- González, H. (2006). *La didáctica del Minicuento y su desarrollo en ambientes hipermediales*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- González, H. (2011). *Pedagogica.edu.co*. Recuperado el Noviembre de 2016, de Repositorio digital: Revista Folios:
http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/folios14_07arti.pdf
- Honey, P., & Mumford, A. (2013). *Centro Virtual de Aprendizaje*. Recuperado el Septiembre de 2016, de http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21/modulo_2/mod_honey_mumford.htm
- Hudson, G. (Noviembre de 2010). *British Council*. Recuperado el Octubre de 2016, de TeachingEnglish.org:
<https://www.teachingenglish.org.uk/blogs/georginahudson/minifiction-or-short-short-story-classroom>
- León, J. (2008). La comprensión del lenguaje: La producción de inferencias en la mente y el cerebro. *IV Jornadas Monográficas de Lingüística Clínica*. Valencia: UAM Universidad Autónoma de Madrid.
- Linuesa, M. C. (2004). *Lectura y cultura escrita*. Madrid: Ediciones Morata.
- Litvinoff, N. (2004). *Diario íntimo: el camino del autoconocimiento, el aprendizaje y la transformación*. Buenos Aires: Editorial Del Nuevo Extremo.
- López, M. (2015). Lectura y niveles de pensamiento. *Revista para el aula IDEA* (15), 49-50.
- Memoria chilena. (2016). *MemoriaChilena.cl*. Recuperado el Noviembre de 2016, de Biblioteca Nacional de Chile:
<http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-93497.html>
- MEN. (Junio de 1998). *Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado el Agosto de 2016, de Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- MEN. (2014). Leer para construir la subjetividad. En MEN, *Prácticas de lectura en el aula: Orientaciones didácticas*

para docentes (págs. 23-37). Bogotá: Serie Río de Letras PNLE.

Mora V., A., & Pérez P., L. M. (Agosto de 2014). *Repositorio Institucional Universidad del Tolima*. Recuperado el Septiembre de 2016, de Universidad del Tolima: <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1388>

Northern Illinois University. (2016). *niu.edu*. Recuperado el Noviembre de 2016, de http://www.niu.edu/facdev/pdf/guide/assessment/rubrics_for_assessment.pdf

Norum, K. (2008). Artifacts. En SAGE, *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (págs. 25-28). California: SAGE Publications.

Ortiz, O, A. (2015). La subjetividad en las ciencias humanas. En A. Ortiz, O, *Epistemología y metodología de la investigación configuracional*. Bogotá: Ediciones de la U.

Pineda, M. I. (2004). *Lenguaje y expresión*. Ciudad de México: Pearson Educación de México.

Rey, O., & Valero, V. (2012). La literatura fantástica como herramienta para fortalecer la competencia interpretativa y la producción textual. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.

Rioseco, R., & Navarro, C. (1981). Tres estrategias para desarrollar y ejercitar lectura. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura.*, 22-44.

Rodríguez, G. (2016). *Alejandra Pizarnik: diario personal y escritura creativa en el aula*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Rojo, V. (2009). *Breve manual para reconocer minicuentos*. Caracas: Equinoccio.

Sagastizabal, M., & Perlo, C. (2002). *Repositorio Hipermedial UNR*. Recuperado el Noviembre de 2016.

Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación 5ta edición*. México: Mc-Graw Hill.

Santiago, W., Castillo, M., & Morales, D. (Julio-diciembre de 2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Folios* (26), 27-38.

SED. (Junio de 2010). *Secretaría de Educación Distrital*. Recuperado el Agosto de 2016, de Referentes para la didáctica del lenguaje en el ciclo cuarto: <http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/116/1/referenteslenguajeciclo4.pdf>

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial GRAO.

Vargas, A., & Reyes, L. (Diciembre de 2009). *Repositorio Institucional UJ*. Recuperado el Septiembre de 2016, de Pontificia Universidad Javeriana.

Viveros, J. (Julio-diciembre de 2009). Una experiencia didáctica en torno a la brevedad y su versión en TIC. *Folios* (30), 143-144.

4. Contenidos

El proyecto de investigación realizado con los estudiantes de 803 del IPN se recoge en la presente monografía. Ésta se compone de siete capítulos, un apartado de referencias bibliográficas, y finalmente, el listado de anexos. Así, el primer capítulo recoge la caracterización de la población y la delimitación del problema, los objetivos fijados y la justificación. Por su parte, el segundo apartado presenta lo concerniente al Marco teórico de la investigación, incluyendo en este punto los antecedentes y el referente

teórico que sustenta los conceptos relevantes de la propuesta. En el tercer capítulo, se encuentra el diseño metodológico, en el cual se precisa sobre la investigación-acción, la unidad de análisis y la matriz categorial elaborada para el análisis de resultados, también se presentan las técnicas y los instrumentos usados para la recolección de información, además, se mencionan las consideraciones éticas de la propuesta. Posteriormente, el cuarto apartado describe el trabajo de campo realizado, aclarando aquí que se realizó un proyecto pedagógico de aula en cuatro fases de intervención, las cuales, se presentan resumidas en tablas. Así, en el quinto capítulo, se presentan los resultados del análisis de la información efectuado a partir de la categorización que surgió de la matriz mencionada anteriormente. El sexto apartado muestra lo que se concluyó y reflexionó sobre el ejercicio investigativo realizado. Por su parte, en el séptimo capítulo se comenta sobre algunas recomendaciones para la posterioridad. Finalmente se incluye una lista de referencias bibliográficas y los trece anexos utilizados.

5. Metodología

Para el cumplimiento de los objetivos trazados, se estableció que el paradigma investigativo más apropiado era el cualitativo pues más que la eficacia, se buscó realizar un estudio sobre los procesos que llevan a cabo los estudiantes en el aula. Paralelo al paradigma, se decidió que, las características de la investigación-acción y sus ciclos eran pertinentes y relacionales con las fases que un proyecto pedagógico de aula como el que se realizó, indica seguir. Por lo tanto, se organizaron cuatro fases de intervención denominadas Sensibilización, Práctica, Ejecución y Reflexión.

6. Conclusiones

A pesar de las limitaciones de tiempo para llevar a cabo las intervenciones planeadas, se concluye que los resultados obtenidos en este PPA fueron positivos en tanto progresivamente logró fortalecerse el nivel de lectura inferencial gracias al uso de diferentes recursos y metodologías. Asimismo, es de gran valor haber acercado a los estudiantes a la exploración de su dimensión subjetiva y a la reivindicación de ésta en los procesos académicos. Gracias al trabajo de la Subjetividad es que fue posible que los estudiantes arriesgaran y desarrollaran inferencias sobre los textos y que, se atrevieran a socializarlas y a crear a partir de ellas.

También, es importante anotar que las propuestas integradoras pueden ser ejecutadas creando relaciones que aunque son lógicas, parecen haberse desligado de la enseñanza, así, lograr conectar la subjetividad, las inferencias, el minicuento y el diario expresivo puede resultar como una propuesta de experimentación de conocimiento en el aula, y es sólo un ejemplo de las tantas articulaciones posibles desde la Literatura y, necesarias en la educación.

Elaborado por:	Sara Alejandra Barrera Rodríguez
Revisado por:	Álvaro William Santiago

Fecha de elaboración del Resumen:	15	10	2017
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

1. PROBLEMA	1
1.1 Caracterización y delimitación	1
1.2 Pregunta de investigación	7
1.3 Objetivos	7
1.4 Justificación	8
2. MARCO TEÓRICO	10
2.1 Antecedentes de la investigación	10
2.2 Referente teórico	16
2.2.1 Lectura	16
2.2.2 Niveles de lectura	17
2.2.3 Lectura inferencial	19
2.2.4 Subjetividad	20
2.2.5 Minicuento	22
2.2.6 Diario expresivo	24
3. DISEÑO METODOLÓGICO	27
3.1 Enfoque y tipo de investigación	27
3.2 Universo poblacional	28
3.3 Unidad de análisis y matriz categorial	29
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información	31
3.5 Consideraciones éticas	32
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	33
4.1 Fase 1. Sensibilización: “Se vale ser subjetivo”	35
4.2 Fase 2. Práctica: “Inferir subjetivando”	36
4.3 Fase 3. Ejecución: “El arte y yo”	37
4.4 Fase 4. Socialización y Reflexión: “El arte, yo, y los otros”	38
5. RESULTADOS	40
5.1 Diagnóstico	40
5.2 Propuesta de intervención	44
5.2.1. Fase 1. Sensibilización: “Se vale ser subjetivo”	45
5.2.2. Fase 2. Práctica: “Inferir subjetivando”	49
5.2.3. Fase 3. Ejecución: “El arte y yo”	55
5.2.4. Fase 4. Socialización y Reflexión: “El arte, yo, y los otros”	59
5.3. Resultados generalizados	65
6. CONCLUSIONES	68
7. RECOMENDACIONES	70
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
ANEXOS	

1. PROBLEMA

1.1 Caracterización y delimitación

En este apartado se encuentra la información descriptiva que caracteriza el contexto institucional y la población observada. Es importante mencionar que los datos que componen la caracterización son el resultado de lo consignado en diarios de campo de observación en el aula (Anexo 1)¹, encuestas aplicadas a los estudiantes (Anexo 2) y a la docente titular (Anexo 3), y a la revisión de documentos como el PEI, el Manual de Convivencia, entre otros.

Para comenzar, el Instituto Pedagógico Nacional (IPN), en su carácter de centro de práctica docente de la Universidad Pedagógica Nacional, es una institución educativa pública localizada al nororiente de la ciudad de Bogotá, específicamente, en el barrio Santa Bárbara Oriental, perteneciente a la localidad de Usaquén.

Con respecto a la contextualización de la institución, es pertinente decir que, aunque en el PEI del colegio no se menciona con precisión el tipo de modelo pedagógico bajo el cual se procede, en el documento de área de Lengua Castellana se afirma que se educa a la luz de varios modelos según las necesidades y objetivos, entre los que se destaca la implementación del Constructivismo, el Aprendizaje Significativo y de la teoría de las Inteligencias Múltiples.

Finalmente, para hacer mención sobre los proyectos que ofrece la institución, se precisa que el IPN cuenta actualmente con proyectos pedagógicos transversales entre los que se prioriza el proyecto institucional de lectura, escritura y oralidad (PILEO). Además,

¹ Se aclara que por cuestiones de espacio únicamente se anexan dos diarios de campo, los demás pueden ser revisados a solicitud del lector.

se encuentran los proyectos de granja escolar, programa de sexualidad, plan escolar para la gestión de riesgo, prevención y respuesta a emergencias (PEGRE), proyecto ambiental escolar (PRAE) y los proyectos interinstitucionales de fronteras y cartografías pedagógicas.

La población con la que se llevó a cabo el proceso de investigación correspondió al curso 803 conformado por 32 estudiantes (15 hombres y 17 mujeres) entre los 12 y 15 años de edad que cursan grado octavo (803). Con el fin de recoger información general sobre la población, se realizó una encuesta cuyos resultados mostraron, a grandes rasgos, que los estudiantes sienten agrado por el entorno escolar, que la gran mayoría menciona tener buenas relaciones con los compañeros del curso y con la docente titular, que en su tiempo libre asisten a salas de cine, a conciertos, a fiestas y a actividades deportivas con sus familiares y/o amigos.

En relación con el desempeño en la clase de lengua castellana y los intereses de los estudiantes en la lectura y la escritura, las observaciones de clase y la encuesta aplicada sólo permitieron notar que la población en general gusta del trabajo grupal para aprender juntos, de la música, de los recursos audiovisuales y que manifiestan gran interés por la escritura y la lectura libre como estrategia de aprendizaje y forma de expresarse.

Dado que se requería ahondar sobre la población para definir sus características lingüísticas, se diseñó un taller diagnóstico con el objetivo de recoger información más completa y detallada sobre la lectura inferencial y la escritura libre, eligiendo estas dos habilidades con el fin de analizar ciertas dificultades vislumbradas en las observaciones que se realizaron.²

² El diseño del taller diagnóstico se elaboró en conjunto con Aida Aguirre y Geraldine Fonseca, quienes también aplicaron dicho taller en las poblaciones objetivas de sus respectivas propuestas de investigación.

La realización del taller diagnóstico tuvo tres objetivos: 1) recolectar mayor información sobre las características lingüísticas de los estudiantes en cuanto a lectura inferencial y escritura libre, 2) evidenciar cómo reaccionaban los estudiantes ante un ejercicio de aplicación literaria apartado del aspecto meramente formal o estructural, y 3) analizar los resultados para identificar así las necesidades y dificultades de los alumnos en relación con ejercicios literarios y/o de lecto-escritura.

El taller diagnóstico elaborado contó con tres secciones (Anexo 4). La primera sección se nombró “Mini – Lectura, Súper – Ideas”, y constó de una breve presentación del concepto de minicuento y del texto *El paraíso imperfecto* de Augusto Monterroso, a partir del cual los estudiantes respondieron cuatro preguntas. La segunda sección del diagnóstico se denominó “¡Las imágenes también se pueden leer!”, y constó de una corta introducción para guiar la interpretación y organización de una secuencia de imágenes de la novela gráfica *Emigrantes* de Shaun Tan. La tercera sección del taller se nombró “Dibujando un texto y Texteando un dibujo”, y constó de una presentación del concepto de caligrama para mostrar el poema *Helicóptero* de Vicente Huidobro. Por último, se indicó una serie de pasos para que los estudiantes crearan su propio caligrama.

Los resultados del taller diagnóstico se analizaron principalmente a la luz de los niveles de lectura (literal, inferencial y crítico), tratados en los Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Ciclo IV y en los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana. Con ello, se establecieron seis indicadores de logro (dos para cada sección) para evaluar los resultados. Así, se evaluó la información a partir de los criterios de desempeño alto, medio o bajo y se diseñó la rejilla uno (Anexo 5) en la sección del minicuento, la rejilla dos

(Anexo 6) en la sección de la secuencia gráfica, y la rejilla tres (Anexo 7) en la sección del caligrama.

Posteriormente, se relacionó mediante porcentajes el número de estudiantes que alcanzaron cada uno de los tres desempeños según la sección del taller (Anexo 8). Se aclara que el criterio de desempeño alto se marcó cuando el logro se cumplió en su totalidad, el desempeño medio, se determinó de modos distintos en cada sección del taller. Por ejemplo, en el punto del minicuento, cuando las respuestas tenían información contradictoria o que no respondía a la pregunta. Por último, el desempeño bajo se marcó cuando no se cumplió con el logro o cuando no hubo respuesta.

Según los resultados obtenidos en el taller, se puede afirmar que la primera sección “Mini – Lectura, Súper – Ideas” arrojó resultados que permitieron evidenciar las dificultades de los estudiantes con respecto a su nivel de lectura, por lo tanto, en el análisis de los resultados se dio prioridad a este apartado del taller. Dicha sección acercó a los estudiantes a un tipo de texto literario que desconocían y que les generó agrado e interés; pues durante y después del taller muchos comentaban que les parecía “increíble que se pudiera hacer cuentos tan cortos”, o que consideraban “muy chévere e interesante esa forma tan diferente de cuento” y que “siempre les habían dicho que los cuentos podían ser cortos, largos o medianos, pero nunca mini”. Además, los porcentajes en este punto permitieron evidenciar que aproximadamente en el 50% de los estudiantes el nivel de lectura es inferencial, esto es, “que realizan inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados construyendo relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc.” (SED, 2010, pág. 40). Sumado a esto, se dice que “la inferencia es la capacidad para deducir y concluir

acerca de aquellos componentes del texto que aparecen implícitos permitiendo hacer claro lo que aparece oscuro en el texto” (MEN, 1998, pág. 48).

Lo anterior es de gran importancia si se considera que durante las clases observadas priman las actividades centradas en el nivel literal de la lectura de textos literarios, informativos y expositivos. Cabe mencionar que al finalizar el taller algunos estudiantes se acercaron para hacer preguntas como: “¿No sé si eso te puede servir porque solo son opiniones, por ejemplo con lo del minicuento?” o “¿Cómo van a estar bien las respuestas en el minicuento si son cosas que yo creo del texto?”. Esto último permite notar que aunque algunos de estudiantes realicen inferencias sobre la lectura, sólo consideran como “bien” aquellas actividades que trabajan el nivel de lectura literal, y que se muestran dubitativos cuando tienen que escribir sobre su interpretación, su opinión, o su consideración para dar cuenta de un nivel de lectura más avanzado.

De esta forma, los resultados obtenidos en este punto del taller revelaron que la totalidad de los estudiantes de 803 no alcanza el nivel de lectura inferencial, lo cual puede constituir una problemática si se tiene en cuenta que el plan de estudios de grado octavo supone que en este curso los estudiantes realicen activamente deducciones e inferencias sobre cualquier tipo de texto.

Por otro lado, con respecto a la segunda sección “¡Las imágenes también se pueden leer!”, los porcentajes mostraron índices de desempeño alto en la mayoría de los estudiantes con respecto al primer indicador de logro, pues en general lograron organizar lógicamente las imágenes determinando la secuencia narrativa. En el caso del segundo logro, los porcentajes indicaron que la mitad de los estudiantes justificaron apropiadamente la organización que propusieron para la secuencia, y que la mitad restante presentó

dificultades para explicar el orden o en unos cuantos en los que la respuesta no contenía una justificación sino una descripción de alguna imagen o aparecía el espacio en blanco.

Adicionalmente, se encontró que algunos estudiantes pusieron notas al margen de las imágenes con inscripciones como “hay 5 personajes”, “viaje en trasatlántico”, “la hora de comer sin familia”, “estar fuera de casa”. Lo anterior permite afirmar que sólo unos alumnos se arriesgaron a anotar frases sobre sus lecturas e interpretaciones de las imágenes.

Por último, en la tercera sección, “Dibujando un texto y Texteando un dibujo”, puede decirse que los estudiantes mostraron gran interés por la forma del caligrama. Fue en esta sección en donde se encontraron los porcentajes de desempeño más alto en ambos logros, exceptuando sólo un par de estudiantes que decidieron usar una canción en vez de proponer su propio poema.

De acuerdo con lo que se encontró en la realización del taller diagnóstico, puede establecerse que el principal problema detectado comprende que, por un lado, algunos estudiantes no realizan inferencias sobre lo leído y, por otro, que varios de ellos realizan inferencias pero no saben cómo hacerlas explícitas pues consideran que si escriben y comentan sobre su interpretación personal o sobre los elementos que les permiten significar nuevas cosas en el texto están tratando información poco relevante que no se relaciona con la comprensión del texto literario. Además, es posible determinar que, aunque en las encuestas realizadas la mayoría de los estudiantes afirma tener gusto por la escritura, el taller permitió evidenciar que su concepción de la escritura es asumirla como un ejercicio que en ningún momento debe involucrar la subjetividad. Finalmente, se pudo evidenciar que la preocupación de los estudiantes está más en obtener buenos resultados, acertar en las respuestas y escribir con apropiada puntuación y ortografía que en encontrar una forma

para expresar sus propias inferencias, ideas, opiniones o interpretaciones en la clase, para lo cual es necesario encontrar una herramienta que les permita comunicar su subjetividad y sus inferencias.

1.2 Pregunta de investigación

¿Cómo incide una propuesta didáctica que articula el minicuento y la subjetividad en el fortalecimiento de la lectura inferencial de los estudiantes del grado 803 del IPN?

1.3 Objetivos

General

Analizar la incidencia de una propuesta didáctica que articula el minicuento y la subjetividad en el fortalecimiento de la lectura inferencial de los estudiantes del grado 803 del IPN.

Específicos

- Fomentar la expresión subjetividad de los estudiantes durante la realización de inferencias sobre minicuentos.
- Diseñar una propuesta didáctica que pueda ejecutarse mediante el vínculo del minicuento, la subjetividad y las inferencias con el recurso del diario expresivo.
- Guiar la elaboración de un diario expresivo que presente las inferencias, deducciones, opiniones, etc. de los estudiantes en la lectura de minicuentos y de otros textos.
- Determinar el impacto de la propuesta didáctica para fortalecer la lectura inferencial.

1.4 Justificación

*El carácter subjetivo, activo y creativo del ser humano
no puede ser eliminado de las ciencias humanas.*

Fernando González Rey.

Esta propuesta de investigación parte del hecho de que la escuela de hoy necesita sujetos que encuentren su voz para comunicar la experiencia y el sentir humano sin excluirlas del ámbito escolar. En el proceso de aprendizaje de dichos sujetos, la lectura, la escritura y la literatura misma cobran un nuevo sentido. De esta forma, se requiere trabajar sin perder de vista la idea propuesta en los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana en la que se menciona la relevancia de entender que el texto literario puede relacionarse con la realidad y la experiencia de los sujetos lectores, quienes no sólo pueden comentarlo o valorarlo, sino leerlo arriesgando inferencias y enriqueciendo su interpretación a partir de las propias ideas.

Por lo tanto, si se asume que “leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector” (SED, 2010, pág. 47), será fundamental valorar al lector y su dimensión subjetiva como factores determinantes en la comprensión de textos literarios y en la realización de inferencias. En este punto es pertinente añadir que la experiencia lectora usualmente logra detonar un efecto emotivo y que los estudiantes requieren materializar y comunicar ese efecto como parte del proceso de lectura y de interpretación.

