El *booktrailer* como estrategia para fortalecer la comprensión lectora en el aula

Jenny Carolina Corredor Barbosa



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSE DE CALDAS

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna
Bogotá D.C.
2020

El *booktrailer* como estrategia para fortalecer la comprensión lectora en el aula

Jenny Carolina Corredor Barbosa

Trabajo de grado para optar el título de
Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna

Director
Miguel Ángel Maldonado García. PhD

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna
Bogotá D.C.
2020

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

Resumen Analítico en Educación

RAE MPLM No. 151 /2020

Aspectos formales

Tipo de documento	Trabajo de grado de maestría
Tipo de divulgación	Digital
Acceso al documento	Repositorio Institucional de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Título	El *booktrailer* como estrategia para fortalecer la comprensión lectora en el aula
Autor	Jenny Carolina Corredor Barbosa
Director	Miguel Ángel Maldonado García. PhD

Aspectos de la investigación

Palabras clave	*Booktrailer*, *story board,* lectura comprensiva, secuencias didácticas, estrategias de lectura.
Descripción	Trabajo de grado para optar el título de magíster en Pedagogía de la Lengua Materna, se llevó a cabo en la Institución Educativa Distrital Colegio Tibabuyes Universal I.E.D. Ubicado en la localidad 11 de Suba, con una población de 31 estudiantes de grado undécimo. La investigación concibe la lectura como un proceso que va más allá de descifrar códigos. Es decir, un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el lector, el texto y el contexto. De esta manera, el objetivo central del estudio se orientó en la promoción la lectura comprensiva de textos literarios en los estudiantes de ciclo V a partir de la elaboración de un *booktrailer*. Esta estrategia se tomó con el objeto de fortalecer el proceso de la comprensión lectora en el aula, pues se reconoce que en la actualidad los estudiantes se encuentran inmersos en un mundo permeado por diversas tipologías textuales y hacen una lectura de carácter informativa y no comprensiva.
Fuentes	En la investigación, se presentan las referencias relacionadas con las categorías y subcategorías de investigación. Se retoman autores centrales como: Vygotsky (1995), Halliday (1979), Cassany (2006), (2012), Cassany, Luna y Sanz (2003) Silveira (2013), Dubois (1991), Goodman (1967) y Smith (1997), Solé (1992) (1996), Calsamiglia y Tusón (2001), Cisneros, Olave y Rojas (2010), Colomer (2005), López y Arciniegas (2004), Van Dijk (1983), Ibarra y Ballester (2016), (2017), Alonso (2016), Tabernero (2013), Zavala (2006), Camps (1995), entre otros.

Contenidos	La monografía está organizada en cinco capítulos. En el primero se aborda el planteamiento del problema, que surge del análisis y triangulación de la información recolectada a partir de la realidad escolar, de los documentos institucionales y de las políticas públicas. Se presentan también los antecedentes que sustentan tanto las preguntas como los objetivos que orientan la investigación. En el segundo capítulo, se exponen los referentes teóricos relacionados con las categorías analíticas. Se aborda la lectura desde una mirada sociocultural. De esta perspectiva, se desprende la lectura comprensiva y sus niveles (literal, inferencial, crítico intertextual), las estrategias propuestas por Solé (1992) relacionadas con el antes, durante y después de la lectura. Posteriormente, se hace un acercamiento al *booktrailer* como estrategia pedagógica que posibilita el fortalecimiento de la comprensión lectora. Finalmente, se expone la perspectiva didáctica de la investigación en donde se resalta la importancia del diseño e implementación de las secuencias didácticas en los procesos de formación. En el tercer capítulo se exponen los referentes metodológicos y se describe el paradigma, enfoque y diseño de la investigación, de los cuales surgen las etapas y el proceso de análisis investigativo. En el cuarto capítulo se presenta el análisis de los resultados obtenidos durante la intervención que se llevó a cabo a partir de la ejecución de tres secuencias didácticas relacionadas con las estrategias antes, durante y después de la lectura. En el quinto capítulo se exponen las conclusiones, en donde se mencionan los logros y las dificultades presentadas durante el desarrollo de la propuesta investigativa. Se reconoce el rol tanto del docente como del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora. Se resalta el uso del *booktrailer* como estrategia pedagógica: sus implicaciones, ventajas y limitaciones para la comprensión lectora.
Metodología	La metodología del presente trabajo investigativo se orientó desde un paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo. El diseño de la investigación fue investigación-acción, pues a partir de la observación, el análisis, la reflexión de la realidad escolar se buscaba transformar y mejorar las prácticas de lectura de los estudiantes. Para la intervención, se propuso el desarrollo de tres secuencias didácticas relacionadas con el antes, durante y después de la lectura, lo cual permitió evidenciar el proceso llevado a cabo para la planeación y elaboración de un *booktrailer.*
Conclusiones	En las conclusiones de la propuesta investigativa, se reconoce el rol del docente como mediador en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora junto con la importancia de involucrar diferentes estrategias que favorezcan dicho proceso. De igual manera, se resalta el papel del estudiante como sujeto activo que aporta significativamente en la construcción de significado y sentido de los textos que lee, entendiendo así que la lectura es un proceso significativo que va más allá de la mera decodificación. El *booktrailer* se convierte en una estrategia pedagógica pertinente para acercar a los estudiantes a la lectura comprensiva de un texto literario, además el uso de las herramientas tecnológicas se considera de gran importancia para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Resumen