Por otro lado, en cuanto a esta propuesta busca defender la idea de incluir en el aula textos literarios que tradicionalmente se han situado fuera del canon, tal es el caso del género del minicuento, siendo éste un tipo expresión un tanto relegada de los procesos investigativos y cuya forma y contenido pueden funcionar en el desarrollo de la lectura

inferencial, debido a que la breve extensión de ellos permitirá que los estudiantes busquen llenar los vacíos y silencios del texto a partir de sus inferencias. En relación con lo anterior, este trabajo quiere proponer el uso pedagógico de lo que acá se denomina diario expresivo, el cual puede ser determinante como medio de expresión de los estudiantes, de sus habilidades lectoras e inferenciales y de materialización de las interpretaciones literarias que puedan hacer de los textos, tal como lo apunta esta propuesta investigativa.

Por último, la presente propuesta pretende favorecer el desarrollo del perfil del estudiante que propone el IPN dentro del documento de área de Lengua Castellana, en el cual se especifica que el trabajo dentro de la asignatura debe propiciar en el estudiante una habilidad comunicativa que ante todo le permita expresar su punto de vista y sus emociones y conocer las de los demás, siendo esto último un aspecto que no ha sido notablemente tratado dentro de la clase observada y que podría llevarse a cabo mediante la construcción del diario expresivo, más aún si se tiene en cuenta que la escritura libre no solo puede dar cuenta de la subjetividad sino también de lo comprendido en un texto.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

En este apartado se presenta información sobre los trabajos que se han llevado a cabo con respecto a la problemática que se pudo evidenciar tras la aplicación del taller diagnóstico ya descrito. Así, se comentan de manera general algunos documentos que se han adelantado para tratar el problema detectado en otros contextos y con otras poblaciones.

Para comenzar, es pertinente decir que hay un gran número de trabajos sobre la lectura en el nivel inferencial de estudiantes en bachillerato. Sin embargo, los métodos y / o las estrategias didácticas que se han tratado en dichos documentos, pocas veces integran puntualmente el minicuento o los caligramas, los cuales fueron parte de los textos literarios usados y aplicados para entender las dificultades de la población.

En primer lugar, se encontró el trabajo de las profesoras chilenas Rioseco y Navarro (1981), quienes llevaron a cabo la aplicación de una práctica piloto cuyo objetivo era el de ejercitar la lectura comprensiva y dar cuenta de que las experiencias de los niños y su bagaje cultural influyen directamente en la interpretación de los textos. Esto último es de gran importancia pues si bien las docentes proponen una serie de procedimientos en tres estrategias desarrolladas a partir de la oralidad, dichas estrategias apuntan a desarrollar el nivel de lectura inferencial de cuentos en una población infantil. Los rasgos más relevantes de este ejercicio son la propuesta metodológica del paso a paso hasta llegar a la habilidad de lectura inferencial, la evaluación completamente cualitativa de los datos y la revisión de

elementos de la experiencia vital de los lectores que se destacan en la reconstrucción de significado de un texto.

Relacionado con lo anterior, se encontró la tesis para magister de Gil Chaves (2010), quien, al igual que las docentes de Chile, trabajó en el desarrollo de las habilidades de pensamiento inferencial y comprensión lectora en niños. En este caso, Gil abordó los diferentes niveles de inferencia alcanzados según aspectos como el género, la edad y la condición socio-económica. En el caso de este estudio, lo más destacable es la relación interdependiente que se establece entre el pensamiento inferencial y la comprensión de un texto, incluyendo siempre en esta relación los juicios de valor de los lectores.

Para continuar, se encontró el trabajo de tesis de Mora y Pérez (2014), quienes también trabajaron el fortalecimiento de la comprensión lectora, esta vez en estudiantes de primaria. Estas autoras propusieron la canción como estrategia pedagógica y como un tipo de texto inscrito en las características de la poesía. Así, lo más importante de este documento es la propuesta para llevar a cabo una cualificación de la comprensión lectora a partir de una expresión cercana a la población que permitiera atender no sólo a la forma, al contenido o al significado, sino también a las emociones y reacciones.

Otro documento que se encontró es el trabajo de grado de Rey y Valero (2012), quienes propusieron el uso de la literatura fantástica para el mejoramiento de la comprensión lectora inferencial y la producción escrita en estudiantes de séptimo grado. Un aspecto pertinente de este trabajo está en la propuesta metodológica para llevar a cabo la investigación acción del tema mencionado, pues aquí se incluye una revisión cualitativa de los resultados recogidos en varias fases de trabajo.

También se encontró el documento de tesis realizado por Carrión y Durán (2012), quienes propusieron el desarrollo de la lectura inferencial en alumnos de séptimo. La importancia de este trabajo es el abordaje del problema del nivel de lectura de los estudiantes, pues se procedió bajo la premisa de abrir el concepto de lectura, incluyendo los procesos de significación del mundo a partir de la experiencia. Un aspecto destacable en esta propuesta es la creación de una galería de imágenes en la que los estudiantes presenten los resultados de su ejercicio de lectura inferencial de la literatura.

Hasta este punto, los documentos referenciados han trabajado bajo el objetivo de mejorar la comprensión de lectura dentro del nivel inferencial. Si bien, cada trabajo propone diferentes estrategias didácticas o pedagógicas para alcanzar el objetivo trazado, todos tienen en común la consideración de que la experiencia personal y lo emocional toma lugar en el proceso de significación de un texto y en las inferencias que se hagan sobre el mismo.

Con respecto a esto, se encontraron otros trabajos como el de las maestras Vargas y Reyes (2009), cuya tesis se concentra en la lectura como experiencia, presentado cuatro experiencias didácticas de la lectura desde el recurso del libro álbum para desarrollar procesos lectores que integraran activamente lo subjetivo y lo objetivo. Lo más destacable de este trabajo es la presentación de los resultados de la investigación cualitativa realizada en torno al pensamiento inferencial, crítico y creativo y los conceptos teóricos utilizados, específicamente el de experiencia lectora.

Por otro lado, se encontró el documento de tesis de Blanco (2009), en donde se trabajó cómo la comprensión de un texto, específicamente de un poemario determinado por la autora, se ve conducida por otros textos y por la propia experiencia o subjetividad. En

este trabajo es importante ver cómo se teje la relación entre la subjetividad y el texto artístico para que el lector manifieste sus interpretaciones. Además, son de gran utilidad los constructos teóricos de subjetividad y texto que la autora incluye en el documento.

En adición, se encontró un documento del Ministerio de Educación Nacional, en el marco del Plan Nacional de Lectura y Escritura, en donde se proponen algunas orientaciones didácticas dirigidas a los docentes para generar prácticas de lectura en el aula. Uno de los apartados de la cartilla, propone una serie de actividades para poder resolver el problema de la identidad, la reflexión y la toma de decisiones para construir la subjetividad (MEN, 2014). En este documento se destaca la inclusión de una tabla de bibliografía de consulta sobre el tema de la literatura y la subjetividad, el listado de razones para incluir la literatura en el aula, así como algunas recomendaciones para desarrollar actividades literarias integrando la interpretación y la subjetividad del lector.

Como ya se ha mencionado, en este trabajo se ha atendido al hecho de que la subjetividad, la emotividad y la experiencia influyen en el proceso de lectura de los estudiantes. Con respecto a esto, en la presente investigación se comparte la idea de Cuesta (2013), quien sostiene que es imposible pretender desligar toda la carga cultural, emocional y afectiva con la que los lectores se enfrentan a los textos.

Cabe afirmar, que el problema planteado por Cuesta en su tesis puede verse relacionado implícitamente con el presente en tanto ella se cuestiona sobre el por qué y el cómo la didáctica, la enseñanza de la lengua y la literatura, y las nociones de docente y de lector se han construido por aparte de la idea de lo subjetivo. En la propuesta metodológica de Cuesta y los resultados de su revisión documental se solicita la urgente necesidad de utilizar nuevos recursos, estrategias y evaluaciones aplicadas al aula desde los

planteamientos del paradigma de la investigación cualitativa, lo cual es algo a lo que en gran parte le apunta este trabajo con la construcción del diario expresivo.

Partiendo de la necesidad de innovación del tratamiento de la literatura en el aula que reclama Cuesta en su tesis doctoral, es pertinente echar un vistazo a esa expresión artística creciente que es el minicuento, la cual no se ha tenido en cuenta –mucho menos en la clase observada-, y que podría empezar a concebirse como un útil manifiesto literario fuera del canon para el trabajo con los estudiantes. En este sentido, se debe mencionar que se encuentran muchos más documentos que teorizan o que hacen una revisión histórica de este controvertido género literario, que trabajos investigativos que estudien el minicuento aplicado a la investigación- acción pedagógica.

Para hablar de ello, es pertinente referenciar el artículo de Viveros (2009), quien ha escrito y trabajado con minicuentos en sus clases. En su artículo *Una experiencia didáctica en torno a la brevedad y su versión en TIC*, el profesor Viveros retoma la investigación llevada a cabo por González y Duarte (2006), miembros del Grupo de Investigación *Himini*, quienes sintetizaron en un texto titulado *La didáctica del minicuento y su desarrollo en ambientes hipermediales* los resultados de uno de los proyectos de investigación basado en el aprendizaje literario de niños de educación básica primaria apoyado en TIC. Aunque tanto el texto de González y Duarte, como el artículo de Viveros precisan sobre los resultados positivos del uso de minicuentos por medio de tecnologías virtuales en estudiantes de primaria, interesa para este trabajo rescatar que Viveros señala la importancia de incluir los minicuentos en la enseñanza en tanto “pueden ser considerados como elementos esenciales para el desarrollo de procesos de aprendizaje artístico incorporando con ellos, nuevas formas discursivas literarias por medio de una tipología

textual que dialoga en las fronteras de diversos géneros discursivos” (Viveros, 2009, pág. 143).

Finalmente, aunque no se encontraron trabajos puntuales sobre el diario expresivo como recurso didáctico, se retomará como último referente la investigación-acción pedagógica *Alejandra Pizarnik: diario personal y escritura creativa en el aula*, mencionada en la justificación, en donde Rodríguez (2016) señaló como objetivo general “implementar el diario personal como herramienta lúdica para afianzar la escritura creativa en los/las estudiantes del curso 503 jornada tarde del Colegio Tomás Carrasquilla, a partir de la obra literaria de Alejandra Pizarnik” (Rodríguez, 2016, pág. 12). Los resultados del trabajo de Rodríguez apuntan al óptimo impacto en el proceso de aprendizaje por el uso del diario creativo como recurso didáctico para desarrollar la escritura creativa tras la aproximación y la sensibilización a la poesía. Es importante precisar que en mi propuesta se usará la denominación “diario expresivo” y no “diario creativo” como lo entiende Rodríguez, lo cual se explicará más adelante en la presentación de los constructos teóricos de esta propuesta de investigación.

De esta manera, se puede afirmar que tras la revisión documental los antecedentes que tratan el problema de cómo desarrollar la comprensión lectora en el nivel inferencial, no se encuentran numerosas propuestas abordando diferentes tipos de recursos y estrategias didácticas, como por ejemplo, el diario expresivo. Sin embargo, se considera pertinente la realización de más propuestas investigativas y didácticas que incluyan la subjetividad como aspecto determinante en la comprensión e interpretación de textos literarios.

2.2 Referente teórico

En este apartado se hace referencia a algunos desarrollos teóricos de los temas y constructos relevantes en este trabajo: lectura, niveles de lectura, lectura inferencial, subjetividad, minicuento y diario expresivo.

2.2.1 Lectura

Aunque numerosos son los documentos que tratan este concepto, vale la pena resaltar que los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana, como uno de los documentos ineludibles de la educación en Colombia, define –como se citó en la justificación- que “leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector” (SED, 2010, pág. 47). En relación con lo anterior, es pertinente retomar el concepto de González (2011), quien argumenta que “la lectura es un proceso de diálogo de sentidos en el que el lector asume el encuentro entre sus saberes y las voces presentes en el texto” (2011, p. 75). A esto, González añade que dicho proceso de diálogo de sentidos conduce a la comprensión que es el acto seguido a la creación, la cual es vital para completar el texto literario. Esto último representa gran importancia dentro de la propuesta investigativa ya que González aplicó su concepto de lectura a la propuesta didáctica del minicuento, siendo éste el tipo de texto literario que se empleó en la presente investigación.

Solé (1992), por su parte y en relación con lo anterior, afirma que en la lectura, un sujeto activo se enfrenta a un texto para aportarle sus “conocimientos, experiencias y esquemas previos” (1992, p. 17). A esto, puede añadirse la postura de Linuesa (2004) en la que sostiene que se acude a la lectura “para comunicarse, para conocer otras realidades, para aprender, para informarse, para ejercitar la imaginación, para disfrutar” (2004, p. 25).

Conviene subrayar que los conceptos de lectura presentados sustentan la perspectiva pedagógica de esta investigación, en tanto se prima el sujeto-lector-estudiante que se acerca a los textos literarios con un conocimiento, unas experiencias y unas ideas previas que no pueden ser excluidas en la producción de significado. Vale la pena precisar que la interacción entre lector y texto busca la comprensión de éste por parte de aquél, para lo cual el lector pone en juego sus conocimientos previos en relación con los elementos que aporta el texto en sí. En suma, se precisa que en esta investigación, se asume una noción interactiva de la lectura, la cual, tiene como finalidad la interpretación y comprensión de un texto.

2.2.2 Niveles de lectura

Una vez presentado el constructo teórico de lectura, se tiene en cuenta que la comprensión de un texto puede determinarse en diferentes sentidos, funciones y etapas. En este punto, vale la pena resaltar que para esta investigación se considera pertinente el concepto de comprensión lectora planteado por Viramonte (2008), quien propone que aunque hay diferencias entre comprender la realidad y comprender un texto, existe un puente entre ambas comprensiones, pues al comprender se parte de la tendencia natural humana de la búsqueda de sentido y explicación acudiendo a lo que sentimos o sabemos, asumiendo de esta forma que, la comprensión es un ejercicio lógico pero también emotivo.

Así, según Kabalen (2015), los niveles de lectura aparecen como los distintos momentos de la comprensión de un texto en los cuales opera la relación texto-lector. De esta forma, en el aula o fuera de ella, “el ejercicio de la lectura puede guiar el desarrollo del pensamiento en tres niveles: el literal, el inferencial y el crítico” (López, 2015, p. 49).

En el nivel literal se trata la información explícita en el texto. Con respecto a esto, Pineda (2004) refiere que en este nivel se realizan procesos de pensamiento básico como observación, comparación, ordenamiento y clasificación jerárquica. Además, la lectura literal “requiere de esquemas mentales para representar la información de un texto sin interpretaciones del lector” (Pineda, 2004, p. 4). Lo anterior, puesto en relación con la lectura específica de textos literarios como los minicuentos, implica que los estudiantes puedan hallar el evento principal, reconocer hechos, personajes y lugares, y caractericen o comprendan la secuencia de acontecimientos en la historia.

Como se afirmó en apartados anteriores, la mayoría de actividades de comprensión de lectura realizadas en las clases de 803 apuntaban al nivel de lectura literal. Se aclara que los resultados de dicho tipo de actividades siempre fueron muy favorables, según lo observado, lo cual demuestra que la población es apta para continuar el curso hacia un nivel superior de lectura como el inferencial.

En el nivel inferencial entran en juego las deducciones y asociaciones que el lector realiza a partir de la información del texto. Debido a la gran relevancia de este constructo teórico para la presente investigación pues constituye el nivel de lectura objetivo, se dedicará el siguiente numeral.

El último nivel de lectura, correspondiente al nivel crítico, propone que el estudiante esté en condiciones de “evaluar el contenido más que la forma del texto, precisar la intención comunicativa del autor, emitir un juicio de valor argumentado, etc.” (López, 2015, pág. 50). Además, en este nivel, el lector relacionará información ya inferida y codificada de un texto con la de otros textos, expresiones artísticas o disciplinas (Pineda, 2004). Si bien, este nivel es presentado aquí, se aclara que la propuesta trabaja para

avanzar del nivel literal hacia el inferencial y fortalecer la lectura en ese nivel, pues el nivel crítico no tiene lugar si se considera que, como lo indicó el diagnóstico, sólo la mitad de la población se sitúa en el nivel inferencial de lectura.

2.2.3 Lectura inferencial

Para ampliar sobre este nivel de lectura es posible acudir a los Lineamientos Curriculares, pues en dicho documento se referencia la teoría de la comprensión lectora de Goodman, en la que se precisa el concepto de inferencia como uno de los factores que determinan la comprensión lectora (MEN, 1998).

En este sentido, “inferencia es la capacidad para deducir y concluir acerca de aquellos componentes del texto que aparecen implícitos” (MEN, 1998, pág. 48), es también “un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual lingüístico y los esquemas que poseen, así, la lectura inferencial permite hacer claro lo que aparece oscuro en el texto” (citado de Goodman, 1982 pág.22, en MEN, 1998, pág. 48).

Con respecto a esto, Santiago y Morales (2007) afirman que “la lectura, como búsqueda y construcción de significado implica que el lector efectúe una serie de operaciones cognitivas, entre las que se enumera la inferencia, en las que pone en juego sus conocimientos, intereses y estrategias, con los aspectos que proporciona el texto, en unas circunstancias determinadas” (Santiago & Morales, 2007, p. 28).

Este nivel, objetivo de la propuesta investigativa, presupone que los estudiantes puedan identificar o seleccionar información que no se presenta de manera explícita, establecer relaciones (causales, comparativas, predictivas, de oposición, etc.) para llegar a conocer

información del texto, sacar conclusiones, sobreentender lo que no fue dicho expresamente por el autor, reconocer el o los significados de las palabras dentro del contexto de lo leído, distinguir entre hechos y opiniones, y resumir (López, 2015).

Se considera que es en este nivel de lectura en donde el proceso de codificación del texto acude la configuración experiencial, cognitiva y hasta emocional del estudiante, lo cual provoca que las inferencias y deducciones sobre lo no dicho se conecten con las interpretaciones y la perspectiva desde la cual –como afirma Goodman- empieza a dar iluminar lo sombrío. Por lo anterior, es que se define como imprescindible revisar el concepto de subjetividad para examinar aquellas experiencias, conocimientos y emociones que componen al estudiante como sujeto-lector, generador de inferencias.

Para puntualizar sobre las inferencias, es pertinente señalar que León (2008) las entiende como operaciones vinculadas con el conocimiento implícito o tácito, es decir, oculto, las cuales completan la información del mensaje. Según León, las inferencias están directamente relacionadas con los conocimientos del sujeto y hacen parte fundamental del proceso de comprensión textual presentándose no solo al final de la lectura de un texto, sino en cualquier momento de la lectura interviniendo así en la interpretación. Además, este autor sostiene que “las inferencias dependen de otros procesos cognitivos como la memoria, el pensamiento y la percepción, los cuales son de suma importancia para establecer una relación significativa a nivel de comprensión con el texto literario” (León, 2008, pág. 4).

2.2.4 Subjetividad

Para comenzar, es importante aclarar que el concepto de subjetividad tiene diferentes definiciones para cada una de las ciencias humanas y sus disciplinas. Por esta

razón, no se tendrán en cuenta las nociones de subjetividad ajenas a lo literario o a lo pedagógico. En consecuencia, esta investigación se sustentó en la definición propuesta por Ortiz (2015), quien ha construido un concepto de subjetividad aplicado al ámbito de la investigación pedagógica y de lo literario, teniendo en cuenta la Teoría de la Recepción de Wolfgang Iser y el texto *La experiencia de la lectura* de Jorge Larrosa.

Así pues, Ortiz (2015) dice que “subjetividad es la caracterización afectiva y emotiva de los sujetos –estudiantes-, en donde se incluyen los modos de pensar y de sentir con respecto a un objeto o situación del aprendizaje” (Ortiz, 2015, p. 31). Además, “la subjetividad es la dimensión que reúne aquellas ideas, pensamientos, conceptos, propuestas, emociones, y conocimientos que el ser humano configura y por medio de los cuales le asigna sentidos y significados a todo lo que se lee” (Ortiz. O, 2015, p. 41), en este caso, las imágenes, los textos, el mundo.

Volviendo sobre el documento de los Lineamientos Curriculares, vale la pena mencionar que dicho documento referencia a Allende (1982), quien afirma que hay una serie de factores que intervienen en la comprensión lectora dentro de los cuales se encuentra la situación emocional. Esto último es de gran pertinencia para la investigación pues se comparte aquí la postura desde la cual Allende (1982) sostiene que “la realidad afectiva del lector en el momento de la lectura condiciona la comprensión de un texto”, añadiendo que “los significados se construyen a partir de la interacción entre la realidad interior del sujeto que lee y la realidad exterior en la que habita el texto” (SED, 2010, pág. 49).