El objeto central de este trabajo investigativo se orientó desde la comprensión lectora y sus prácticas en el aula. Encontrando que los estudiantes carecen de elementos de comprensión, motivación e interés cuando se enfrentan a textos narrativos como la novela. A los educandos, se les dificulta la comprensión efectiva de diferentes tipologías textuales. Por esta razón, se desarrollaron tres secuencias didácticas enfocadas a promover la lectura comprensiva de un texto narrativo a partir de la elaboración de un *booktrailer*. Para alcanzar el objetivo propuesto, la investigación se abordó desde el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo. Este último reconoce que el sujeto construye su conocimiento desde la interpretación y la comprensión de la realidad. El estudio contó con un diseño desde la metodología de la investigación-acción, esta se caracteriza por ser un proceso continuo de observación, reflexión y cambio. Al finalizar la intervención, se evidenció la importancia de implementar estrategias que favorezcan la lectura comprensiva como un acto de comunicación entre el lector y el texto, que va más allá de la decodificación de signos. Desde esta perspectiva, el estudiante asume un papel activo que le permite interpretar, conocer, analizar, reflexionar y proponer a partir de lo que lee.

Palabras clave: *booktrailer,* lectura comprensiva, secuencia didáctica, estrategias de lectura.

Abstract

The central object of this research work is oriented from reading comprehension and its practices in the classroom. Students were found to lack elements of understanding, motivation, and interest when faced with narrative texts such as the novel. Learners find it difficult to effectively understand different textual typologies. For this reason, this work proposed the development of three didactic sequences focused to promote on the integral reading of literary texts from the development of a booktrailer. To achieve the proposed objective, the research was approached from an interpretive paradigm and a qualitative approach where it is recognized that the person builds his knowledge from the interpretation and understanding of reality; the design used was the action research that allows us to understand the teaching task as a continuous improve work. At the end of the intervention, the importance of implementing strategies that help to comprehensive reading as an act of communication between the reader and the text that goes beyond the decoding signs in which the student assumes an active role that allows him to interpret, know,analyze, reflect and propose from what he reads.

Key words: booktrailer, comprehensive reading, learning unit, reading strategies.