Como se señalaba en el apartado de justificación, no se puede pretender omitir la subjetividad de los procesos llevados a cabo en las ciencias humanas, pues aquella hace

parte fundamental en la educación de sujetos, tal como lo sostiene el documento de área de Lengua Castellana del IPN. Con respecto a esto, es conveniente cerrar con una reflexión de la docente Caron (2012), quien relaciona el desarrollo de la subjetividad con el uso de la literatura considerando que los estudiantes de hoy, absorbidos por el sistema consumista, “necesitan la reparación y reconstrucción de la subjetividad, para cual, puede colaborar la lectura de textos literarios, ya que de algún modo están aislados, es decir, permanecen programados desde afuera, ajenos a su subjetividad” (Caron, 2012, pág. 48).

2.2.5 Minicuento

Siendo el minicuento ese insumo literario escogido para fortalecer la lectura inferencial y, con ello, la inclusión de la dimensión subjetiva en el proceso de significación del texto, es importante comenzar mencionando que en el documento de Metas, Competencias y Desempeños en Lengua Castellana, diseñado por el IPN para grado octavo, aparece el trabajo con textos literarios colombianos y latinoamericanos, dentro de los cuales no se hace referencia al minicuento.

Por lo que refiere a este constructo, se encuentra que el reciente boom del minicuento permite entender este tipo de texto como uno de los mejores ejemplos de la continua exploración en las formas de escritura breve. Con respecto a esto, González, quien ha sido un gran estudioso de este género literario, afirma que a pesar de la popularidad de este texto narrativo en la actualidad, los minicuentos se originan en el Lejano Oriente desde tiempos remotos. A esto, González (2006) añade que:

En nuestro continente se encuentran precursores tan importantes como Rubén Darío, Vicente Huidobro, Macedonio Fernández, Luis Vidales [...], a comienzos del siglo pasado, y en consonancia con éstos, aparecen Cortázar, Borges, Monterroso, Aníbal Niño [...],

como una segunda generación de creadores de esta forma narrativa, que se prolonga hasta nuestros días. (p. 57)

Como ejemplo del amplio recorrido temporal que ha vivido el minicuento, hoy se encuentran antologías como *Grandes minicuentos fantásticos* realizada por Benito Arias García, en la que se encuentran relatos de diversos temas que datan desde 1860 hasta 1996, incluyendo autores europeos y americanos de varios países. Puntualmente, en el contexto local, se encuentra la antología *Minicuentos* organizada por la Alcaldía Mayor de Bogotá, en la cual se presentan alrededor de cien minicuentos cuyos autores son tres profesores colombianos que participaron en el concurso “Pasos al arte” de 1998.

Aunque es vasto el número de minicuentos que se encuentran en formatos físicos y digitales, no se encuentra puntualmente una teoría literaria que los analice. Asumiendo la definición de González, “los minicuentos son un tipo de texto caracterizado por la extrema brevedad –en muchos casos no superan las 500 palabras, la página o las dos páginas-, y por poseer un estatuto ficcional sin estar relacionado directamente con una clase de superestructura determinada” (González, 2011, p. 1), es decir, que su contenido ficcional no está sujeto a una forma o estructura definida.

Rojo (2009) puntualiza sobre la diferencia entre el cuento y el minicuento especificando que éste género no puede catalogarse como cuento, pues los textos son tan cortos que no tienen espacio para describir un escenario ni personajes, o para “complicar la acción, o determinar una meta y bloquear su logro, ni para narrar una historia” (Rojo, 2009, p. 43).

Por su parte, Emery (2012) afirma que los minicuentos hacen parte de ese género discursivo que incluye elementos de la prosa poética, los cuales rompen el canon del

cuento, sobrepasando incluso los límites y la estructura del cuento corto. Así mismo, señala que lo más destacable de los minicuentos, es que “debido a su espacio reducido, muchos elementos son dejados a la imaginación e interpretación del lector, pues los elementos que no están presentes usualmente pueden ser inferidos a partir de los detalles dentro de la historia”³ (Emery, 2012, pág. 2).

Esto último permite entender que el minicuento supone el reto de la lectura inferencial, en tanto todos los silencios de una narración tan breve sólo pueden ser contrarrestados con la voz interpretativa del lector, que acude al archivo mental de sus experiencias, conocimientos y emociones en el proceso de la comprensión, tal como se propone en esta investigación. Finalmente, un soporte de lo dicho anteriormente se encuentra en Hudson (2010), quien no precisa sobre una definición del minicuento pero afirma que esta es una herramienta literaria útil para desarrollar no sólo lectura activa, sino también procesos de escritura en el aula, pues debido a su significado implícito, su humor e ironía, comienzo abrupto y final inesperado, este es un material susceptible de ser trabajado y analizado por los estudiantes.

2.2.6 Diario expresivo

Si bien el concepto de diario expresivo no está sustentado puntualmente por un autor o por una teoría, se puede acudir a las nociones de diario íntimo y diario creativo, aclarando que, primero, es por la limitación de estas denominaciones que se ha decidido emplear el término de diario expresivo en esta propuesta y, segundo, que ninguna de las nociones mencionadas (diario íntimo, diario creativo, y mucho menos, diario expresivo), están sujetas a ejemplos que se encuentran más que a un concepto preciso o a una teoría.

³ Traducción de la autora.

Por un lado, se encuentra la noción de diario íntimo, el cual parece ser una evolución subjetiva de la libreta o cuaderno de notas, pues como se puede evidenciar en diarios íntimos de autores como Tolstoi, Dostoievski, Franz Kafka, Miguel de Unamuno, Virginia Woolf, Anais Nin, Alejandra Pizarnik, Gabriela Mistral, entre muchos otros, que este tipo de diario se caracteriza por reflejar no sólo un cúmulo de revelaciones biográficas, sino también, un proceso de búsqueda de la identidad y de la escritura. Además, “es en el diario íntimo donde es posible expresar opiniones sin la tentación o la inhibición de la respuesta pública, ensayar distintos tipos de escritura y esbozar lo que más adelante puede convertirse en una obra acabada” (Memoria chilena, 2016). Finalmente, Litvinoff (2004), desde la perspectiva psicológica, señala que “el diario íntimo es una forma de introspección y de soledad en donde la escritura es el instrumento para enfrentarse con las verdades del yo” (p. 49).

Por otro lado, está la noción de diario creativo, para lo cual es posible remitirse al trabajo de Capacchione (1998), en el que afirma que, ante todo, el diario creativo es un revolucionario método para desarrollar la creatividad, a partir del diálogo consigo mismo. Capacchione plantea que, a partir de su experiencia, “el diario creativo ayuda a superar momentos de crisis y que este recurso es un espacio de registro de los pensamientos y sentimientos en donde hay cabida para el dibujo y para la gestación de la poesía” (1998, p. 20). Según la autora, el diario creativo es sencillamente una herramienta para el crecimiento personal que utiliza la escritura y el dibujo.

A partir de lo anterior, se podría decir que el diario íntimo y el diario creativo parecen estar relacionados en tanto uno parece ser la evolución del otro, incluyendo el dibujo como una forma de escritura; sin embargo, las diferencias entre uno y otro parecen

no ser determinantes, pues ambos perfilan ante todo la escritura de poesía cuyo origen está en la interioridad del individuo.

En tanto esta propuesta no hará uso de la poesía sino del minicuento y lo que se busca es incluir los pensamientos, opiniones y sentimientos, por ende, la subjetividad, en el proceso de lectura inferencial de minicuentos, ninguna de las nociones descritas es plenamente apropiada. Por ello, se precisará en este trabajo que el diario expresivo es una herramienta en la que pueden converger la escritura y diferentes formas artísticas (la fotografía, la ilustración, el collage, etc.), las cuales sólo tienen lugar a partir de la lectura de textos literarios, cuya interpretación incluye la subjetividad.

Así, el diario expresivo podrá dar cuenta de la lectura como proceso mostrando que antes, durante y después de la lectura se pueden expresar ideas, emociones y conocimientos del sujeto que se relacionen con lo que éste poco a poco construye entre su subjetividad y el texto. Finalmente, el diario expresivo aparece aquí como un recurso didáctico que permitirá evidenciar aquello que la subjetividad hace emerger en el proceso de lectura, razón por la cual este objeto contendrá apuntes, citas, dibujos, esquemas, anotaciones y, en general, todo aquello que el estudiante quiera expresar con respecto a los minicuentos trabajados.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo se presenta el enfoque y el tipo de investigación, la población con la que se trabajó, la unidad de análisis y la matriz categorial para el análisis de la información. Además, se precisa sobre los instrumentos de recolección de información usados en la investigación.

3.1 Enfoque y tipo de investigación

Cardona (2002) menciona que el paradigma investigativo constituye un tipo de anteojos a través de los cuales el investigador asume una postura con respecto al problema y al objeto de estudio a tratar. Así, para cumplir los objetivos trazados para el trabajo con el curso 803 en el IPN, se decidió que el paradigma investigación más pertinente es el cualitativo por su carácter de buscar no la eficacia, sino el diseño de un estudio sobre los procesos que llevan a cabo los estudiantes en el aula, en este caso específico, el proceso de lectura inferencial en relación con la subjetividad.

Considerando el paradigma cualitativo, se retoma a Cardona, quien lo define desde el campo de la pedagogía, afirmando que este paradigma aplicado a la investigación en educación, le da más importancia a los procesos que a los resultados, asumiendo, entonces, que la enseñanza y el aprendizaje no son procesos neutrales pues están llenos de concepciones subjetivas, las cuales pueden ser aún más esenciales que los hechos meramente observables en el aula.

Con respecto al tipo de investigación, se ha procedido como una investigación-acción, la cual es definida por Sagastizabal y Perlo (2002) como un tipo de investigación que se traza el propósito de conocer y comprender un aspecto de la realidad. Además, la

investigación-acción está relacionada con el enfoque constructivista –bajo el cual trabaja el IPN-. Se hace relevante aclarar que no se excluirán los datos numéricos o estadísticas, pues “será preciso establecer frecuencias y porcentajes que den cuenta de la extensión de la realidad observada, analizándolos de forma cualitativa” (Sagastizabal & Perlo, 2002, p. 59).

Siguiendo el plan de acción que se traza en la investigación-acción y, en la búsqueda de alcanzar el objetivo general propuesto, se tuvo en cuenta el ciclo de la identificación del problema (lo cual se realizó en el segundo semestre del 2016 con la fase de observación y diagnóstico). Posteriormente, se organizaron los ciclos de la recolección de datos, la interpretación de ellos, el plan de acción y la evaluación (que son los ciclos a fijados para el año 2017), luego de lo cual se posibilitaría determinar el impacto de la propuesta y los resultados totales de la investigación. Por último, es pertinente aclarar que las fases de la propuesta de intervención se planearon con base en las fases de la investigación-acción, así que, primero, se identificó el problema de investigación tras la observación y el diagnóstico, segundo, se estipuló un plan de acción elaborando un cronograma susceptible de modificaciones, con el cuál se establecieron actividades, recursos, y por supuesto, métodos para recoger la información que posteriormente se analizó y se evaluó. Finalmente, se cerró el ciclo mediante la reflexión del proceso y las conclusiones sobre los resultados obtenidos, procediendo según los momentos de este tipo de investigación.

3.2 Universo poblacional

La investigación-acción propuesta cuenta como población con los 32 estudiantes (15 hombres y 17 mujeres) entre los 12 y 15 años de edad del curso 803 en el Instituto Pedagógico Nacional. Tras varias sesiones de observación y la aplicación de un taller

diagnóstico, el ciclo de identificación del problema permitió precisar que la totalidad de la población no se encuentra en el nivel de lectura inferencial. Ello constituyó la problemática para este trabajo en tanto los Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Ciclo IV y el plan de estudios del colegio especifican que en grado octavo se debe alcanzar dicho nivel de lectura.

Aunque el proceder de la investigación involucra a la totalidad de estudiantes del curso, se ha establecido tomar una muestra poblacional específica que equivale al 55% de la población total. Esto es, que para el análisis de los resultados se tendrán en cuenta principalmente los datos obtenidos de una muestra conformada por 17 estudiantes del curso 803.

3.3 Unidad de análisis y matriz categorial

La pregunta que guía este trabajo investigativo orienta el objetivo del fortalecimiento del nivel de lectura inferencial. Por lo tanto, se estableció que la unidad de análisis es la lectura inferencial, pues en esta habilidad los estudiantes de 803 mostraron mayores dificultades.

Así, para comprender la realidad estudiada se realizó un esquema de matriz categorial cuyo punto de partida es la lectura como unidad de análisis. Dicha matriz constituye una guía que contiene categorías, subcategorías e indicadores de logro para facilitar y organizar el análisis de la información recogida durante la ejecución de la propuesta de intervención.

Unidad de análisis	Categorías	Subcategorías	Indicadores de logro
Lectura inferencial	Subjetividad	Experiencias propias	<ul style="list-style-type: none"> - Establece relaciones entre los hechos de la experiencia personal con el contenido de los textos, imágenes, etc., tratados en las sesiones.
		Conocimientos previos	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciona conocimientos previos o conocimientos de otras áreas con el contenido de los textos, imágenes, etc., tratados en las sesiones.
		Exteriorización	<ul style="list-style-type: none"> - Manifiesta las impresiones y/o emociones que surjan con el contenido de los textos, imágenes, etc., tratados en las sesiones.
	Expresividad	Pre-lectura	<ul style="list-style-type: none"> - Arriesga hipótesis sobre el contenido de los minicuentos a partir de una información específica (el título, la época en que se escribió, el autor y su nacionalidad, etc.) - Comenta y/o registra en el diario las hipótesis sobre los diferentes textos e imágenes, previo al trabajo con los mismos.
		Post- lectura	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboro creaciones a partir del contenido de los minicuentos u otros textos e imágenes, bien sea para aclararlos o complementarlos. - Realiza deducciones guiadas por preguntas sobre la información no presentada expresamente en los minicuentos u otros textos e imágenes, según la interpretación personal.
		Relación “textos y yo”	<ul style="list-style-type: none"> - Registra en el diario expresivo apuntes, citas textuales, comentarios, etc., las inferencias y deducciones, interpretaciones, impresiones, dudas, etc., a partir de los textos, imágenes, entre otros, trabajados en las sesiones.
	Pertinencia de las inferencias	Coherencia	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza inferencias y deducciones coherentes del texto o la imagen trabajada para llegar a una interpretación sensata de los mismos. - Presenta de manera argumentada las inferencias y deducciones sobre los textos e imágenes trabajados, retomando elementos de ellos para construir interpretaciones sensatas de los mismos.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Para la recolección de datos, esta investigación tuvo en cuenta cuatro tipos de instrumentos usados desde el comienzo: diarios de campo, rúbricas, entrevistas, artefactos (de talleres y diario expresivo). Así, el diario de campo es “el cuaderno de notas donde se registra todo aquello susceptible de ser interpretado cualitativamente, como hecho significativo” (FSCH U. de Zaragoza, 2014). Éste fue usado desde la perspectiva de la investigadora y observadora en el aula, especialmente en el primer ciclo de investigación. Por otro lado, según la Universidad del Norte de Illinois, una rúbrica es “un conjunto explícito de criterios usados para evaluar cierto tipo de trabajo o actuación de los estudiantes, la cual provee más información que una simple nota o marca (Northern Illinois University, 2016, pág. 1)”.

En cuanto a las entrevistas, Sampieri, Fernández y Baptista (2010) las definen como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (p. 418) de manera flexible y abierta. Éstas fueron importantes al comienzo y al final del proceso para conocer las impresiones. Por último, “los artefactos son elementos producidos por personas, por una cultura o una sociedad, los cuales son un recurso importante pues proveen información de los sujetos que los crean” (Norum, 2008, p. 25). En este proyecto los artefactos fueron creados individual y grupalmente durante todas las sesiones y constituyeron la fuente más relevante de información para el análisis en tanto contribuyeron a comprender cómo los estudiantes incluyeron o no la subjetividad para realizar inferencias sobre los minicuentos leídos.

En cuanto al análisis de los datos obtenidos por medio de los instrumentos mencionados, se tuvieron en cuenta los principios de validez y confianza de la información, la cual fue analizada mediante el método de triangulación. Con respecto a esto, cabe aclarar que “en la investigación cualitativa la información se va contrastando a medida que se va recogiendo” (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010, pág. 439), es decir, que los datos se pueden ir interpretando poco a poco en tanto son obtenidos, y no, estricta y únicamente cuando terminen de obtenerse. Así, en esta investigación la triangulación fue un método útil para confrontar y buscar la relación entre la información de diarios de campo, rúbricas, y entrevistas, sin embargo, el análisis más valioso fue el realizado a la luz de la matriz categorial en relación con los artefactos. Finalmente, se aclara que en esta investigación, se diseñó una rúbrica de auto evaluación (Anexo 9) resuelta por los estudiantes al final de cada fase de la intervención, con el fin de obtener más información respecto al proceso y a su participación.

3.5 Consideraciones éticas

Ante todo, este proyecto investigativo toma en cuenta los documentos de la Ley 115 de Educación, el Manual de Convivencia del IPN, y el Código de Infancia y Adolescencia para certificar un manejo responsable, prudente y respetuoso de los datos que se obtengan de los estudiantes. Además, se garantiza que se procedió con respeto por la comunidad educativa y que no se vulneraron los derechos ni la integridad de los sujetos. Conforme a lo anterior, ha seguido el conducto, presentando a los participantes un formato de consentimiento informado (Anexo 10), el cual, ha sido leído y firmado por los acudientes de los estudiantes de 803 en tanto ninguno de ellos alcanza la mayoría de edad.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

*No hay otro modo de medir las cosas que
por nuestra emoción ante ellas.
J. L. Borges (1985).*

En el presente apartado se presenta la propuesta de intervención planeada para cumplir el objetivo de analizar la incidencia de una propuesta didáctica que articula el minicuento y la subjetividad en el fortalecimiento de la lectura inferencial de los estudiantes del grado 803 del IPN.

Teniendo en cuenta que esta investigación comenzó en el segundo semestre del 2016 y que el tiempo disponible para la ejecución de la propuesta era entre los meses de febrero y octubre del año 2017 (considerando numerosos los eventos pedagógicos y los descansos del año lectivo), la propuesta de intervención se ha establecido como un proyecto pedagógico de aula , el cual se consideró como el modo de proceder más adecuado para alcanzar el fortalecimiento del nivel de lectura inferencial de los estudiantes en la clase de Lengua Castellana con el curso 803.

Con respecto al proyecto pedagógico de aula (PPA), Carrillo lo define como “un instrumento de la enseñanza con enfoque global, que toma en cuenta los componentes del currículum, sustentándose en las necesidades de los educandos e intereses de la escuela y la comunidad” (Carrillo, 2001, p. 336). Lo anterior es pertinente en tanto la propuesta ha buscado articularse activamente con los contenidos del plan de estudios del curso con la finalidad de encontrar resultados que favorezcan también el aprendizaje de las temáticas de la asignatura.

La implementación de un PPA con el curso 803 es pertinente pues en el documento del área de Lengua Castellana del IPN se sostiene que desde esta materia deben buscarse

soluciones a problemáticas detectadas y/o a necesidades de los estudiantes, especialmente en las cuestiones que comprometen su identidad, su opinión y su postura ante el mundo, tal como esta propuesta plantea. Así, aunque este PPA parta del ejercicio de lectura de textos literarios, se incluyen las dimensiones inter e intrapersonal de los estudiantes, actuando bajo la premisa de que la enseñanza y el aprendizaje incluyen las características de los individuos y del medio o entorno, “a fin de promover capacidades esenciales para el desarrollo como persona y para disfrute de los bienes culturales” (Carrillo, 2001, p. 336), a la par del fortalecimiento de la lectura inferencial.

En relación al PPA, Rincón (2012) sostiene que este tipo de propuesta permite “hacer posible la emergencia de un sujeto que siente necesidad de interactuar, de preguntar, de buscar respuestas, de dudar que sabe que puede elaborar hipótesis y trabajar sobre ellas” (Rincón, 2012, p. 42). Esto último está relacionado directamente con el objetivo de esta investigación pues más allá de pretender organizar una serie de actividades, se esperó que los estudiantes como sujetos activos del aprendizaje, asuman la idea de integrar su subjetividad en el proceso de lectura, vinculando sus experiencias y conocimientos –incluso los de otras áreas- no sólo para lograr posicionarse en el nivel de lectura inferencial, sino también involucrando los recursos y situaciones del contexto para la construcción significativa del conocimiento.

De este modo, para llevar a cabo la realización del PPA, se tuvieron en cuenta los fases de ejecución que propone Rincón (2012), quien afirma que es en los ciclos o fases que se organiza la participación de estudiantes y el maestro en la búsqueda de solución a una problemática del aprendizaje o resolver una situación específica en la duración de semanas o meses, según la dimensión del problema hallado.

De esta forma, a continuación se muestra la organización por fases que se estableció como plan de acción de esta investigación, describiendo las generalidades de cada fase e incluyendo tablas que resumen las actividades y recursos usados en las sesiones de las cuatro fases en total.

4.1. Fase 1. Sensibilización: “Se vale ser subjetivo”

Durante esta fase se buscó motivar a los estudiantes para que incluyeran la subjetividad en su ejercicio como lectores, así, las actividades se desarrollaron a partir del diseño de dos talleres relacionados con la indagación de conocimientos previos sobre las nociones de objetividad y subjetividad, y con la presentación de posibilidades y justificaciones para incluir la opinión personal en el trabajo con textos literarios.