Tabla de contenido

Introducción 1

1. Problema de investigación 4

1.2. Antecedentes de la investigación 9

1.2.1. Comprensión lectora 9

1.2.2. Empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura comprensiva 11

1.2.3. El *booktrailer* como estrategia pedagógica 13

1.3. Delimitación del problema 16

1.3.1. El Proyecto Educativo Institucional -PEI- y el proyecto de área 18

1.3.2. Encuesta a docentes y a estudiantes del ciclo V 19

1.3.3. Resultados de la Prueba Saber 23

1.3.4. Observaciones de clase y entrevistas 24

1.4. Pregunta de investigación 27

1.4.1. Subpreguntas de investigación 27

1.5. Justificación 27

1.6. Objetivos de investigación 29

1.6.2. Objetivos específicos 29

2. Marco teórico 30

2.1. La noción del lenguaje desde una perspectiva sociocultural 30

2.1.1. La noción de lectura desde la perspectiva sociocultural 31

2.2. El objeto de la lectura en la escuela 34

2.3. La comprensión lectora 35

2.3.1. Niveles de comprensión lectora 37

2.3.2. Momentos para la comprensión lectora según Solé (1992) 40

2.3.2.1. Estrategias antes de la lectura 40

2.3.2.2. Estrategias durante la lectura 41

2.3.2.3. Estrategias después de la lectura 42

2.4. El texto literario: la novela 44

2.5. La Secuencia Didáctica 49

2.5.1. Momentos de la secuencia didáctica 51

2.5.1.1. La preparación 51

2.5.1.2. La realización 51

2.5.1.3. La evaluación 52

2.6. El *booktrailer* como herramienta pedagógica 53

2.6.1. Características del *booktrailer* 55

2.6.2. Tipos de *booktrailers* 56

3. Referentes metodológicos 58

3.1. Paradigma de investigación 58

3.2. Enfoque de la investigación 61

3.3. Diseño de la investigación 62

3.4. Etapas de la investigación-acción 64

3.4.1. Identificación del problema práctico 65

3.4.2. Análisis del problema y recogida de datos 66

3.4.3. Análisis de datos y reflexión 66

3.4.4. Propuesta de acción 68

3.5. Instrumentos 70

3.5.1. La observación participante 70

3.5.2. La entrevista 70

3.5.3. Registros de clase 71

3.5.4. El análisis documental 71

3.6. Población 72

4. Análisis y discusión de resultados 73

4.1. Secuencia didáctica 1. “Cuando tengo una intención encuentro motivación” 74

4.1.1. Momento 1. Planeación “Elegir un libro para leer” 75

4.1.2. Momento 2. Definición y puesta en práctica de acciones didácticas: “¿qué sé y que quisiera aprender?” 77

4.1.3. Momento 3. “Afianzando algunos conceptos” 79

4.1.4. Momento 4. Evaluación 80

4.2. Secuencia didáctica 2. “Vamos a leer, a disfrutar y comprender” 81

4.2.1. Momento 1. Motivación-planeación: mi propósito es claro y entre todos lo lograremos 81

4.2.2. Momento 2. Definición y puesta en práctica de acciones didácticas: Descubriendo pistas que me ayudan a comprender 82

4.2.3. Momento 3. Reconstruyo los hechos y aclaro dudas 83

4.2.4. Momento 4. Quiero saber, ¿qué más ocurrió? 85

4.2.5. Momento 5. Evaluación 88

4.3. Secuencia didáctica 3. Luces, cámara,acción: ¡mi *booktrailer* será el mejor! 90

4.3.1. Momento 1. Motivación- planeación: Alistando el terreno para empezar a crear 92

4.3.2. Momento 2. Definición y puesta en práctica de acciones didácticas: ¿qué vamos a hacer? 94

4.3.3. Momento 3: Manos a la obra 96

4.3.4. Momento 4. Evaluación 100

5. Conclusiones 103

Referencias bibliográficas 110

Lista de Anexos 120

Lista de imágenes

Imagen 1. Estrategias empleadas para afianzar la comprensión 20
Imagen 2. Nivel de comprensión evaluado 21
Imagen 3. Uso de las tecnologías de la información y la comunicación 22
Imagen 4. Uso de TIC en clase 22
Imagen 5. Encuesta realizada a docentes de ciclo V 47
Imagen 6. Etapas de la investigación-acción 64
Imagen 7. Portada del portafolio elaborada por estudiantes de ciclo V 77
Imagen 8. Exposición sobre la crónica 79

Lista de tablas

Tabla 1. Resultados prueba saber 23
Tabla 2. Identificación de categorías 67
Tabla 3. Plan de intervención 68
Tabla 4. Objetivos pedagógicos y didácticos de la secuencia 1 75
Tabla 5. Objetivos pedagógicos y didácticos de la secuencia 2
Tabla 6. Objetivos pedagógicos y didácticos de la secuencia 3 91
Tabla 7. Resultados elaboración del *Booktrailer* 97

Introducción

La lectura, como actividad inherente a la escuela, es una habilidad compleja que involucra diferentes aspectos a la hora de comprender e interpretar un texto, lo cual implica que cuando una persona lee necesita realizar operaciones lingüísticas, cognitivas, culturales y sociales, estas posibilitan la construcción del significado del proceso lector. Se considera entonces, pertinente e importante abordar el proceso lector como objeto de investigación en el aula, con el propósito de generar diferentes estrategias pedagógicas que favorezcan el desarrollo de la lectura como un proceso que cobre sentido y significado para los estudiantes. Al respecto, Rodríguez y Pinilla (2005) consideran que:

> Leer significativa y comprensivamente constituye un reto para la escuela y una actividad determinada por factores socioeconómicos e ideológicos coyunturales; la lectura es un acto eminentemente cultural, social: saber leer no es innato del niño, sino que resulta del aprendizaje y depende de una multiplicidad de factores de orden social, familiar y escolar (p. 26).

La presente investigación retoma el anterior enunciado para promover una estrategia pedagógica que posibilite la formación de lectores autónomos, críticos y propositivos en la medida que se active el interés y la motivación a través de la elaboración de un *booktrailer*[1]*.* Esta herramienta es un pretexto para diseñar y desarrollar estrategias que contribuyan a fortalecer los niveles de comprensión lectora. De acuerdo con Solé (1992),"Cuando el lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos, etc." (p.39). Desde esta postura, se busca una aproximación al proceso lector de una forma más significativa y enriquecedora, a través de la cual quien lee asume un papel activo, pues el sujeto se acerca a la lectura con una intención y propósitos determinados.

[1] Instrumento de promoción de un libro en formato de vídeo que emplea técnicas similares a las que utiliza el tráiler cinematográfico con la peculiaridad de que circula por internet, es decir, se difunde a través de las redes sociales. Por tanto, se define como un modo de promoción que tiene que ver con un lector, el del siglo XXI, que se desenvuelve de una forma natural en las redes sociales y recibe la información a través de soportes multimedia que integran palabra, imagen y sonido de naturaleza hipertextual (Tabernero, 2013, p.212).

En la actualidad, la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna presenta un desafío importante frente a la manera como los estudiantes se están acercando al conocimiento desde la lectura. De ahí que se justifique un análisis sobre la manera cómo se está cumpliendo con el objetivo de brindar espacios que favorezcan la comprensión lectora, en los cuales se construya de manera significativa el saber o; sí por el contrario, se continúa con la tradición de repetir y memorizar conceptos aislados de la realidad y de la cotidianidad del educando.

Es así como la preocupación central de este trabajo investigativo se orientó en la lectura y sus prácticas en el aula, ya que se evidencia que los estudiantes manifiestan falta de interés y motivación cuando se enfrentan a un ejercicio de lectura comprensiva. Asimismo, se les dificulta la comprensión efectiva de diferentes tipos de textos y por esto se quedan en la lectura literal pues no cuentan con las estrategias necesarias que les permita interactuar con el texto de una manera más efectiva.

Desde esta perspectiva, se buscó analizar de qué modo el uso de una estrategia que involucra las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) es pertinente en el ejercicio de la comprensión lectora: *booktrailer*. Asimismo, cómo puede incidir en el desarrollo y fortalecimiento de los niveles de comprensión lectora en un grupo de estudiantes de ciclo V. El *booktrailer* está acompañado de la secuencia didáctica, la cual se trabaja desde el texto literario (la novela) teniendo en cuenta la lectura inferencial.

A partir de lo mencionado, el presente documento se divide en cinco apartados: en el primer capítulo, se expone el planteamiento del problema, los antecedentes relacionados con el uso de herramientas digitales o virtuales en el proceso de enseñanza y aprendizaje para mejorar los procesos de comprensión lectora. También se presenta la delimitación del problema, las preguntas, los objetivos que orientaron la investigación y las razones que motivan su desarrollo.

El segundo capítulo plantea la fundamentación teórica de la investigación a través del desarrollo conceptual de las categorías analíticas. Se presenta la lectura desde una perspectiva sociocultural. También se hace mención a la comprensión lectora y a los diferentes niveles que permiten caracterizar los modos de leer. Posteriormente, se hace referencia a las estrategias para la comprensión lectora que

orientaron la elaboración de las secuencias didácticas y se aborda el texto literario, específicamente la novela en relación con la elaboración del *booktrailer* como estrategia pedagógica.