Sesiones	Actividades	Recursos
“¿Subjetividad?”	<p>> Presentación general del PPA (espacio de discusión para informar y comentar sobre el trabajo en el que serán protagonistas).</p> <p>> Taller. Indagación de conocimientos previos sobre las nociones de objetividad y subjetividad para realizar mapas mentales de manera grupal. Socialización de mapas. Presentación de definiciones a estos conceptos según autores. Discusión e impresiones generales sobre dichos términos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tablero - Marcadores - Presentación digital - Pliegos de cartulina - Hojas de papel - Esferos
“¿Subjetividad? ¿Literatura?, ¿Arte?”	<p>>Taller. Escritura de pliegos-poster: <i>Razones para ser subjetivo</i>. Socialización de pliegos.</p> <p>Discusión a partir de la pregunta <i>¿Considera usted que la literatura (escribirla y leerla) depende de la inteligencia, de la emoción, o de ambas?</i></p> <p>Presentación de citas de autores que hacen referencia a la subjetividad, la emoción, la opinión personal en relación con la literatura y el arte. Discusión de comentarios e impresiones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tablero - Marcadores - Presentación digital - Pliegos de cartulina - Hojas de papel - Esferos - Revistas - Tijeras - Pegante

4.2. Fase 2. Práctica: “Inferir subjetivando”

Durante esta fase se retomó la información y los artefactos producidos en la fase 1 para introducir las nociones de inferencias y por supuesto, lectura inferencial. Además, se presentó y se trabajó sobre el género literario del minicuento, usando autores latinoamericanos (para ser coherentes con la malla curricular propuesta de Lengua Castellana para grado octavo en el IPN). Se pretendió en esta fase que los estudiantes lograran establecer una relación entre subjetividad e inferencias y que puedan partir de dicha relación para arriesgar interpretaciones de textos.

Sesión	Actividades	Recursos
“¿Inferencias?”	<p>>Indagación de conocimientos previos, <i>¿qué es inferencia, y qué es lectura inferencial?</i> Presentación de conceptos.</p> <p>>Lectura individual de imágenes y de títulos de textos literarios para inferir los significados y/o contenidos del texto a partir una parte de éste. Socialización.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tablero - Marcadores - Presentación digital - Fotocopia-taller a cada estudiante - Esfero, lápiz
“¿Minicuentos?”	<p>>Presentación de tres tipos de textos para que los estudiantes identifiquen por parejas el género literario según sus conocimientos. (Cuento, cuento corto, minicuento) Socialización. Según los textos elegidos, trabajar en un cuadro comparativo sobre las características de cada uno y hagan inferencias sobre aspectos de la subjetividad del autor de dichos textos. Socialización.</p> <p>>Presentación de concepto de minicuento y lectura en voz alta de algunos ejemplos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tablero - Marcadores - Fotocopia con textos - Fotocopia guía para cuadro comparativo - Fotocopia guía para inferencia sobre subjetividad de autores - Esfero, lápiz - Presentación digital - Textos (minicuentos) en digital
Mi subjetividad, mis inferencias	<p>>Retomar los minicuentos leídos en voz alta en la sesión anterior.</p> <p>>Taller. Arriesgar un significado para ciertos elementos indicados dentro de los minicuentos. Relacionar la historia o algún elemento de los trabajados con un aspecto o momento de la vida del estudiante.</p> <p>>Realizar una discusión sobre las posibles</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fotocopia con textos - Esfero, lápiz - Hojas de papel, cartulinas - Revistas - Tijeras - Pegante - Colores - Pintura, etc.

	interpretaciones de los textos. >Realizar un mini-poster sobre alguno de los textos leídos incluyendo un aspecto del texto, una inferencia realizada sobre él y un aspecto subjetivo (opinión, emoción, idea, etc.) del estudiante.	
--	--	--

4.3. Fase 3. Ejecución: “El arte y yo”.

Durante esta fase se trabajó sobre la idea de diario expresivo acercando a los estudiantes al concepto y utilidad de este recurso en su proceso de lectura, de desarrollo del yo y de medio de expresión. La idea de esta fase fue consignar en el diario expresivo las experiencias suscitadas que surjan antes, durante o tras la lectura de minicuentos, y de otras manifestaciones artísticas como la fotografía, la canción, la ilustración, etc., guiando a los estudiantes en el proceso de elaboración del diario y mostrándoles ejemplos de diarios íntimos de autores literarios. Además, se propuso motivarlos para que emplearan su creatividad, sus habilidades artísticas, plasmaran sus intereses y notaran que el ejercicio de lectura de textos literarios y de expresiones artísticas no implica un ejercicio de cohibición, de aislamiento, ni de estructuras e interpretaciones impuestas por el docente.

En esta fase, los estudiantes se entendieron como sujetos activos que pueden participar y proponer textos y actividades, decidir en algunos momentos sobre el trabajo individual o grupal, elegir libremente el tipo de recursos que quieren incluir en sus diarios, sin perder de vista algunas especificaciones importantes. Cabe aclarar, que el diario fue un recurso en el que el estudiante pudo hacer registros de sus lecturas no solo dentro del aula, sino fuera de ella (en casa, en otros espacios del colegio, etc.).

Sesiones	Actividades	Recursos
¿Diario expresivo?	<p>>Indagación de ideas sobre el concepto de diario expresivo.</p> <p>>Presentación del concepto. Presentación de ejemplos de diarios de autores y artistas. Discusión y comentarios.</p> <p>>Taller. Realización de un artefacto que combine el título de un minicuento elegido al azar y de la premisa: <i>Tu subjetividad, tus inferencias son dignas de ser registradas.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> -Tablero -Marcadores -Presentación digital - Hojas de papel, cartulina - Marcadores - Colores - Pintura, etc.
“El arte y yo”	<p>A partir de minicuentos previamente seleccionados se determinarán una serie de especificaciones para el antes, durante y después de la lectura de los textos, consignadas en un taller al cual los estudiantes irán respondiendo y que les servirán para el registro en el diario.</p> <p>Los talleres incluirán preguntas sobre la interpretación y los posibles significados de ciertos elementos del texto, y algunos ejercicios de modificación y reescritura del texto para poner a prueba la lectura inferencial, la creatividad y la expresión de la subjetividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tablero - Marcadores - Presentación digital de imágenes y textos - Fotocopias con textos - Fotocopias de taller - Hojas de papel, cartulina - Marcadores - Colores - Pintura, etc.
“El arte y yo”	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Se tendrá en cuenta la misma actividad de la sesión 7, semana 7, para ser realizada en un espacio del colegio, diferente al salón. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Los mismos de la sesión anterior serán tenidos en cuenta.
<p>* “¿Yo creador?”</p> <p>*Depende de las posibilidades del tiempo, se llevará a cabo.</p>	<p>Aunque el propósito principal no es que los estudiantes escriban creativamente, se planea una sesión en donde los estudiantes puedan tener un espacio de crear su propio minicuento, a partir de la lectura inferencial que hagan de una imagen elegida al azar o de un título un texto literario. De resultar fallida la experiencia, quedará registrado en el diario expresivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recortes de imágenes y títulos - Hojas de papel - Esfero, lápiz - Marcadores - Colores - Pintura, etc.

4.4. Fase 4. Socialización y Reflexión: “El arte, yo, y los otros”.

En esta fase final se pretendió que los estudiantes produjeran dos artefactos: uno, de manera grupal, siguiendo la mecánica de trabajo de las sesiones anteriores, el cual quedará

registrado en uno de los diarios de los participantes del grupo, y el otro, de manera colectiva entre todos los estudiantes del salón, en el cual se fabricó un mural a partir de la lectura de un minicuento en voz alta, una ilustración y una fotografía. En el mural, los estudiantes plasmaron libremente sus ideas, interpretaciones, etc., colectivamente en un mismo artefacto. Además, se buscó generar un espacio dentro del aula y fuera de ella para la socialización de los diarios expresivos creados y del mural.

Sesiones	Actividades	Recursos
“Infer-Ilustrados”	Teniendo en cuenta las sesiones anteriores, los estudiantes crearán una entrada para el diario de manera grupal a partir del trabajo con algunas ilustraciones que buscan la reflexión.	-Recortes de fotocopia de minicuentos -Hojas de papel, cartulina -Marcadores, etc.
“InferArte 803”	A partir de un minicuento leído en voz alta, los estudiantes participarán en la elaboración de un mural del curso en donde todos plasmen sus ideas tras de la lectura del minicuento, la fotografía y la ilustración.	-Impresión del texto, de la foto y de la ilustración -Tela para mural -Pinturas -Marcadores, etc.
“Inferimos que se vale ser subjetivo”	Selección y ambientación de un espacio en el IPN de socialización, diálogo y exposición del trabajo realizado con los estudiantes.	*Según lugar: -Recursos audiovisuales -Alimento para compartir -Diarios -Artefactos

Para finalizar, se recuerda que como se mencionó en el apartado de metodología, se diseñaron rúbricas de autoevaluación, las cuales fueron hechas a partir de los planteamientos de descriptores y diseño de evaluación en rúbricas para evaluación cualitativa (Alsina, 2013), y aplicadas al final de cada fase como recurso de evaluación de los estudiantes y del proceso. Cabe aclarar, que el principal criterio de evaluación siempre fue la participación de los alumnos en las actividades y la reflexión sobre el proceso.

5. RESULTADOS

Este capítulo presenta los resultados obtenidos en el proceso de investigación pedagógica adelantado con los estudiantes de 803 en el IPN. Para establecer los resultados, fue determinante la revisión y el análisis de los datos siempre a la luz de los objetivos de la investigación y, por supuesto, de la unidad de análisis establecida –lectura inferencial- y las subcategorías señaladas en la matriz categorial. Por lo tanto, se recogieron acá los datos que evidencian el trabajo de los estudiantes desde el diagnóstico del primer ciclo de investigación, hasta los artefactos de cada una de las actividades organizadas en la búsqueda de alcanzar los indicadores propuestos para cada fase.

A saber, los resultados se organizaron de acuerdo al taller diagnóstico y a las cuatro fases de intervención y, se presentan a continuación describiendo de manera general las actividades y recursos usados, además de algunas evidencias seleccionadas de los trabajos, guías y/o diarios expresivos realizados por los estudiantes, las cuales, se determinaron como la fuente de información más completa y valiosa, tal cual se precisó en el apartado de diseño metodológico. Del mismo modo, se muestra el análisis de los artefactos el cual se basó en el marco teórico propuesto, y por supuesto, en la postura y razonamientos críticos de la docente investigadora.

5.1. Diagnóstico

Como se trató al comienzo de la monografía, el ciclo de la investigación correspondiente a la observación, culminó con la realización de un taller diagnóstico cuyo propósito era el de recoger información más completa y detallada sobre la lectura inferencial y la escritura libre, pues buscaban analizarse las dificultades de los estudiantes

vislumbradas hasta ese momento. Bien se mencionó anteriormente que el taller diseñado constó de un punto de lectura inferencial del minicuento *El paraíso imperfecto*, de un apartado de lectura de imagen y, de la creación de un caligrama (véase anexo 4).

Aunque los detalles de la realización del taller y sus resultados se presentaron en el capítulo uno, fue importante retomar estos datos para analizarlos esta vez, a la luz de la matriz categorial, pues con ella, se hizo posible entender puntualmente los resultados en función de la unidad de análisis.

Para ello, se decidió omitir del análisis el segundo y el tercer punto del taller diagnóstico, pues se consideró que en éstos no se hallaba suficiente información destacable ni relacional a lectura inferencial como unidad de análisis. Sin embargo, vale la pena mencionar que entre el segundo y tercer punto del taller, los estudiantes mostraron particular interés por el tercero, en tanto les permitió crear libremente un poema y presentarlo como caligrama. Si bien este ejercicio tuvo limitantes como las mencionadas en el primer capítulo, conviene afirmar que dicho ejercicio pudo constituirse como la puerta de acceso al trabajo con la dimensión subjetiva de los estudiantes.

Claramente, la subjetividad impresa en los caligramas creados no se relacionó en ningún caso con el minicuento del diagnóstico, razón por la cual dista de las categorías de análisis Subjetividad y Expresividad, pues la mayoría de estudiantes expresaron rasgos de su subjetividad entorno a sus intereses y gustos. Así, los temas de los caligramas creados variaron entre el amor, el fútbol, la música, la naturaleza, la muerte, los libros, la pintura, entre otros.

En lo que respecta a los resultados del primer punto del taller diagnóstico, denominado “Mini-lectura, Súper-ideas”, se encontró que, la rejilla de criterios diseñada para evaluar dicho punto (véase Anexo 5) está directamente relacionada con la unidad de análisis y con las categorías de Expresividad y Pertinencia de la inferencias y, con las subcategorías de Post-lectura y, Coherencia, respectivamente señaladas en la matriz categorial del capítulo tres.

Según el diagnóstico, los estudiantes debían responder cuatro preguntas posteriores a la lectura del minicuento, las cuales apuntaban a que los estudiantes realizaran deducciones e inferencias sobre la información no presentada expresamente en el texto a partir de la interpretación que cada uno hacía. Es importante resaltar que, cuando se analizaron los resultados de este punto según la rúbrica inicialmente diseñada y, se confrontaron con las primeras observaciones de clase (véase diarios de campo Anexo 1), aproximadamente la mitad de la población alcanzaba el nivel de lectura inferencial, e incluso en pocos casos, las respuestas presentaron inferencias con argumentos tomados del minicuento ó, creando algunas metáforas, cumpliéndose así, el último indicador de logro de la matriz categorial como puede notarse en las siguientes evidencias:

a. ¿Qué otro nombre le darías al texto?
Un lugar perfectamente impecable

Estudiante 1

b. ¿Cuál crees que fue la intención del autor al escribir este texto?
Creo que el autor intentaba decir que cuando uno va al cielo (muere) no es un paraíso como todos lo dicen.

Estudiante 2

d. ¿Por qué crees que el autor escribió las palabras "Paraíso" y "Cielo" con mayúscula?
Por que entre estos dos no hay mucha diferencia, ambas se "conocían".

Estudiante 3

c. Según el texto, ¿cómo podrías definir "el Paraíso"?
Como algo que solo se puede alcanzar con la muerte, pero que cuando llegamos allá no es tan perfecto como para llamarlo paraíso.

Estudiante 4

En otros casos, las respuestas mostraron intentos de lectura inferencial, esto es, que los estudiantes realizaron inferencias para responder las preguntas sobre el minicuento pero sin recurrir a elementos puntuales del mismo, sino a conocimientos populares sobre los conceptos que dictaban algo distinto dentro de la historia. Así se encontró en las siguientes evidencias que no se cumple el logro indicado en las subcategorías de Post-lectura y Coherencia:

b. ¿Cuál crees que fue la intención del autor al escribir este texto?
Describir como es el cielo o un paraíso bello

Estudiante 5

c. Según el texto, ¿cómo podrías definir "el Paraíso"?
Un lugar de paz, naturaleza, y lindo

Estudiante 6

c. Según el texto, ¿cómo podrías definir "el Paraíso"?
El cielo

Estudiante 7

Con lo anterior, es posible afirmar que, gracias al taller diagnóstico se definió la necesidad de fortalecer la lectura inferencial de los estudiantes de 803, quienes en su totalidad no lograron que sus inferencias establecieran una relación significativa entre sus procesos cognitivos y la comprensión del texto literario, como se citó de León (2008) en el marco teórico, lo cual dista del plan de estudios del IPN para grado octavo supone que en este curso los estudiantes realicen activamente deducciones e inferencias sobre cualquier tipo de texto.

5.2. Propuesta de intervención

Como se presentó en el capítulo cuatro, la propuesta de intervención llevada a cabo procedió según las particularidades de un Proyecto Pedagógico de Aula. El propósito de realizar un PPA con los estudiantes de 803 fue ante todo el que se citó de Rincón (2012), pues con un proyecto de esta denominación se buscó ante todo hacer posible la emergencia de un sujeto que sintiera necesidad de interactuar, de preguntar, de buscar respuestas, de dudar que sabe que puede elaborar hipótesis y trabajar sobre ellas, lo cual no era una capacidad marcada en esta población debido a la inseguridad que mostraban para expresar sus ideas, opiniones e inferencias.

El diseño y ejecución de la intervención relacionaron las fases propias de un PPA con los ciclos de la investigación-acción en tanto ambas asumen, en el campo de lo pedagógico, que el docente tiene un rol de investigador y busca la elaboración de una solución integral para una problemática identificada en su población específica de estudiantes. De este modo, las cuatro fases se fijaron de manera secuencial, buscando integrar distintos recursos, metodologías, espacios, actividades y conocimientos de varias áreas para alcanzar así el objetivo general de la investigación.

Así pues, tal cual se describió en el cuarto capítulo de esta monografía, la primera denominada “Se vale ser subjetivo” equivalió a la Sensibilización, mientras que, la segunda se llamó “Inferir subjetivando” y correspondió a la Práctica. Estas dos fases fueron la que comprendieron más sesiones de intervención. Por su parte, la tercera fase denominada “El arte y yo” se identificó como la Ejecución, y por último, la cuarta fase llamada “El arte, yo y, los otros” y equivalió a la Socialización y Reflexión. Es pertinente resaltar que, la matriz

categorial establecida para el análisis se pensó, entre otras, en función de las fases del PPA, pues si bien es cierto que académicamente buscó fortalecerse la lectura inferencial de los estudiantes, no se descuidó la idea de que, afectivamente la dimensión subjetiva tuviese una presencia en la realización de inferencias, aspectos que se sustentan puntualmente en el contenido del marco teórico.

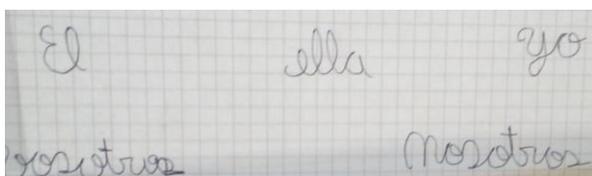
5.2.1. Fase 1. Sensibilización: “Se vale ser subjetivo”

Esta primera fase de intervención buscó motivar a los estudiantes para que incluyeran la subjetividad en su ejercicio como lectores. Por lo tanto, como se señala en la tabla de esta fase encontrada en el capítulo cuatro, antes de pensar en la parte inferencial, se propuso sensibilizar sobre el valor de la subjetividad, comentando con los estudiantes los conocimientos que ellos tenían alrededor de este concepto en oposición con el término objetividad. Además, se conversó sobre el ligar que tiene la subjetividad en la literatura, en las artes en general, y por supuesto, en la escuela.

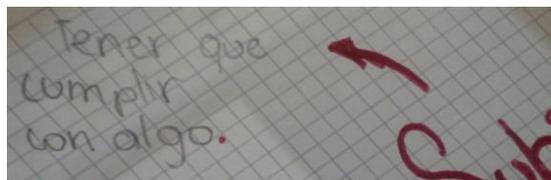
En esta fase, la primera actividad quiso recoger en mapas mentales todo aquello que los estudiantes consideraran al pensar en el concepto de Subjetividad. En este aspecto, la matriz categorial permitió que los mapas elaborados se analizaran desde el indicador de la subcategoría Conocimientos previos. En éste se analizó si los estudiantes de 803 relacionaban conocimientos previos con el concepto de Subjetividad y si tenían claridad o no sobre dicho término.

En efecto, lo que se halló como resultado en los mapas es que una alto porcentaje de la población, puntualmente el 80% sobre la muestra escogida de 16 estudiantes, esto es, 12 estudiantes en total no alcanzaron el logro, en tanto tenían una idea confusa y/o errónea de

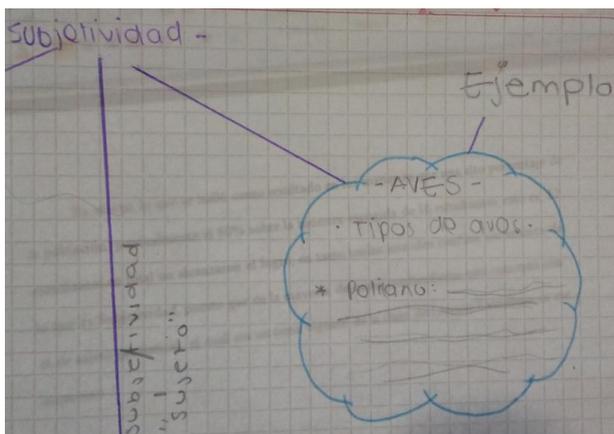
lo que es Subjetividad, puesto que en la mayoría de casos confundieron este concepto con el de sujeto gramatical, el cual era un tema vigente de la clase de Lengua Castellana en ese momento, y en los casos restantes, la idea de Subjetividad resultó estar drásticamente aislada a la noción afectiva y motiva de los sujetos, como se citó de Ortiz (2015) en el marco teórico.