En el tercer capítulo, se abordan los aspectos metodológicos que orientaron el proceso investigativo, el cual se desarrolló desde un paradigma interpretativo. Este paradigma reconoce que el sujeto construye su conocimiento desde la interpretación y la comprensión de la realidad. En coherencia con lo anterior, el enfoque de la investigación es de tipo cualitativo pues posibilita la renovación y reflexión permanente sobre la práctica pedagógica. Luego, se presenta el diseño de la investigación-acción como un proceso continuo de acción, observación y reflexión que se caracteriza por ser flexible y por adaptarse a la realidad escolar. Esta última característica permite identificar las categorías y unidades de análisis que guiaron la elaboración del plan de intervención.

En el cuarto capítulo, se evidencia el análisis del corpus recolectado en relación con las categorías pospuestas. Se presentan los resultados luego de la aplicación de tres secuencias didácticas (SD) tituladas: “Cuando tengo una intención encuentro motivación”, “Vamos a leer, a disfrutar y comprender” y “Luces, cámara, acción: ¡mi *booktrailer* será el mejor!”. Las SD se analizaron desde los referentes teóricos, lo que permitió identificar los alcances y las proyecciones encaminadas a reconocer la importancia de las diferentes estrategias pedagógicas para fortalecer el ejercicio lector en el aula de clase.

Finalmente, en el quinto capítulo, se exponen las conclusiones en relación con los objetivos trazados en el proceso investigativo. Se plantean los alcances, las limitaciones y las proyecciones del presente estudio, que están orientadas por un lado a fortalecer la lectura comprensiva desde el desarrollo y afianzamiento de los diferentes niveles de comprensión y; por otro lado, a reconocer la importancia de implementar estrategias pedagógicas que contribuyan a generar procesos de enseñanza y aprendizaje significativos a partir del uso e incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en adelante (TIC).

1. Problema de investigación

El presente capítulo tiene como propósito exponer la problemática sobre la cual se diseñó y desarrolló este trabajo investigativo. La preocupación por la enseñanza y el aprendizaje de la lectura se perfila en dos momentos: el primero, se sustenta desde la práctica cotidiana del ejercicio docente de la investigadora en el área de Humanidades, Lengua Castellana; y, el segundo, se enfatiza en el proceso de aprendizaje de la actividad lectora logrado desde el ingreso a la maestría en Pedagogía de la Lengua Materna desde experiencias reales en el aula.

En este apartado se aborda, en primera instancia, la concepción de lectura a partir de un enfoque interaccionista desde el cual se orienta la investigación en mención. Posteriormente, se hace referencia a la forma como los procesos de lectura han sido abordados desde el uso de recursos tecnológicos y se muestra un panorama general de lo que sucede tanto a nivel internacional como nacional con el objeto de hacer una lectura del panorama de la implementación de estrategias pedagógicas para la enseñanza de la lectura desde la innovación pedagógica.

1.1. Planteamiento del problema

La lectura es una de las manifestaciones de la lengua, entendida como un proceso dinámico y funcional que va más allá de descifrar códigos. En este proceso interactivo, se establece una relación entre el texto, el contexto y el lector, además se ponen en juego múltiples saberes y operaciones. Por tanto, se considera pertinente abordar la lectura como objeto de investigación en el aula, de modo que, se puedan generar diferentes estrategias y alternativas pedagógicas para fortalecer la comprensión lectora de una manera más significativa en el ámbito académico.

Desde esta concepción de la lectura como proceso interactivo, se resalta el papel activo del lector, pues este, es el encargado de construir el sentido del texto escrito. De acuerdo con Goodman (como se citó en Dubois, 1989) esta construcción se realiza por medio del empleo que hace el lector de la información grafo-fónica, sintáctica y semántica que el texto le brinda; la primera contiene las convenciones ortográficas y la red de relaciones entre la representación gráfica y fonológica del

lenguaje; la segunda implica las reglas de los elementos lingüísticos, que permiten ordenar los significados; la tercera contiene los conceptos enunciados a través de un lenguaje específico. Esta información permite que el lector construya el significado del texto a medida que avanza en la lectura.