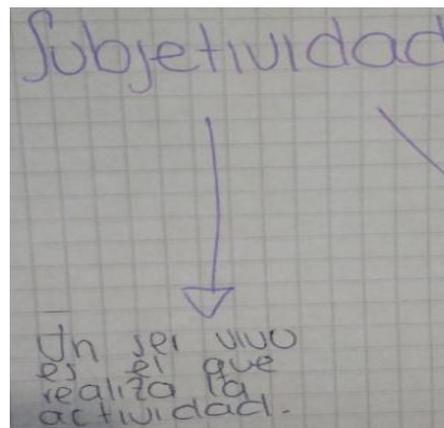
Estudiante 1



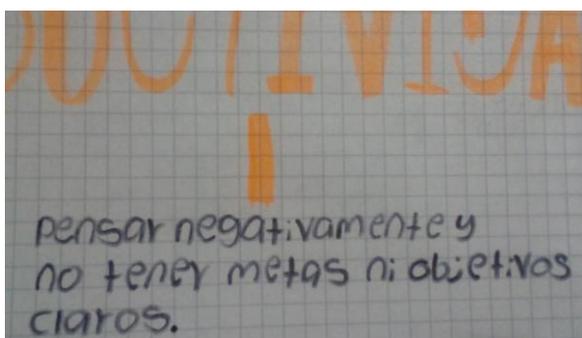
Estudiante 2



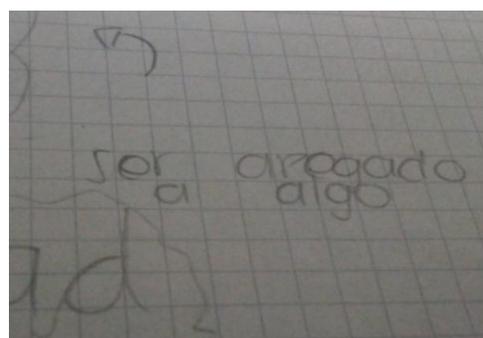
Estudiante 3



Estudiante 4



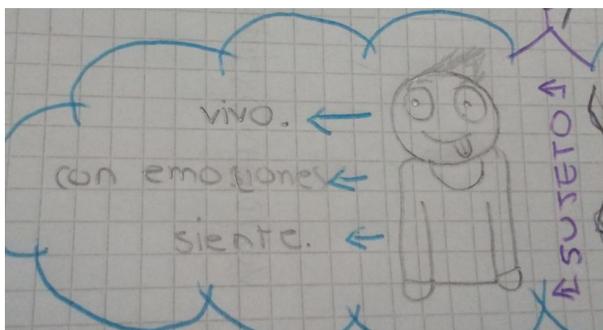
Estudiante 5



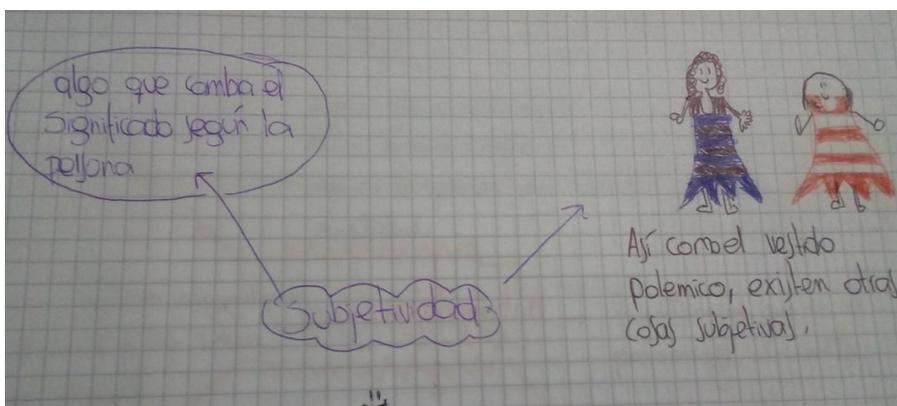
Estudiante 6

En contraste, solo en un par de casos, el indicador de logro se cumplió, pues los conocimientos previos de los estos casos puntuales de estudiantes, se relacionaban con lo

visto en alguna clase de Ética y Valores como lo comentaron dos de ellos al finalizar la actividad ó, se ejemplificó con aspectos de la realidad como en un caso. Lo anterior, se vincula con Ortiz (2015), desde la perspectiva en que lo subjetivo integra las marcas de la experiencia vivida por los individuos.



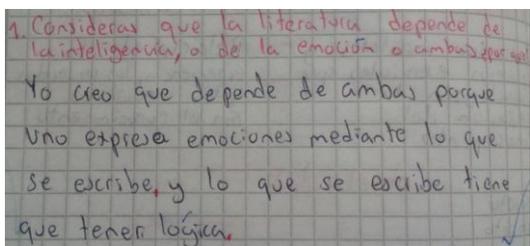
Estudiante 7



Estudiante 8

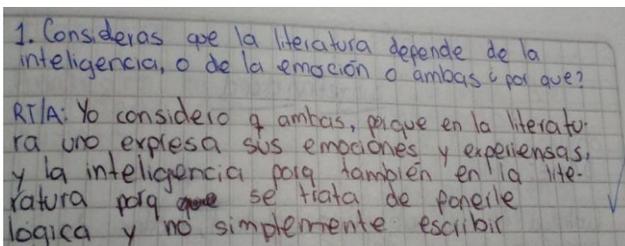
Con respecto a la segunda actividad realizada en esta fase, los estudiantes participaron en una discusión sobre el concepto de Subjetividad, socializando sus ideas y comentando sobre algunas citas de autor sobre el mismo término. Al final, los estudiantes debían dar respuesta al interrogante: *¿Considera usted que la literatura (escribirla y leerla) depende de la inteligencia, de la emoción, o de ambas?*, además, podían consignar apuntes sobre lo conversado en la sesión. Para esto, se encontró que casi la totalidad de la muestra acordó que la literatura depende de ambas, lo cual, encuentra equivalencia con lo planteado

por Allende (1982) quien relaciona la realidad afectiva del lector, los procesos de pensamiento y el texto mismo.



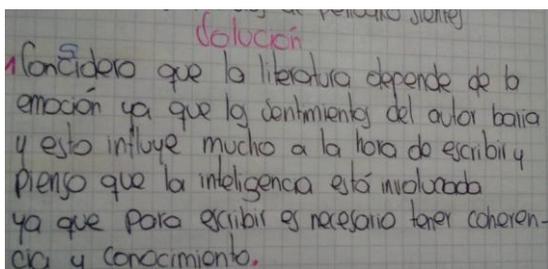
1. Consideras que la literatura depende de la inteligencia, o de la emoción o ambas ¿por que?
Yo creo que depende de ambas porque uno expresa emociones mediante lo que se escribe, y lo que se escribe tiene que tener lógica.

Estudiante 1



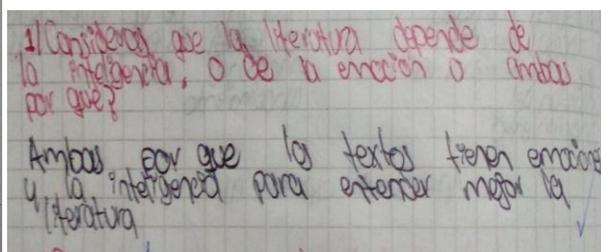
1. Consideras que la literatura depende de la inteligencia, o de la emoción o ambas ¿por que?
RT/A: Yo considero q ambas, porque en la literatura uno expresa sus emociones y experiencias, y la inteligencia para también en la literatura para que se trata de ponerle lógica y no simplemente escribir

Estudiante 2



1. Considero que la literatura depende de la emoción ya que los sentimientos del autor baia y esto influye mucho a la hora de escribir y pienso que la inteligencia está involucrada ya que para escribir es necesario tener coherencia y concimiento.

Estudiante 3



1. Consideras que la literatura depende de la inteligencia, o de la emoción o ambas ¿por que?
Ambas por que los textos tienen emociones y la inteligencia para entender mejor la literatura

Estudiante 4

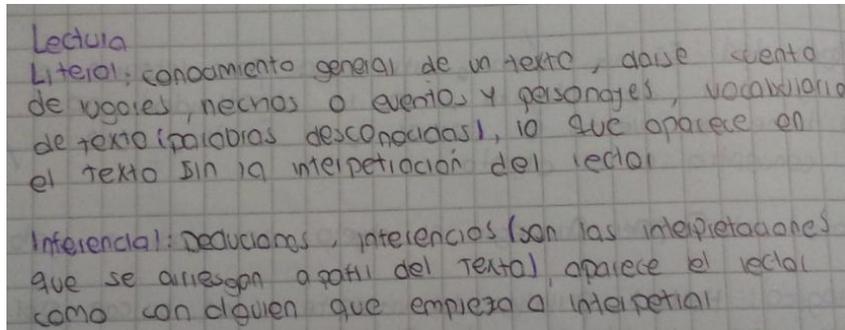
Como aspecto final de esta fase, es importante mencionar la categoría que permitió analizar esta primera fase fue la denominada Subjetividad en la matriz. Asimismo, los resultados recogidos aquí, incluyendo los artefactos, lo consignado en la rúbrica de autoevaluación de la fase (y, los comentarios de los estudiantes al finalizar permitieron determinar que el logro de la subcategoría Exteriorización se cumplió, pues los estudiantes, en su gran mayoría, manifestaron sus impresiones y opiniones frente a los conceptos y las citas de autor que se proyectaron en una presentación digital. Con todo lo anterior, se concluyó que aunque no fue sencillo trabajar con la inseguridad de los alumnos por mostrar su subjetividad, los estudiantes requerían ese espacio de expresión apartado de lo netamente gramatical y literal en el que pudieran comentar sus ideas aunque no fueran claras o estuviesen erróneas.

5.2.2. Fase 2. Práctica: “Inferir subjetivando”

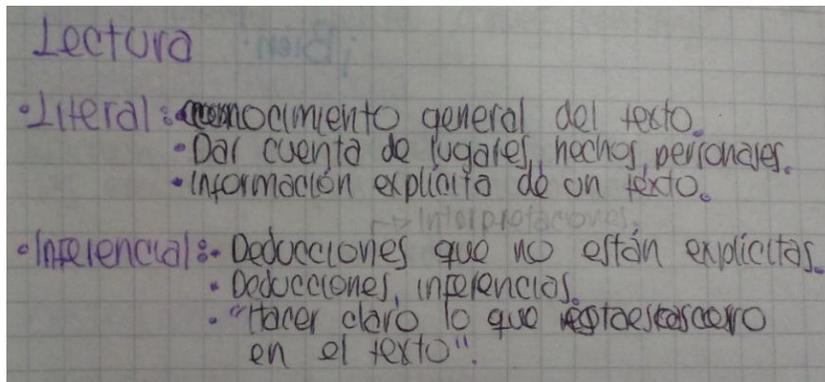
En la segunda fase de intervención de la propuesta, se quiso introducir el tema de las inferencias y el género literario del minicuento, realizando dicha introducción sin perder de vista lo trabajado en la fase anterior en relación con la Subjetividad. Esta fase logró conectarse muy bien el contenido de la clase de Lengua Castellana, pues se aprovechó que la malla curricular de 803 exigía trabajar textos de escritores latinoamericanos usando así, minicuentos emblemáticos de esta geografía. Puntualmente, la fase dos pretendió que los estudiantes logaran establecer una relación entre subjetividad e inferencias y que pudieran partir de dicha relación para arriesgar interpretaciones de textos.

Para dicho objetivo, se tuvo muy en cuenta que, como se presentó en el marco teórico, es en el momento de realizar inferencias que se acude a la configuración experiencial, cognitiva y hasta emocional del estudiante, lo cual permite que las deducciones sobre implícito, según Goodman, empiecen a dar iluminar lo sombrío.

De esta forma, la primera actividad se realizó en una sesión de indagación de conocimientos previos alrededor de las deducciones e inferencias como conceptos y, de explicación sobre los niveles de lectura literal e inferencial. Para ello, se organizó una presentación digital con diagramas e imágenes, la cual fue proyectada en la sala de Referencia de la biblioteca del IPN. En este espacio, los estudiantes tomaron apuntes en el diario sobre lo que consideraban destacado para las sesiones posteriores, haciendo de esta sesión un espacio informativo y de diálogo que permitió avanzar en el concepto de Subjetividad para encadenarlo con el de Inferencias.



Estudiante 1



Estudiante 2

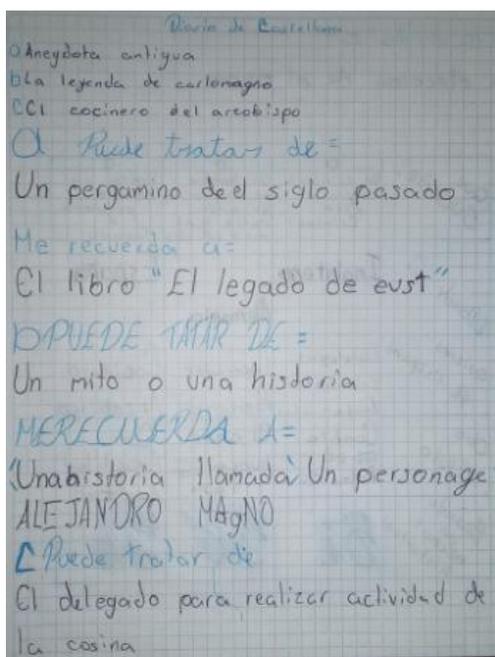
Posterior a lo ello, se tuvo en cuenta la pre-lectura, para lo cual se presentaron tres títulos de textos literarios para que los estudiantes arriesgaran hipótesis del posible contenido. Luego, para el ejercicio de post-lectura, se presentaron los textos y los estudiantes identificaron por parejas el género literario según sus conocimientos (cuento, cuento corto o minicuento), luego, usando dichos textos, se trabajó en un cuadro comparativo completando algunos datos literales y respondiendo a unas preguntas inferenciales según las interpretaciones de los textos.

Los resultados de esta actividad fueron muy variados, en tanto, varios estudiantes mantenían la inseguridad de responder preguntas sobre un texto incluyendo libremente su interpretación personal o impresiones de los textos, haciendo que el indicador de la subcategoría Exteriorización, no se alcanzara en muchos casos. De esta situación se concluyó que los estudiantes estaban muy acostumbrados al abordaje literal de los textos y

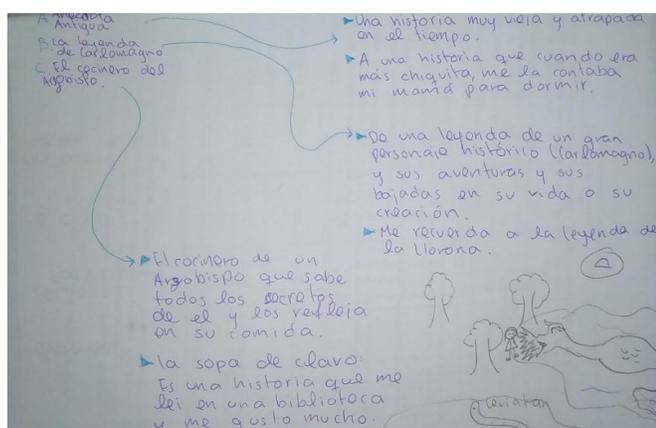
a que las preguntas de interpretación textual solo consideren verídica una sola respuesta, la cual, nada se relaciona y poco indaga sobre su comprensión, opinión o sentir frente al texto.

Sin embargo, en algunos casos los estudiantes mostraron interesados y hasta entusiasmados, logrando resolver el cuadro comparativo y expresando sus inferencias, cumpliendo así el logro de la subcategoría de análisis Relación “textos y yo”, y soportando además la postura de Solé (1992) quien afirma que en la lectura, un sujeto activo se enfrenta a un texto para aportarle sus “conocimientos, experiencias y esquemas previos.

Así, el indicador de pre-lectura de la subcategoría Expresividad se cumplió por más de la mitad de estudiantes quienes arriesgaron hipótesis sobre el contenido de los textos a partir de información que les aportó únicamente el título.



Estudiante 1



Estudiante 2

Estudiante 3

A. Anecdota Antigua
 B. La leyenda de Carlomagno
 C. El cocinero del arzobispo

1. ¿Qué trata de?
 A. Un viejo que vivía en la antigüedad y que le estaba relatando y que les estaba relatando a un grupo de jóvenes su anecdota.
 B. Un rey que fue muy ambicioso que por su ambicio murió solo.
 C. Era el cocinero que más delicioso cocinaba y estaba contratado por el arzobispo.

2. Me recuerda a:
 A. A una película mi amigo nes.
 B. Una película = Mafalda = las fantasmas de Jesús.
 C. Una película = Un tatonato valientes.

Estudiante 4

A. Anecdota antigua.
 1. Puede tratar de: sobre un viejo veterano contándole a sus nietos su experiencia en la guerra y como lo cambio.
 2. me recuerda: un bit hearth.

B. la leyenda de Carlomagno.
 1. puede tratar de: la leyenda de de un Anaco que fue muy importante y mucho contado por Carlomagno.
 2. me recuerda: leyendas griegas y romanas.

C. El cocinero del arzobispo: que es un cocinero muy desagradable pero bueno para la cocina "un sazón" pero eso no tiene que mantener en el anonimato.
 2. me recuerda: Katalaite.

Cabe mencionar, que tras leer los textos, los estudiantes comentaron sobre la actividad que “les causó gracia lo que creían que trataba el texto y lo que en realidad mostraba” y que “a la mente se le ocurren muchas cosas solo a partir de algo pequeño”. Además, se hizo notorio que para los estudiantes fue mucho más sencillo llenar el cuadro comparativo con la información de lectura literal en el ejercicio de post-lectura de los textos.

	A	B	C
¿Qué sucede?	Un condenado engaña a un médico, haciéndole creer que le cura su cuerpo pero a él lo quemaban.	Un emperador viejo se enamora de una chica más joven pero desafortunadamente murió.	El cocinero arzobispo desprecia al cocinero e intenta encontrar un cocinero que cocine algo bueno.
¿Dónde?	En Inglaterra en tiempos de antaño.	Lago constanza "El castillo".	El arzobispo y los cocineros.
¿Quiénes participan?	Condenados y el médico.	El rey, la chica enamorada y el príncipe.	Donde viven los arzobispos.
Otro título	¡Ja, ja!	Un desagradable encantamiento.	El guiso imperfecto.
Basado hechos históricos	sí	sí	sí

Estudiante 1

intervenciones del PPA en una tabla específicamente creada por el Área de Lengua Castellana.

5.2.3. Fase 3. Ejecución:

Esta fase de intervención se caracterizó por acercar a los estudiantes al concepto y utilidad del diario como recurso en su proceso de lectura, de desarrollo del yo y de medio de expresión. Así, como ya se mencionó, el PPA se pensó de manera secuencial para sensibilizar sobre la subjetividad, luego introducir las inferencias como producto de la dimensión subjetiva y, posteriormente, poder ejecutar la lectura inferencial de los minicuentos. No obstante, se debe aclarar que para beneficio de los contenidos de la materia y dinamismo de las actividades, se hicieron uso de otras manifestaciones artísticas diferentes a la literatura del minicuento. Por ejemplo, se recurrió a la fotografía, la canción, la ilustración, etc., guiando a los estudiantes en el proceso de elaboración del diario como recolector de inferencias y mostrándoles ejemplos de diarios íntimos de autores literarios.

A saber, es necesario mencionar que una limitación en esta fase fue que en algunos casos, los estudiantes olvidaban traer su diario a las sesiones, lo cual desvirtuó un poco la construcción de este recurso tal cual se esperaba, sin embargo, la participación de los estudiantes fue muy activa y decidían voluntariamente trabajar en otro cuaderno o en hojas que luego pegaron en sus diarios.

Similar a las anteriores fases, ésta comenzó con una indagación de ideas sobre el concepto de diario. En este punto, se explicó y ejemplificó sobre los distintos tipos de diario mediante la proyección de una presentación digital en la sala Samsung del IPN. Los resultados de todo lo comentado en esta sesión llevaron a que los estudiantes pudieran comprender que imprescindiblemente la subjetividad y las inferencias se conectan con la

lectura, concepto que se amplió para los estudiantes siguiendo el planteamiento de Linuesa (2004) en el marco teórico de que se lee el mundo y se leen los textos para comunicarse, conocer, aprender, informarse, ejercitar la imaginación y, disfrutar.

Asimismo, en la fase cuatro de trabajó por reforzar la idea del trabajo grupal, la cual, como lo mencionaron en la encuesta realizada en el primer ciclo de investigación, no era del entero gusto de los estudiantes, una vez más, por la inseguridad que mostraban al expresar su ideas personales. En tanto, los artefactos de esta fase fueron variados, el análisis de ellos se realizó a partir de la evaluación de cumplimiento de todos los indicadores de logro de la matriz categorial, incluyendo en esta fase por primera vez, el análisis de la categoría Pertinencia de las inferencias en la cual, se empezó a evaluar la coherencia de las inferencias de los estudiantes con respecto a los textos e imágenes, en el camino hacia una interpretación sensata de los mismos.

A lo largo de la fase se elaboraron tres posters colectivos, uno, la función de la Subjetividad, otro en función de la estructura de los minicuentos y, el tercero, a manera de ilustrar a partir de las inferencias elaboradas, el contenido de los minicuentos crearon otros compañeros, por parejas, en clase.

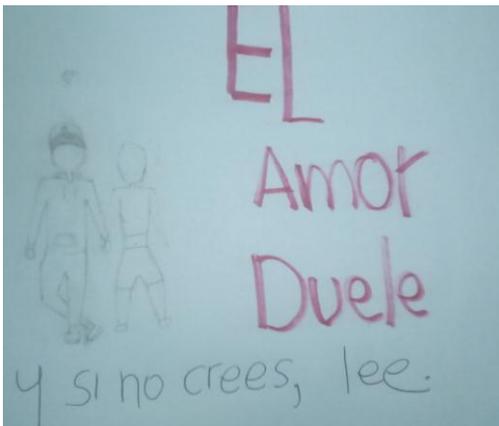
Poster colectivo de Subjetividad



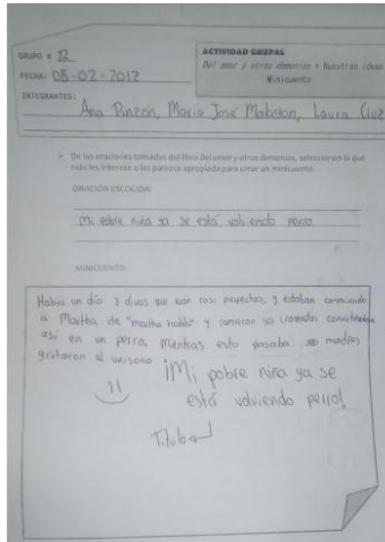
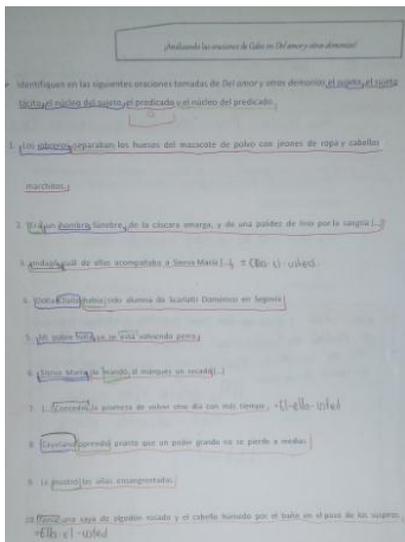
Poster colectivo de estructura para escribir Minicuentos



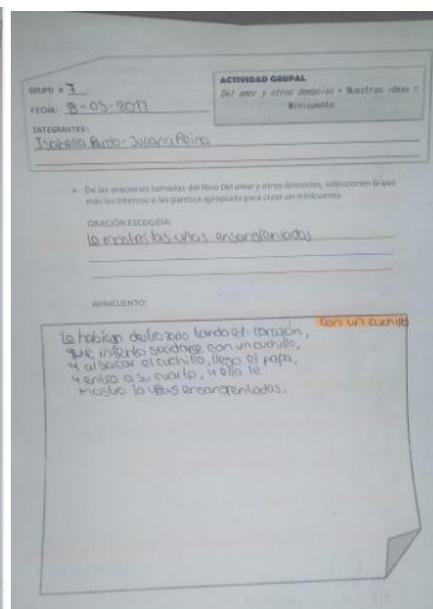
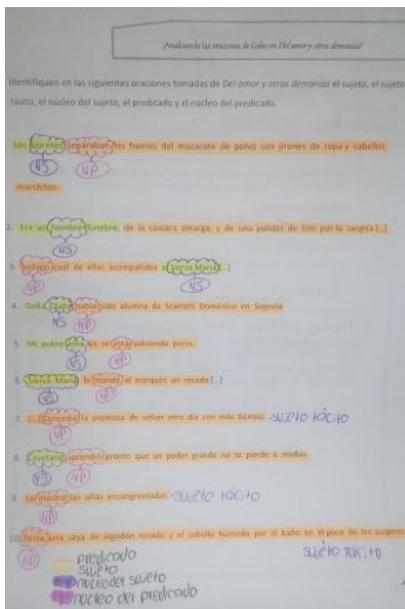
Poster grupales de inferencias sobre Minicuentos



Por otro lado, se acordó con la docente titular integrar las temáticas por completo, por lo cual se diseñó un taller cuyos resultados serían la nota para el tema de gramática de la materia. Así se diseñó una guía de análisis gramatical y escritura de minicuento a partir de citas tomadas del libro de Plan lector (Anexo 12), evaluando así de manera integral todos los contenidos de la asignatura. Además, se propuso heteroevaluación de la guía entre estudiantes.



corrección =
mejor explicación, concepto, mejor redacción y era corto como para entonarlo.



Recomendaciones minicuento

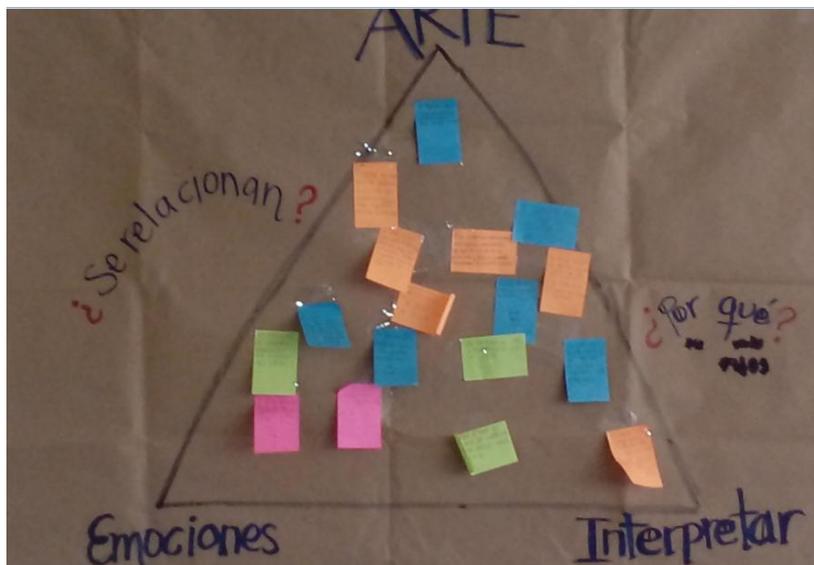
- * Ortografía y la puntuación.
- * Las tildes
- * No está bien redactado, ya que lo están contando desde un desenfrente.

Por último, como se indicó al comienzo de la fase, se usaron recursos distintos al minicuento, los cuales permitieron notar que los estudiantes tienen mucho por manifestar pero que lamentablemente la escuela y los contenidos muchas veces limitan su visión de la realidad y los espacios para comunicarla, pues cuando se trabajó la lectura inferencial de ilustraciones reflexivas, de fotografías sociales y de guerra, de letras de rap, salsa clásica y música protesta, logró evidenciarse, como se tomó de los Lineamientos Curriculares, leer, desde una perspectiva interactiva; es un proceso de construcción de significados a partir de la constante interacción entre el texto, el contexto y el lector.

5.2.4. Fase 4. Socialización y Reflexión: “El arte, yo, y los otros”.

La última fase del PPA realizado, se caracterizó por la constante reflexión de los conceptos trabajados, los textos y recursos usados y la presentación de dos artefactos principales: el diario expresivo organizado, y un mural colectivo como muestra para el colegio; del trabajo realizado con el curso 803. De este modo, con ambos artefactos se recogió, por un lado, la subjetividad y las inferencias desde lo individual, y por el otro, la lectura de expresiones artísticas que tratan temas que involucran a todos los sujetos como participantes de una sociedad.

A parte de dichos artefactos, se realizaron dos actividades, la primera, constó participar en la elaboración de un poster de relación de conceptos de la PPA. Así, los estudiantes vincularon las palabras Arte, Emociones e Interpretar, recogiendo lo aprendido durante el proceso. Los resultados de esta actividad se concluyeron en un buen número de estudiantes que cumplieron los logros en la subcategorías Exteriorización y Conocimientos previos.



Poster de relación conceptual

Retomando lo que se mencionó en el apartado anterior, sobre la falta de constancia y responsabilidad de algunos estudiantes con la elaboración del diario expresivo, es necesario mencionar que esto fue una limitante, especialmente evidenciada en una de las actividades finales, presentada a modo de quiz (Anexo 13). Dicha actividad buscó en un primer punto que, los estudiantes definieran con sus palabras los conceptos claves y en la segunda, que respondieran a unas preguntas de comprensión totalmente desde el nivel inferencial. Los resultados de este quiz arrojaron unos datos bastante paradójicos. Esto es que, si bien la mayoría de estudiantes mostró perder mucha de la inseguridad de manifestar su subjetividad y sus interpretaciones, además de realizar en muchos de los casos, inferencias coherentes y argumentadas personales, gran parte de la muestra evidenció gran dificultad para definir los términos de Inferencias, Subjetividad, y Diario expresivo.

Lo anterior, mostró que los estudiantes, uno, no llevaron sus diarios a todas las sesiones, dos, no apuntaron de manera clara o completa las definiciones construidas y trabajadas en casi todas las sesiones, pero que a pesar de ello fueron activos en la práctica,

mostrando avances y fortaleciendo su lectura inferencial sin desarrollar la parte conceptual, pues el segundo punto del quiz arrojó muy buenos resultados con respecto a las inferencias, logrando alcanzar con éxito, en la mayoría de casos, los indicadores de las subcategorías Post-lectura y Coherencia.

demostramos...

A partir de tus ideas y de lo aprendido, escribe una definición para los siguientes conceptos trabajados anteriormente:

INFERENCIAS	SUBJETIVIDAD
Deducción	un individuo tiene definido todo de más de una cosa una emoción, una pasión etc. lo que el individuo se encuentra por que el individuo expresa sentimientos, emociones
OBJETIVIDAD	DIARIO EXPRESIVO
algunos individuos también una opinión dentro de una misma idea. Esto se caracteriza porque el individuo no expresa sus emociones	es un escrito donde pueden expresar sentimientos, emociones de una forma libre

Recordemos...

A partir de tus ideas y de lo aprendido, escribe una definición para los siguientes conceptos trabajados anteriormente:

INFERENCIAS	SUBJETIVIDAD
entender algo.	un sujeto tiene más importancia que un objeto
OBJETIVIDAD	DIARIO EXPRESIVO
un objeto tiene más importancia que un sujeto (persona)	es en el que podemos poner cosas que pensemos, con dibujos y todo lo que queramos.

1. ¿Por qué crees que el autor no escribe los nombres de los personajes de la historia y solo usa una mayúscula?

nosotros pensamos que no utiliza nombres por que es una información confidencial y no se puede revelar sus nombres ya que los protagonistas no quisieron revelar sus verdaderos nombres.

2. ¿Cuál puede ser el trabajo del mayor W?

el mayor W era alguien muy importante del gobierno de ese lugar.

3. ¿Por qué crees que el mayor W y su familia no se podían cambiar de vivienda sin autorización?

porque como era alguien muy importante no podía mudarse ni estar en cualquier lado sin autorización

★

Redacta la carta que encontró el mayor W.

lo tragica historia del vendedor de joyas E y su esposa quienes... juntos robaron joyas finas y las vendian nuevamente al mercado. Nunca fueron descubiertos por las autoridades de ese entonces. Una noche en la cual ellos dos planeaban atacar una de las tiendas más finas en joyas, pero tuvieron una resaca después en el día que tenían la distracción para el robo, la esposa se encayo mucho con el vendedor y decidió golpearlo con una botella y al desmayarse el le abrió el estomago y le metio en su interior todas las joyas que ellos dos habian robado juntos.

opinión: Me parece mala que escriben la historia dentro de la carta tiene que ser con los acontecimientos de la casa.

1. ¿Por qué crees que el autor no escribe los nombres de los personajes de la historia y solo usa una mayúscula?

El autor no pone los nombres por la sencilla razón de que la historia es más interesante solo con las Mayúsculas

2. ¿Cuál puede ser el trabajo del mayor W?

Posiblemente se un teniente

3. ¿Por qué crees que el mayor W y su familia no se podían cambiar de vivienda sin autorización?

porque los tramites de cambio de casa estaban demorados y al estar la casa embargada se lo negaron

★

Redacta la carta que encontró el mayor W.

quienes fueron ~~asesinados~~ asesinados trágicamente en el gran salón por el primer propietario de esta casa. Este señor tenía una familia a quienes asesino y luego de esto se suicido deparado allí su alma perdida que mataba a toda familia que entrara a la casa entre estas la familia del vendedor de joyas ahogándolos en la piscina y grabando su muerte como era usual cuando mataba. las grabaciones son el secreto de la casa.

Opinion: pensamos que es buena ya que las ideas fueron creativas deben redactarlo mejor

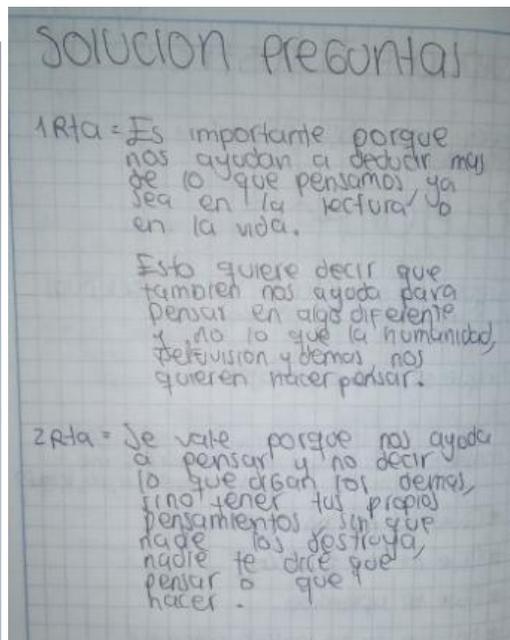
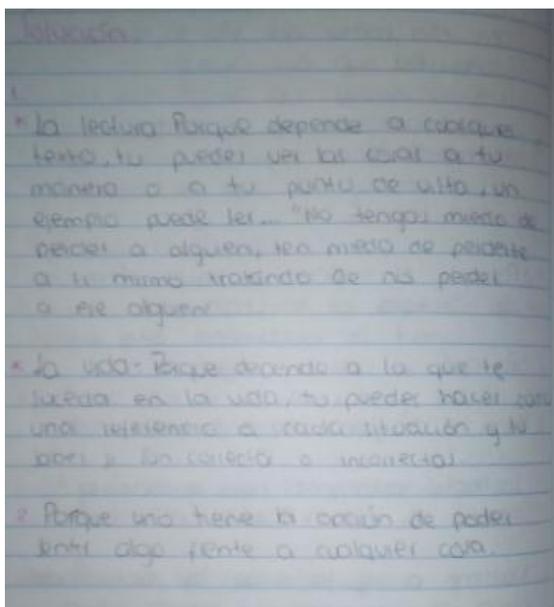
Posteriormente, se realizó el cierre de la PPA mediante tres partes. En la primera, los estudiantes participaron en la creación grupal de un muro-collage denominado InferArte 803, en el cual se buscó un espacio del colegio para presentar el trabajo final a partir de una

ilustración, una fotografía y por supuesto, un minicuento. Los resultados del muro-collage permitieron evidenciar que, los estudiantes pudieron dar cuenta de sus inferencias e interpretaciones y que de manera colectiva dialogaban para enriquecer y /o contradecir, en algunos casos, las inferencias de los compañeros. Además, este punto permitió notar que los estudiantes se sintieron muy agradados con la realización del muro lo que les llevó a trabajar grupalmente, cumpliendo casi todos los indicadores de la matriz.

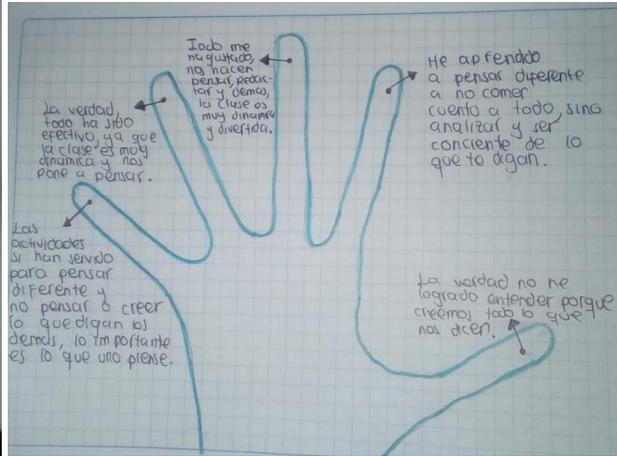


En cuanto al segundo punto del cierre, los estudiantes respondieron un cuestionario de reflexión en sus diarios expresivos sobre el trabajo en general. En éste, se preguntó *¿Por qué es importantes hacer inferencias en la lectura y en la vida?*, y por el título que guía

esta propuesta, ¿Por qué se vale ser subjetivo?. Los resultados de este punto indicaron que la última sesión fue la única en la cual la totalidad de estudiantes llevó y trabajó en el diario expresivo. Además, los resultados arrojaron que las respuestas de los alumnos frente a dichos interrogantes, constituyeron una postura muy positiva a favor de las inferencias y la validez de la subjetividad.



En el tercer punto de cierre, los estudiantes evaluaron en sus diarios el proceso general a partir del croquis de la palma de su mano, enumerando así los cinco criterios de evaluación reflexiva del proyecto: *lo que he aprendido, lo que no he logrado entender, lo que me ha gustado, lo que no me ha gustado, ¿me ha servido para algo? Si ¿para qué?, No ¿por qué?*. Este tipo de preguntas enfatizan en la reflexión del proceso desde la participación, la utilidad y el aprendizaje, más que cuantificar los conocimientos adquiridos, como se mencionó en el capítulo cuatro. Con esto, se cumplieron especialmente los indicadores de las subcategorías Experiencias propias y Exteriorización.



Finalmente, se puede decir que con los resultados de esta fase, se validó el planteamiento del marco teórico, de que el diario expresivo funciona como un recurso didáctico que permite evidenciar aquello que la subjetividad hace emerger, incluso, no solo en el proceso de lectura. Vale la pena decir, que entre otras anotaciones libres realizadas por los estudiantes en el diario, se pudo constatar que el recurso didáctico propuesto permitió por mucho, recoger aspectos personales, inscripciones libres y por supuesto inferencias que mostraron un cambio en la actitud de inseguridad del principio.

Aquella noche estuve sentada junto a la ventana y contemplé un extraño hombre que vestía de negro, me estaba aschando y al mismo tiempo estaba fumando un cigarro, no me quitaba la mirada, la curiosidad se me actuó y estuve atenta de cada paso que él dio. No estaba segura que era lo que buscaba. Escuché un estruendo en la puerta, bajé al primer piso y no vi absolutamente nada, sentí que me observaban, pero fijé la mirada en la sala, vi una sombra negra, al instante desapareció, sentí que alguien estaba tras mi espalda, posteriormente alguien me tapó la boca y me llevó hasta una camioneta ahí me inyectó algo, no sabía que era. Cuando desperté estaba dentro de un baúl de un carro, quite con todas mis fuerzas pero nadie me escuchaba.

Solución

Al rebomar el tema de mis padres, y como eso conlleva a mis líos, yo pensaba, ¿qué voy a hacer? ¿de qué voy a hacer? Al vivir todo esto tuve que ser fuerte, levantarme y ver que quiero en mi vida y lo que soy capaz de hacer, así fui en busca de quien soy.

Yo me levante de mi caddver y fui en busca de quien soy. A.P

✓ **SABE**

Esta sigla de un significado, el cual para mi significa, nunca rendirse ver tu futuro y a salir adelante sin que nadie te lo pueda interrumpir.

Agradable

Para mi era como una hermana porque nos conocimos en muy poco tiempo ya de cuando nos amábamos hasta que ella un día de repente me dejó de hablar, me empezó a ignorar y me dolía demasiado por de la extraña.

Desagradable

Un rol de energía, era una tarde fría, llegué a la casa y ya no estaba solo estaba su cuerpo sin vida.

Ella era todo para mí, que para a poco se fue desvaneciendo por una mala enfermedad, que le hizo llamar cáncer.

5.3. Resultados generalizados

Tras el análisis de resultados que se describió por fases en relación con lo sustentado en el marco teórico y lo consignado en la matriz categorial, decidió elaborarse una tabla de resultados generales por fase según cumplimiento de los indicadores de logro. En esta, se presenta por supuesto la unidad de análisis, y las subcategorías establecidas para cada categoría. Asimismo, se retomaron todos los indicadores para marcar el número de estudiantes que los cumplieron al final de cada una de las fases. Por último, en la tabla se anotaron algunos comentarios y observaciones según los resultados generales.

Tabla de resultados generales por fase según cumplimiento de los indicadores de logro

CONVENCIONES						
x Est	Número de estudiantes que alcanzaron el logro (Muestra poblacional: 65%, 16 estudiantes)					
N.A	El indicador no aplicó para el análisis de los resultados obtenidos en la fase					
F1, F2...	Número de la fase de intervención					
Unidad de análisis: LECTURA INFERENCIAL						
1. Categoría: SUBJETIVIDAD						
Subcategorías	Indicador de logro	Logro alcanzado				Observaciones y comentarios
		F1	F2	F3	F4	
Experiencias propias	Establece relaciones entre los hechos de la experiencia personal con el contenido de los textos, imágenes, etc., tratados en las sesiones.	9 Est	10 Est	13 Est	13 Est	En esta subcategoría se encontraron mejoras progresivas pues los estudiantes encontraban en los recursos, aspectos que identificaban sus experiencias
Conocimientos previos	Relaciona conocimientos previos o conocimientos de otras áreas con el contenido de los textos, imágenes, etc., tratados en las sesiones.	4 Est	5 Est	10 Est	11 Est	Si bien se mejoraron los resultados en la fase 3 y 4, los estudiantes se caracterizaron por una memoria regular que les hizo olvidar varias temáticas previamente tratadas.