Es importante destacar que el proceso de lectura se puede desarrollar a través de diferentes estrategias tanto pedagógicas como didácticas. Sin embargo, es evidente que aún se continúan repitiendo prácticas tradicionales que se dan de una manera descontextualizada. Este es el caso de la institución donde labora la docente investigadora, ya que prima la información que está explicita en el texto con prácticas orientadas a través de preguntas sobre hechos informativos que son evidentes en los textos. Este factor incide en la falta de análisis detallado por parte de los estudiantes. De ahí que se genera una información plana sobre los textos leídos en el aula de clase, lo que conlleva en algunas ocasiones a que se realice un acto lector que se queda en la codificación y una aproximación básica al significado de las frases u oraciones.

Según el anterior planteamiento, se considera fundamental la incorporación de una práctica de lectura que corresponda con las políticas nacionales y que dé sentido al acto de leer en el estudiantado: leer con propósito. De ahí que sea importante asumir el reto de incorporar nuevas estrategias en el aula para un acercamiento a los procesos de lectura de manera significativa y con una intencionalidad. Además, es pertinente la introducción de herramientas tecnológicas o digitales que den soporte a las prácticas de lectura con una intención definida para así poder transformar la realidad del ejercicio lector. Dichas herramientas permiten favorecer procesos dinámicos en donde los estudiantes participen de manera activa y se apropien de los saberes adquiridos.

Por esta razón, fomentar el uso de las TIC en el aula genera aprovechamiento de estas herramientas. Se pretende desde las TIC transformar la manera como los docentes y los estudiantes acceden a la información y al conocimiento. De acuerdo con esto, y en concordancia con lo planteado en el *Plan Nacional de Lectura y Escritura de educación inicial, básica y media* (2011), se evidencia la necesidad de que en la escuela se trabaje en la formación de lectores que se acerquen a la lectura con propósitos determinados. Se busca que los educandos comprendan e infieran aquellos elementos implícitos para poder establecer relaciones con otros textos y, a su vez, que

estos asuman una postura frente a lo que leen, reconociendo así las diferentes funciones que tiene la lectura tanto en el ámbito académico, como social y personal.

En ocasiones se tiene la percepción errónea de que la lectura en la escuela está perdiendo importancia debido a los avances tecnológicos, y el uso que los estudiantes le dan a estos. No obstante, ocurre todo lo contrario, los jóvenes son lectores de diversos textos no convencionales en el aula, tales como los que se encuentran en internet o en los dispositivos telefónicos, pero ellos realizan una lectura informativa; es decir, poseen un objetivo básico del acto de leer. Si bien es cierto que la tecnología ha permitido transformar los usos comunicativos, nuestro papel como docentes consiste precisamente en saber aprovechar estas herramientas para lograr que los estudiantes se acerquen a la lectura con una intencionalidad clara, más significativa a través de distintos soportes (no solo el papel) y no como un requisito u obligación.

Así pues, se espera que la escuela favorezca el proceso lector en el aula a través del uso de diversos medios que permitan un trabajo más dinámico y enriquecedor, pues con el transcurrir del tiempo van llegando nuevos dispositivos tecnológicos. Estos pueden ser empleados en beneficio de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura que se desarrollan en la escuela. Lo anterior, dado que los estudiantes se encuentran inmersos en un mundo permeado por la imagen, por los medios audiovisuales y por las TIC. Esto conlleva otras formas de acceder a la construcción del conocimiento, es así como en los *Referentes para la Didáctica de Ciclo V* (2010) se menciona la importancia de:

> […] plantearle a la escuela la necesidad de superar la concepción de estos medios como herramientas auxiliares...y en cambio, entrar a considerarlos como un componente adicional en la cotidianidad del aula, con posibilidad de convertirse en un objeto de estudio y análisis, que sumado a su disfrute –ya posicionado sin esfuerzo entre los jóvenes– permita potenciar el pensamiento crítico y aprovecharlo para mejorar los aprendizajes en la escuela (p.45).