Exteriorización	Manifiesta las impresiones y/o emociones que surjan con el contenido de los textos, imágenes, etc., tratados en las sesiones.	15 Est	9 Est	10 Est	14 Est	En este indicador se mostraron varios cambios, y se dedujo que los estudiantes lo cumplían en tanto sintieran que otros también lo hacían. Esto es, no siempre se encontró voluntad para ser el primero en manifestarse.
2. Categoría: EXPRESIVIDAD						
Pre-lectura	Arriesga hipótesis sobre el contenido de los minicuentos a partir de una información específica (el título, la época en que se escribió, el autor y su nacionalidad, etc.)	N.A	13 Est	13 Est	N.A	Aunque este indicador solo aplicó en dos fases, se evidenciaron buenos resultados en la realización de hipótesis a partir del título de los textos.
	Comenta y/o registra en el diario las hipótesis sobre los diferentes textos e imágenes, previo al trabajo con los mismos.	N.A	11 Est	9 Est	N.A	Al igual que el anterior, este indicador aplicó para fase 2 y 3. Sin embargo, los resultados no se cumplieron del todo por la falta de responsabilidad con portar el diario.
Post-lectura	Elabora creaciones a partir del contenido de los minicuentos u otros textos e imágenes, bien sea para aclararlos o complementarlos.	N.A	13 Est	16 Est	16 Est	En este indicador, los resultados fueron siempre altos, se mostró total interés para la creación a partir de un input, pues de lo contrario, los alumnos mostraron dificultad cuando se trató de crear sin algo preestablecido.
	Realiza deducciones guiadas por preguntas sobre la información no presentada expresamente en los minicuentos u otros textos e imágenes, según la interpretación personal.	N.A	12 Est	13 Est	14 Est	Relacionado con lo anterior, se hizo notorio que cuando se establecen preguntas, los estudiantes dedujeron y realizaron más y mejores inferencias sobre los textos.
Relación “textos y yo”	Registra en el diario expresivo apuntes, citas textuales, comentarios, etc., las inferencias y deducciones, interpretaciones, impresiones, dudas, etc., a partir de los textos, imágenes, entre otros, trabajados en las sesiones.	N.A	9 Est	9 Est	12 Est	Una vez más, el cumplimiento de este logro se vio dificultado por el olvido de los estudiantes para traer el diario a clase. Sin embargo, se cumplió plenamente en todos quienes lo portaron.

3. Categoría: PERTINENCIA DE LAS INFERENCIAS						
Coherencia	Realiza inferencias y deducciones coherentes del texto o la imagen trabajada para llegar a una interpretación sensata de los mismos.	N.A	N.A	8 Est	12 Est	Si bien en las dos primeras fases no aplicó este indicador, se notó una mejora progresiva en las fases 3 y 4, pues la mayoría de los estudiantes se hizo consciente de que sus inferencias debían relacionarse bien con los elementos de los textos trabajados, sin llegar a ser arbitrarios.
	Presenta de manera argumentada las inferencias y deducciones sobre los textos e imágenes trabajados, retomando elementos de ellos para construir interpretaciones sensatas de los mismos.	N.A	N.A	7 Est	9 Est	Aunque no se trabajó en la parte argumentativa, algunos estudiantes retomaban lógicamente elementos de los textos, logrando no sólo buenas inferencias, sino también, expresarlas de manera argumentada.

6. CONCLUSIONES

A pesar de las limitaciones de tiempo para llevar a cabo las intervenciones planeadas, se concluye que los resultados obtenidos en este PPA fueron positivos en tanto progresivamente logró fortalecerse el nivel de lectura inferencial gracias al uso de diferentes recursos y metodologías. Asimismo, es de gran valor haber acercado a los estudiantes a la exploración de su dimensión subjetiva y a la reivindicación de ésta en los procesos académicos. Gracias al trabajo de la Subjetividad es que fue posible que los estudiantes arriesgaran y desarrollaran inferencias sobre los textos y que, se atrevieran a socializarlas y a crear a partir de ellas.

Por otro lado, es determinante la utilidad del género literario del Minicuento, pues la estructura y las características de este tipo de texto permitieron que los estudiantes conocieran un género situado fuera de los cánones literarios que la escuela trabaja en sus currículos. Además del Minicuento, es imprescindible mencionar la necesidad del maestro tome ventaja de los distintos recursos artísticos o no que pueden favorecer el cumplimiento de objetivos de aprendizaje y de reflexión de la realidad. Con la realización de este PPA, se comprendió que la interdisciplinariedad es fundamental en una clase de Literatura y, que la exploración de recursos, métodos, espacios y demás hace que de alguna forma surjan experiencias significativas de construcción de conocimiento.

Paralelamente, es importante anotar que las propuestas integradoras pueden ser ejecutadas creando relaciones que aunque son lógicas, parecen haberse desligado de la enseñanza, así, lograr conectar la subjetividad, las inferencias, el minicuento y el diario expresivo puede resultar como una propuesta de experimentación de conocimiento en el

aula, y es sólo un ejemplo de las tantas articulaciones posibles desde la Literatura y, necesarias en la educación.

Por otro lado, aunque limitantes como la falta de compromiso de algunos estudiantes cambie la dinámica de trabajo, no se puede perder de vista que siempre habrá que buscarse la forma de superar las eventualidades, pues ellas constituyen pruebas para el proceso.

Finalmente, este trabajo permitió comprobar por mucho la cita de Fernando González Rey, situada en el capítulo de Justificación, pues la denominación “ciencias humanas” sería enteramente arbitraria si la subjetividad se elimina de ellas. Asimismo, la cita literaria de Borges, fijada al comienzo del capítulo de Propuesta de intervención en el aula, se ajusta apropiadamente pues la emoción, o mejor, las emociones que suscitan las cosas en los sujetos, determinan la forma de medir lo apropiado o no, razón por la cual esta propuesta encuentra validez.

7. RECOMENDACIONES

Recogiendo las recomendaciones más relevantes, puede afirmarse que, en primer lugar, el trabajo de la Literatura en el aula no puede únicamente instrumentalizar el texto literario, pues ello supondría agotarlo, y no tomar ventaja de éste, como obra de arte susceptible de apropiación, análisis, complementación, transformación, etc. De esta forma, se recomienda trabajar con textos literarios que el docente allá leído y encontrado no solo pertinentes, sino explorables y generadores de emociones más que de teorías. Lo anterior busca enfatizar en la idea de que los recursos de clase pueden trascender a la realidad, o viceversa, y esto aplica para el proceso investigativo en educación, así como para el día a día en el aula.

En segundo lugar, como recomendación puntual a la institución, se menciona que vale la pena seguir trabajando la dimensión subjetiva de los estudiantes y que, ésta es relacional con los contenidos de conocimiento, pues lograr dicha relación, permite consolidar prácticas educativas vinculadas al proyecto de educación constructivista que caracteriza al IPN, las cuales están encaminadas a reconocer que los estudiantes antes de memorizar, sienten, piensan y, a partir de ello, comprenden.

En tercer y último lugar, se recomienda continuar con el trabajo de la Literatura y no dejar que se pierdan esos espacios que la institución propone para la vivencia de experiencias literarias colectivas, las cuales son difíciles de organizar, pero que son vitales en una realidad que ha relegado la Literatura, así que, la escuela tiene el compromiso de cultivarlas y aprovecharlas como comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsina, J. (Diciembre de 2013). *ub.edu*. (E. Octaedro, Ed.) Recuperado el Noviembre de 2016, de Universitat de Barcelona.
- Blanco, J. (Julio de 2009). *Repositoria digital de tesis PUCP*. Recuperado el Septiembre de 2016, de Pontificia Universidad Católica del Perú:
http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/467/BLANCO_CHAVEZ_JHULIANA_VIAJES_LECTOR.pdf?sequence=1
- Capacchione, L. (1998). *El diario creativo*. (T. Blasco, Trad.) Madrid, España: Gaia Ediciones.
- Cardona, C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: Eos.
- Caron, B. (2012). *Posmodernidad y lectura: La lectura literaria: una interferencia necesaria en la cultura mediática*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Carrillo, T. (2001). El proyecto pedagógico de aula. *Educere*, 5(15), 335-344.
- Carrión, C., & Durán, V. (Junio de 2012). Galería de imágenes: Proyecto para mejorar la comprensión lectora a través de inferencias en las estudiantes del ciclo tres del IED Liceo Femenino Mercedes Nariño. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cuesta, C. (Julio - Diciembre de 2013). La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad. *Literatura: teoría, historia, crítica.*, 15(2), 97-120.
- Emery, I. (2012). *Uca.edu*. Recuperado el Noviembre de 2016, de University of Central Arkansas:
<http://uca.edu/writingcenter/files/2012/06/Flash-Fiction.pdf>
- FSCH U. de Zaragoza. (2014). *Facultad de Ciencias Sociales y Humanas*. Recuperado el Noviembre de 2016, de fcsh.unizar.es: <http://fcsh.unizar.es/wp-content/files/Gu%C3%ADa-Diario-de-Campo.pdf>
- García, B. A. (2005). *Grandes minicuentos fantásticos*. Bogotá: Alfaguara.
- Gil, L. C. (Octubre de 2010). *Bdigital. Repositorio Nacional UN*. Recuperado el Septiembre de 2016, de Sinab. Sistema Nacional de Bibliotecas:
<http://www.bdigital.unal.edu.co/5042/1/04868108.2011.pdf>
- González, H. (2006). *La didáctica del Minicuento y su desarrollo en ambientes hipertextuales*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- González, H. (2011). *Pedagogica.edu.co*. Recuperado el Noviembre de 2016, de Respositorio digital: Revista Folios:
http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/folios14_07arti.pdf

- Honey, P., & Mumford, A. (2013). *Centro Virtual de Aprendizaje*. Recuperado el Septiembre de 2016, de http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21/modulo_2/mod_honey_mumford.htm#qwe
- Hudson, G. (Noviembre de 2010). *British Council*. Recuperado el Octubre de 2016, de TeachingEnglish.org: <https://www.teachingenglish.org.uk/blogs/georginahudson/minifiction-or-short-short-story-classroom>
- León, J. (2008). La comprensión del lenguaje: La producción de inferencias en la mente y el cerebro. *IV Jornadas Monográficas de Lingüística Clínica*. . Valencia: UAM Universidad Autónoma de Madrid.
- Linuesa, M. C. (2004). *Lectura y cultura escrita*. Madrid: Ediciones Morata.
- Litvinoff, N. (2004). *Diario íntimo: el camino del autoconocimiento, el aprendizaje y la transformación*. Buenos Aires: Editorial Del Nuevo Extremo.
- López, M. (2015). Lectura y niveles de pensamiento. *Revista para el aula IDEA*(15), 49-50.
- Memoria chilena. (2016). *MemoriaChilena.cl*. Recuperado el Noviembre de 2016, de Biblioteca Nacional de Chile: <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-93497.html>
- MEN. (Junio de 1998). *Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado el Agosto de 2016, de Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- MEN. (2014). Leer para construir la subjetividad. En MEN, *Prácticas de lectura en el aula: Orientaciones didácticas para docentes* (págs. 23-37). Bogotá: Serie Río de Letras PNLE.
- Mora V., A., & Pérez P., L. M. (Agosto de 2014). *Repositorio Institucional Universidad del Tolima*. Recuperado el Septiembre de 2016, de Universidad del Tolima: <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1388>
- Northern Illinois University. (2016). *niu.edu*. Recuperado el Noviembre de 2016, de http://www.niu.edu/facdev/_pdf/guide/assessment/rubrics_for_assessment.pdf
- Norum, K. (2008). Artifacts. En SAGE, *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (págs. 25-28). California: SAGE Publications.
- Ortiz, O, A. (2015). La subjetividad en las ciencias humanas. En A. Ortiz, O, *Epistemología y metodología de la investigación configuracional*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Pineda, M. I. (2004). *Lenguaje y expresión*. Ciudad de México: Pearson Educación de México.
- Rey, O., & Valero, V. (2012). La literatura fantástica como herramienta para fortalecer la competencia interpretativa y la producción textual. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.
- Rioseco, R., & Navarro, C. (1981). Tres estrategias para desarrollar y ejercitar lectura. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura.*, 22-44.
- Rodríguez, G. (2016). *Alejandra Pizarnik: diario personal y escritura creativa en el aula*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rojo, V. (2009). *Breve manual para reconocer minicuentos*. Caracas: Equinoccio.
- Sagastizabal, M., & Perlo, C. (2002). *Repositorio Hipermedial UNR*. Recuperado el Noviembre de 2016
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación 5ta edición*. México: Mc-Graw Hill.
- Santiago, Á., Castillo, M., & Morales, D. (Julio-diciembre de 2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Folios* (26), 27-38.
- SED. (Junio de 2010). *Secretaría de Educación Distrital*. Recuperado el Agosto de 2016, de Referentes para la didáctica del lenguaje en el ciclo cuarto: <http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/116/1/referenteslenguajeciclo4.pdf>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial GRAO.
- Vargas, A., & Reyes, L. (Diciembre de 2009). *Repositorio Institucional UJ*. Recuperado el Septiembre de 2016, de Pontificia Universidad Javeriana.
- Viramonte, M. (2008). *Comprensión lectora: dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Viveros, J. (Julio-diciembre de 2009). Una experiencia didáctica en torno a la brevedad y su versión en TIC. *Folios* (30), 143-144.

ANEXOS

Anexo 1. Diarios de campo.

DIARIO DE CAMPO # 1.

Instituto Pedagógico Nacional.
OBSERVADOR: Sara Alejandra Barrera Rodríguez.
ASESOR: Melany Rodríguez Cáceres.

CURSO: Séptimo 703. (30 estudiantes).
DOCENTE: Ruth Milena Céspedes.
FECHA: Lunes, 8 de Agosto del 2016. (7-9 am)

ACTIVIDADES (Descripción)	MARCADORES (Lingüísticos y no lingüísticos)	ANÁLISIS (Significado)	INTERPRETACIÓN (Categorización)
<ul style="list-style-type: none"> La clase comienza puntualmente comentando algunas generalidades sobre notas, eventos pedagógicos y recomendaciones a estudiantes que tienen notas pendientes. Los estudiantes se disponen para llevar a cabo las 2 horas de lectura semanal (Plan lector). Se realiza la lectura en voz alta, por turnos, de Frankenstein de Mary Shelly. La mayoría de los estudiantes siguen la lectura con atención. Aquellos que no tienen libro se agupan con quienes sí tienen, dispersándose un poco. Cuando la docente lidera la lectura en voz alta, los estudiantes parecen más atentos. Terminada la primera hora de lectura, los estudiantes deben trabajar individualmente en un resumen escrito 	<ul style="list-style-type: none"> La mayoría de estudiantes muestra una actitud receptiva hacia las recomendaciones de la docente. La actitud de los estudiantes es apropiada e interesante con respecto a la hora de lectura. La docente y los estudiantes utilizan miradas para pedir silencio a algunas compañeras que hacen ruidos o hablan durante la lectura. Cuando algún estudiante lee "en voz alta" pero su voz no es clara o no se proyecta, algunos estudiantes se miran entre ellos con gesto de inconformidad. o le 	<ul style="list-style-type: none"> Es evidente que la docente y los estudiantes permanecen al tanto de los notas y de los procesos de todo el grupo en todas las materias. La actitud de los estudiantes demuestra agrado por la lectura haciendo evidente que les interesa la hora de lectura. Es evidente que los estudiantes tienen una actitud apropiada, sin embargo, es notable que su tiempo de concentración es corto y que son susceptibles a las distracciones. Parece que la actividad de resumen asignada individualmente no gusta enteramente 	<ul style="list-style-type: none"> Introducción de clase <ul style="list-style-type: none"> Comentarios Retroalimentación (Constructivismo) Plan lector <ul style="list-style-type: none"> Actitud hacia la lectura Lectura grupal <ul style="list-style-type: none"> Lectura individual Actividades post-lectura <ul style="list-style-type: none"> (Resumen) Lectura literal

P.1

ACTIVIDADES (Descripción)	MARCADORES (Lingüísticos y no lingüísticos)	ANÁLISIS (Significado)	INTERPRETACIÓN (Categorización)
<ul style="list-style-type: none"> de los capítulos leídos. Los estudiantes avanzan en silencio en la escritura de los resúmenes. Ocasionalmente se apoyan entre ellos comentando en voz baja lo más importante de cada capítulo. Durante la hora de lectura y la hora del taller, algunos estudiantes escriben y/o dibujan en su cuaderno pareciendo distraídos de las actividades. Finalmente, los estudiantes tienen el chance de traer el resumen escrito la siguiente clase. Se disponen a salir del salón para participar de la rizada de bandera. 	<ul style="list-style-type: none"> Piden con gritos que lean más claramente. La docente mira fijamente a aquellos que se ponen de pie o que hablan demasiado fuerte durante la realización del taller. Cuando los estudiantes finalizan la clase, celebran entre ellos en voz baja mostrando actitud alegre 	<ul style="list-style-type: none"> a los estudiantes, pero no hacen comentarios directamente a la docente. Los estudiantes parecen tener buena relación comentando y apoyándose, prestandose el libro. El hecho de que algunos estudiantes no tengan el libro, y prefieran dibujar y/o escribir que desorden, muestra una actitud de respeto. Si bien los estudiantes reflejan agusto por la hora de lectura, su actitud final demuestra cierta inconformidad con aspectos de la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo grupal <ul style="list-style-type: none"> Trabajo individual Distracción/Tiempo de atención

P.2

DIARIO DE CAMPO # 2.

Instituto Pedagógico Nacional.

OBSERVADOR: Sara Alejandra Barrera Rodríguez.

ASESOR: Melany Rodríguez Cáceres.

CURSO: Séptimo (703) (30 estudiantes).

DOCENTE: Ruth Milena Céspedes.

FECHA: Lunes, 22 de Agosto del 2016 (7-9am)

ACTIVIDADES (Descripción)	MARCADORES (Lingüísticos y no lingüísticos)	ANÁLISIS (Significado)	INTERPRETACIÓN (Categorización)
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Los estudiantes están dentro del salón en espera de la docente. Un grupo expositivo prepara su material mientras la clase comienza. ▶ La docente llega, anuncia y comenta sobre el cierre de segundo trimestre. ▶ Los expositores solicitan silencio y dan comienzo a su presentación sobre Ciencia Ficción. ▶ Los expositores siguen la lectura de la cartelera y de apuntes en fichas bibliográficas. ▶ Los demás estudiantes escuchan atentos la presentación y participan en la actividad que el grupo expositivo propone: la lluvia de ideas para 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Mientras los expositores organizan su material de presentación, los compañeros esperan expectantes. ▶ La actitud de los estudiantes es receptiva hacia los comentarios de la docente con respecto a las notas. ▶ Se hace notorio que los estudiantes atienden a sus compañeros, aunque tienen momentos de distracción. ▶ Los estudiantes muestran interés por las actividades que presenta el grupo y tienen una actitud participativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Es evidente que este grupo no requiere de la presencia constante del docente para trabajar con dedicación y/o cumplir las responsabilidades. ▶ La docente y los estudiantes tienen y buscan espacios de conversación colectiva sobre temas académicos y de rendimiento que les competen a todos. ▶ Es evidente que en general los estudiantes tienen una actitud de respeto y colaboración entre ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Trabajo autónomo ↳ Ausencia del docente. ▶ Comentarios, espacio de conversación (constructivismo) ▶ Distracción/Tiempo de atención. ▶ Trabajo grupal ▶ Actividades de creación.

ACTIVIDADES (Descripción)	MARCADORES (Lingüísticos y no lingüísticos)	ANÁLISIS (Significado)	INTERPRETACIÓN (Categorización)
<p>de los capítulos leídos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Los estudiantes avanzan en silencio en la escritura de los resúmenes. Ocasionalmente se apoyan entre ellos comentando en voz baja lo más importante de cada capítulo. ▶ Durante la hora de lectura y la hora del taller, algunos estudiantes escriben y/o dibujan en su cuaderno pareciendo distraídos de las actividades. ▶ Finalmente, los estudiantes tienen el chance de traer el resumen escrito la siguiente clase. Se disponen a salir del salón para participar de la izada de bandera. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Piden con gritos que lea más claramente. ▶ La docente mira fijamente a aquellos que se ponen de pie o que hablan demasiado fuerte durante la realización del taller. ▶ Cuando los estudiantes finalizan la clase, celebran entre ellos en voz baja mostrando actitud alegre. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ A los estudiantes, pero no hacen comentarios directamente a la docente. ▶ Los estudiantes parecen tener buena relación comentando y apoyándose, prestándose el libro. ▶ El hecho de que algunos estudiantes no tengan el libro, y prefieran dibujar y/o escribir que desorden, muestra una actitud de respeto. ▶ Si bien los estudiantes reflejan gusto por la hora de lectura, su actitud final demuestra cierta inconformidad con aspectos de la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Trabajo grupal <u>vs</u> Trabajo individual ▶ Distracción/Tiempo de atención

Anexo 2. Encuestas aplicadas a los estudiantes.

ENCUESTA A ESTUDIANTES.

Nota:
Te invito a responder el presente cuestionario. Las respuestas serán confidenciales tienen por objetivo recoger tu importante opinión sobre la escritura, la lectura y otros aspectos importantes que se relacionan con tu vida y con la clase de español.
Agradezco tu honestidad y participación.

> NOMBRE: _____

> EDAD: _____ FECHA: _____

¿Te gusta leer? Sí ___ No ___
¿Por qué? _____

¿Te gusta escribir? Sí ___ No ___
¿Por qué? _____

¿Consideras importante leer? Sí ___ No ___
¿Por qué? _____

Entre leer y escribir, ¿Qué actividad prefieres? _____
¿Por qué? _____

¿Te gusta la clase de español de tu colegio? Sí ___ No ___
¿Por qué? _____

¿Qué te gustaría aprender en tu clase de español?

¿Has leído libros que no te asigne el colegio? Sí ___ No ___
En caso de afirmar ¿Cuáles has leído?

Marca con una x (puedes marcar más de una opción), ¿Qué tipo de cosas te gustaría leer?
___ Cuentos ___ Comics-Historietas ___ Fábulas ___ Novelas ___ Poemas

¿Consideras que lo aprendido en la clase de español es útil para tu vida? Sí ___ No ___
¿Por qué? _____

¿Qué tipo de libros te gusta leer?
 Ciencia Ficción
 Suspense / Policial
 Fantásticos
 Terror
 Política/Historia
 Autobiografía
 Otro ¿cuál? _____

¿Cuáles son las actividades que más te gustan para aprender?
Juegos
 Lectura
 Música
 Actividades grupales
 Videos
 Otra ¿cuál? _____

¿Cuáles son las actividades culturales que más te gusta realizar?
 Ir al teatro
 Ir a cine
 Ir a conciertos
 Ir a conversatorios
 Ir a fiestas
 Realizar actividades deportivas

¿Con quién te gusta asistir a las actividades que marcaste en la pregunta anterior?
 Familia
 Amigos
 Pareja
 Vecinos

¿Te gustaría escribir para una revista escolar? Sí ___ No ___
¿Por qué? _____

¿Qué tipo o tipos de música prefieres?

¿Te sientes cómodo en el entorno escolar? Sí ___ No ___
¿Por qué? _____

¿Te gusta más el trabajo en clase, el trabajo en casa o ambos? ¿Por qué?

¿Te gusta trabajar en grupo? Sí ___ No ___
 ¿Por qué? _____

¿Haces uso de la biblioteca de tu colegio? Sí ___ No ___
 ¿Por qué? _____

En general, ¿Cómo consideras la relación que tienes con tus compañeros de clase?
 ___ Muy mala
 ___ Mala
 ___ Regular
 ___ Buena
 ___ Excelente
 ¿Por qué? _____

¿Consideras la clase de español usa suficientes recursos didácticos? Sí ___ No ___
 En tu vida cotidiana, ¿para qué te sirve lo que aprendes en tu clase de español?

¿Con quién vives?
 ___ Mamá
 ___ Papá
 ___ Hermanos ¿Cuántos? ____
 ___ Primos
 ___ Abuelos
 ___ Tíos
 ___ Otros ¿Quiénes? _____

¿Con quién haces las tareas?

¿Cómo consideras las relaciones afectivas con tu familia?
 ___ Muy malas
 ___ Malas
 ___ Regulares
 ___ Buenas
 ___ Excelentes
 ¿Por qué? _____

¡Gracias por tu participación! 

Anexo 3. Encuesta aplicada al docente titular.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL



ENCUESTA AL DOCENTE.

El presente cuestionario busca conocer tu opinión con respecto al trabajo de tus estudiantes en la clase de español. Las respuestas serán confidenciales y de gran importancia para el desarrollo de la propuesta de intervención que está en desarrollo. Agradecemos tu colaboración.

> NOMBRE DEL DOCENTE: _____

> TIEMPO DE TRABAJO EN LA INSTITUCIÓN: _____

1. De manera general, ¿cuáles crees que son las mayores fortalezas de este grupo en la clase de español?

2. A grandes rasgos, ¿cuáles consideras que son las dificultades de este grupo en la clase de español?

3. ¿Con qué recursos implementados en la clase de español has recibido mejor respuesta y disposición por parte de los estudiantes?

4. ¿Con qué recursos implementados en la clase de español has recibido una respuesta más lenta o poco exitosa por parte de los estudiantes?

5. A partir de tu experiencia en la clase de español con este grupo, ¿qué sugerencias académicas para el trabajo con los estudiantes (temáticas, estrategias, recursos, etc.)
 > _____
 > _____

Anexo 4. Taller diagnóstico.

¡Hola!

El siguiente taller contiene ejercicios de comprensión y creación a partir de lecturas cortas. Por medio de éste, será posible conocer cómo interpretas o piensas con respecto a ciertas expresiones literarias y / o artísticas.

Tu participación y tus respuestas son de gran colaboración. Gracias.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



TALLER DIAGNÓSTICO

➤ Nombre: _____

➤ Edad: _____ Curso: _____

➤ Fecha: _____

1. Mini - Lectura, Súper - Ideas.



El minicuento es un texto literario de muy pocas líneas que, por la brevedad y precisión en su vocabulario, tiene la intensidad para llamar la atención del lector. Además, los minicuentos eliminan la trama y presentan un final repentino haciendo que el lector prácticamente imagine la historia.

- Lee el siguiente minicuento:

EL PARAÍSO IMPERFECTO.

-Es cierto -dijo mecánicamente- el hombre, sin quitar la vista de las llamas que ardan en la chimenea aquella noche de invierno-, en el Paraíso hay amigos, música, algunos libros; lo único malo de irse al Cielo es que allí el cielo no se ve.

Tomado de "Minicuentos. Antología de Augusto Monterrosa".

- Ahora, responde las siguientes preguntas a partir del minicuento que leíste:

a. ¿Qué otro nombre le darías al texto?

b. ¿Cuál creas que fue la intención del autor al escribir este texto?

c. Según el texto, ¿cómo podrías definir "el Paraíso"?

d. ¿Por qué creas que el autor escribió las palabras "Paraíso" y "Cielo" con mayúscula?

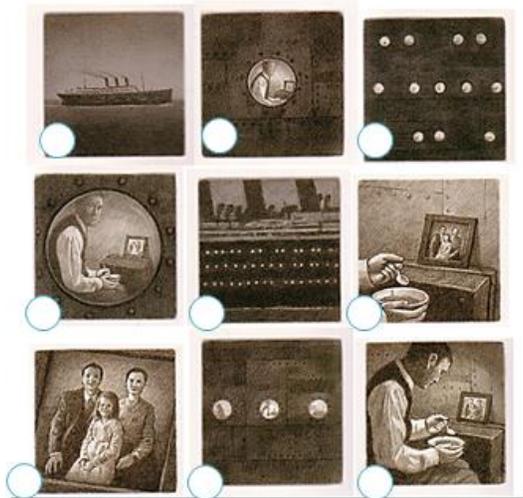
2. ¡Las imágenes también se pueden leer!



Las novelas gráficas, los cómics, los libro álbum, y todas las ilustraciones en general pueden transmitir significados o contar historias.

- A continuación encontrarás una serie de imágenes. Trata de interpretar lo que cada uno de los recuadros está narrando. Posteriormente, asigna un número de 1 a 9 para organizar la historia.

NOTA: Ten en cuenta que una forma de orden puede ser de la imagen más específica ("vista con zoom") a la imagen más general ("vista a plano abierto").



- ¿Por qué elegiste este orden?

3. "Dibujando un texto y Texteadando un dibujo."



Hay un tipo de poesía llamado caligrama cuyo propósito es formar una figura acerca del tema del poema. Así, la imagen creada por las palabras expresa visualmente lo que el poema dice.

Observe un ejemplo:

H E L I C Ó P T E R O
 O R A T O R I O
 de
 la
 muerte
 zumba y zumba
 dejándonos el cráneo
 y el esqueleto temblorosos.
 ¿Cómo olvidar el tableteo de aquellas metralletas tartamudas
 arrasando con furia a los francotiradores apostados en las
 azoteas y los tejados de esos edificios cercanos a La Moneda?
 Memoria, basural de imágenes,
 ¿para qué embellecerte
 escribiendo versos
 en el aire?

Helicóptero por Vicente Huidobro.

- Ahora, crea tu propio caligrama siguiendo estos pasos:
 - 1) Elige un tema. Este será probablemente la forma a tu poema.
 - 2) Dibuja la figura. Recuerda dejar un espacio adecuado para agregar el poema.
 - 3) Escribe tu poema. Intenta permanecer dentro del contorno del dibujo.

Anexo 5. Rejilla sección del minicuento.

MINICUENTO	
Logros	Descripción
1. Identifica el sentido implícito del texto.	Encuentra el segundo sentido del texto por medio de la información implicada pero no expresada de manera directa.
2. Formula hipótesis sobre el tema del texto.	Propone otro nombre apropiado para el texto, relacionado con las ideas contenidas en él.

Anexo 6. Rejilla sección de la secuencia gráfica.

LECTURA DE IMÁGENES	
Logros	Descripción
1. Logra dar cuenta de la historia.	Reorganiza de la secuencia narrativa.
2. Relaciona las imágenes con sus conocimientos previos para dotarlas de sentido.	Justifica apropiadamente la selección del orden de la secuencia narrativa.

Anexo 7. Rejilla sección del caligrama.

CALIGRAMA	
Logros	Descripción
1. Siguió los pasos para la creación del caligrama.	Elige un tema, dibuja la figura y escribe su poema.
2. Propone su propia creación.	Crea su poema a partir de sus experiencias o emociones sin utilizar textos ya existentes (canciones o poemas)

Anexo 8. Tabla de porcentajes según desempeños alcanzados en los indicadores de cada sección.

LOGROS	MINICUENTO	DESEMPEÑO			LECTURA DE IMÁGENES	DESEMPEÑO			CALIGRAMA	DESEMPEÑO	
		ALTO	MEDIO	BAJO		ALTO	MEDIO	BAJO		ALTO	BAJO
1		40%	50%	10%		70%	30%	-		80%	20%
2		30%	40%	30%		50%	30%	20%		90%	10%

Anexo 9. Rúbrica de auto-evaluación de desempeño estudiantil en las fases de intervención.

Formato de Autoevaluación 1er trimestre. Fase I del proyecto: Sensibilización.

NOMBRE :		FECHA :	
Rellena las estrellas según el tipo de desempeño que crees adecuado según tu rendimiento y participación del primer trimestre en el proyecto de la docente en formación Sara Barrera.			
 Desempeño BAJO		 Desempeño BÁSICO	
 Desempeño ALTO		 Desempeño SUPERIOR	
1. Realización de las actividades propuestas 		2. Seguimiento de instrucciones dadas 	
3. Actitud respetuosa y apropiada durante las explicaciones y las actividades 		4. Cumplimiento con el diario expresivo (traerlo a clase, toma de apuntes, realización de actividades) 	
Escribe alguna observación, comentario y/o recomendación sobre las clases y actividades del proyecto de la docente en formación Sara Barrera durante este trimestre.			
<hr/> <hr/> <hr/>			

Anexo 10. Formato de consentimiento informado para participantes.

 FORMATO CON SENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES	
Código: P-018225NW	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 02-05-2015	Página 1 de 2

Vicerrectoría de Gestión Universitaria
Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP
Comité de Ética en la Investigación

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley 1098 de 2006 – Código de la Infancia y la Adolescencia, la Resolución 0546 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, considerando las características de la investigación, se requiere que usted sea detenidamente y si está de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACION GENERAL DEL PROYECTO

Facultad, Departamento o Unidad Académica	Facultad de Humanidades, Departamento de Español e Inglés.
Título del proyecto de investigación	Infiere que... ¿Se vale ser subjetivo?: Minicuentos y diario expresivo
Descripción breve y clara de la investigación	La investigación se realizó a través de una propuesta pedagógica para fortalecer la lectura inferencial articulando la subjetividad y el diario expresivo
Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación	No se encuentran riesgos aparentes
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación.	- Fortalecimiento del proceso de lectura inferencial - Aprovechamiento de un espacio para exteortización de ideas, opiniones y expresión de la subjetividad mediante diferentes recursos y actividades - Aprendizaje, experiencia y reflexión sobre el papel del estudiante como lector
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s): Sara Alejandra Barrera Rodríguez
	Nº de identificación: 1.016.052.222 Teléfono: 314.447.2996
	Correo electrónico: sarabarrera@gmail.com
	Dirección: Carrera 77 #58 -56 sur

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ mayor de edad, identificado con C.C. No. _____ de _____ con No. de Teléfono _____ y Correo electrónico _____ soy el adulto responsable de _____ estudiante de 803 del IPN, menor de edad, identificado con Tarjeta de Identidad No. _____ @ _____

Autorizo expresamente su participación en este proyecto y declaro que:
 1. El / La estudiante fue invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.

	FORMATO	
	CON SENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES	
Código: P-016228NIV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-05-2019	Página 2 de 2	

2. Acepto la participación de el / la estudiante en proyectos de maestros en formación como se señala en el documento de matrícula y Manual de Convivencia del IPN como centro de prácticas de la Universidad Pedagógica Nacional.
3. El / la estudiante me ha informado sobre su participación en el proyecto.
4. Estoy de acuerdo en que el / la estudiante haga parte activa de esta investigación.
5. Conozco que las actividades dentro del proyecto pueden hacer parte de las notas del proceso de el / la estudiante.
6. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y/o imágenes de manera responsable sin comprometer la imagen e integridad de el / la estudiante.
7. Sobre esta investigación me asientan los derechos de acceso, rectificación y oposición que podrá ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.
8. No me he visto afectado por el curso de la investigación, y que el / la estudiante conocen no se ha sentido vulnerado ni maltratado.

Como adulto responsable del menor autorizo expresamente a la Universidad Pedagógica Nacional utilizar los datos, textos e imágenes generados en el proyecto para formalizarlos en el documento de grado de la maestra en formación.

En constancia, el presente documento ha sido leído y entendido por mí, en su integridad de manera libre y espontánea.

Fecha: _____
 Nombre del estudiante: _____
 Nombre del adulto responsable del estudiante: _____
 Firma: _____
 Nº identificación: _____ de _____

Se referencia como testigo de esta investigación a la docente titular de Lengua Castellana de 603

Declaración del Investigador: Yo certifico que le he explicado al adulto responsable del niño o adolescente la naturaleza y el objeto de la presente investigación y los posibles riesgos y beneficios que pueden surgir de la misma. Adicionalmente, le he asesado ampliamente las dudas que ha planteado y le he explicado con precisión el contenido del presente formato de consentimiento informado. Dejo constancia que en todo momento el respeto de los derechos del menor o el adolescente será prioridad y se acogerá con celo lo establecido en el Código de la Infancia y la Adolescencia, especialmente en relación con las responsabilidades de los medios de comunicación, indicadas en el Artículo 47.

En constancia firma el investigador responsable del proyecto,

Nombre del Investigador responsable: _____ Firma: _____
 Nº identificación: _____
 Fecha: _____

Se agradece su atención y la participación de el / la estudiante en este trabajo investigativo.

Anexo 11. Guía comparativa de lectura literal vs lectura inferencial, y de creación libre.

NOMBRES: _____ _____ FECHA: _____	  Lectura literal vs Lectura inferencial  																		
Comparen el fragmento inicial de <i>Del amor y otros demonios</i> con el <i>Minicuento 24</i> y completen el siguiente cuadro de acuerdo con la información requerida:																			
	<table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th style="width: 20%;"></th> <th style="width: 40%;"><i>Del amor y otros demonios (fragmento inicial)</i></th> <th style="width: 40%;"><i>Minicuento 24</i></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>PERSONAJES Y SUS CARACTERÍSTICAS</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>DESCRIPCIÓN DEL LUGAR DE LOS HECHOS</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>SUCESO PRINCIPAL DE LA HISTORIA</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>INTENCIÓN DEL AUTOR AL ESCRIBIR EL TEXTO</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td> -¿Podría ser minicuento? ¿Por qué? -¿Podría ser comienzo de una novela? ¿POR QUÉ? </td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		<i>Del amor y otros demonios (fragmento inicial)</i>	<i>Minicuento 24</i>	PERSONAJES Y SUS CARACTERÍSTICAS			DESCRIPCIÓN DEL LUGAR DE LOS HECHOS			SUCESO PRINCIPAL DE LA HISTORIA			INTENCIÓN DEL AUTOR AL ESCRIBIR EL TEXTO			-¿Podría ser minicuento? ¿Por qué? -¿Podría ser comienzo de una novela? ¿POR QUÉ?		
	<i>Del amor y otros demonios (fragmento inicial)</i>	<i>Minicuento 24</i>																	
PERSONAJES Y SUS CARACTERÍSTICAS																			
DESCRIPCIÓN DEL LUGAR DE LOS HECHOS																			
SUCESO PRINCIPAL DE LA HISTORIA																			
INTENCIÓN DEL AUTOR AL ESCRIBIR EL TEXTO																			
-¿Podría ser minicuento? ¿Por qué? -¿Podría ser comienzo de una novela? ¿POR QUÉ?																			

A partir de la información que escribieron en el cuadro, piensen en una forma de mezclar los personajes, lugares, hechos y estructuras de ambos textos y escriban una nueva historia. La historia que inventen puede relatarse en forma de poema, de historieta, de caligrama, o de conversación.



Anexo 12. Guía de evaluación: análisis gramatical y escritura de Minicuento.

I

¡Analizando las oraciones de *Galea en Del amor y otros demonios!*

➤ Identifiquen en las siguientes oraciones tomadas de *Del amor y otros demonios* el sujeto, el sujeto tácito, el núcleo del sujeto, el predicado y el núcleo del predicado.

1. Los obreros separaban los huesos del mazacote de polvo con jirones de ropa y cabellos marchitos.
2. Era un hombre fúnebre, de la cáscara amarga, y de una palidez de lirio por la sangre [...]
3. Indagó cuál de ellos acompañaba a Sierva María [...]
4. Doña Otella había sido alumna de *Sorjetti* Doménico en Segovia
5. Mi pobre niña ya se está volviendo perro.
6. Sierva María, le mandó al marqués un recado [...]
7. [...] Concedió la promesa de volver otro día con más tiempo.
8. Cayetano aprendió pronto que un poder grande no se pierde a medias.
9. Le mostró las uñas ensangrentadas.
10. Tenía una saya de algodón rosado y el cabello húmedo por el baño en el pozo de los suspiros.

GRUPO # _____

FECHA: _____

INTEGRANTES:

ACTIVIDAD GRUPAL
Del amor y otros demonios + Nuestras ideas =
Minicuento

➤ De las oraciones tomadas del libro *Del amor y otros demonios*, seleccionen la que más les interese o les parezca apropiada para crear un minicuento.

ORACIÓN ESCOGIDA:

MINICUENTO:

Anexo 13. Guía tipo quiz de conceptualización de términos para la fase final.

NOMBRE: _____ FECHA: _____

Recordemos...

➤ A partir de tus ideas y de lo aprendido, escribe una definición para los siguientes conceptos trabajados anteriormente:

INFERENCIAS	SUBJETIVIDAD
OBJETIVIDAD	DIARIO EXPRESIVO

Representemos...

➤ Ahora, diseña una representación para estas palabras según lo que crees que significan. Puedes hacer un símbolo, un dibujo, usar texto, etc.

Una opinión	Una emoción
Un argumento	Una explicación

> Leer, comentar, responder y completa la historia

En 1842 en el barrio de H, se derribó una casa a la que ya no acudía ningún huésped, desde hacía ya muchos años, y cuyos propietarios se negaban a gastar más dinero en reparaciones.

Sus últimos habitantes fueron el mayor W..., su esposa, sus tres hijos y su sirviente.

El mayor W..., que desempeñaba un cargo importante, había insistido innumerables veces a sus superiores para que le permitieran cambiar de vivienda. Como esta autorización demoraba, alegó diciendo que la casa estaba embrujada del modo más desagradable.

Todas las noches, la puerta del salón se abría violentamente, se oía un ruido de pasos precipitados, una respiración ronca y luego dos o tres gritos horribles y la pesada caída de un cuerpo contra el piso. A menudo encontraban los muebles volcados. Luego se restablecía el silencio, pero un cuarto de hora más tarde, se oía algo semejante a un pataleo, un sollozo y al fin un espantoso quejido.

El mayor W... acabó por prohibir a sus familiares la entrada a este salón. Incluso clausuró la puerta. Tras investigaciones en la casa, El mayor W... encontró una carta que explicaba los extraños episodios. La carta decía la trágica historia del vendedor de joyas C y su esposa quienes... FIN

Adaptado de *El crimen invisible* de Catherine Croze

1. ¿Por qué crees que el autor no escribe los nombres de los personajes de la historia y solo usa una mayúscula?

2. ¿Cuál puede ser el trabajo del mayor W?

3. ¿Por qué crees que el mayor W y su familia no se podían cambiar de vivienda sin autorización?

Crea... 

> Redacta la carta que encontró el mayor W.