Por tanto, pensar en la incorporación de las TIC en el aula para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura, resulta ser un desafío inevitable, pues estamos frente a una generación que ha crecido en la era tecnológica. Esto permite a los jóvenes tener acceso a múltiples formatos digitales que pueden ser usados por el docente para formar estudiantes como lectores críticos y autónomos.

Al respecto en el sexto Desafío Estratégico del *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2029,* se plantea la necesidad de “Impulsar el uso pertinente, pedagógico y generalizado de las nuevas y diversas tecnologías para apoyar la enseñanza, la construcción de conocimiento, el aprendizaje, la investigación y la innovación, fortaleciendo el desarrollo para la vida” (p.52). No obstante, algunas escuelas desconocen el papel que juegan los nuevos medios en la formación de los estudiantes, ya sea por las concepciones del docente o por la falta de recursos tecnológicos.

Por esta razón, es necesario reconocer que los estudiantes tienen cada día un mayor acceso a diversos y llamativos formatos digitales, por lo que vale la pena pensar cómo es posible desarrollar y fortalecer procesos lectores a partir del uso de estas herramientas tecnológicas. Esta reflexión, junto con un proceso de intervención, permite la formación de lectores autónomos, reflexivos y críticos, que participen de una manera más consciente y comprometida en el desarrollo de diferentes estrategias para mejorar su proceso de formación. Así pues, se establece la posibilidad de integrar los saberes previos, orientados a enriquecer su competencia lectora.

Del mismo modo, urge preguntarse cómo la incorporación de las TIC en el aula contribuyen a despertar el interés, la intencionalidad y la motivación para acercarse a la lectura por parte de los estudiantes. Entonces, se busca una incidencia positiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la utilización de las TIC. Es así como las organizaciones tanto a nivel internacional como nacional ponen de manifiesto la importancia de vincular las TIC en el proceso de formación de los estudiantes y de transformar las prácticas docentes con miras a mejorar la calidad educativa.

De otra parte, en los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (1998), se afirma que leer es: “Un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda de significado y que en última instancia configura al sujeto lector” (p.49). En este sentido, es indispensable pensar en la forma en que se acerca a los estudiantes al proceso lector sin reducirlo a prácticas mecánicas, que carecen de sentido, significado e intencionalidad. Esto abrirá la posibilidad de construir nuevos mundos, pues se busca que ellos se motiven y disfruten del acto de leer, para que así incorporen la lectura a su proceso formativo de manera

activa. En este orden de ideas la siguiente cita del investigador español José María Merino invita a reflexionar sobre lo anteriormente expuesto:

> La iniciación a la lectura de obras de ficción no puede ser responsabilidad de los autores, sino de los pedagogos. Y aunque es indudable que cualquier libro puede servir para enseñar los rudimentos de la lectura -siempre que respete las reglas elementales de la sintaxis y la ortografía-, para incitar a la lectura de ficciones, deben utilizarse libros que tengan entidad y belleza literaria, de modo que el lector incipiente encuentre, desde el principio de su experiencia, textos que le animen a continuar, es decir, que sean atractivos y no endebles, insípidos o vacuos (Merino, 2004, p. 25).

De acuerdo con lo anterior, la preocupación central de este trabajo investigativo se orientó en la lectura y sus prácticas en el aula, pues se encuentra que los estudiantes manifiestan falta de interés y motivación cuando se encuentran frente a un ejercicio de lectura. Cuando los jóvenes reconocen los personajes que componen las tramas novelescas se comprometen con ellos, veamos:

> […] los héroes y heroínas de las novelas, son elementos fundamentales para exaltar la imaginación del joven lector a través del proceso psicológico de identificación o de rechazo, sin que además deje de ofrecerse, en el mundo novelesco, un abanico tan amplio de caracteres, comportamientos y experiencias, que acaso un buen lector a lo largo de su vida, no conozca gente tan interesante como la que ha conocido en los libros (Merino, 2004, p. 26).

Además, se les dificulta la lectura comprensiva e intertextual de diferentes tipos de textos, en especial del narrativo (la novela) por sus licencias escriturales. Los educandos, por lo general, se quedan en la lectura literal y no se dan la oportunidad de interactuar con el texto de manera más provechosa. Por esta razón, es necesario buscar estrategias que permitan mostrar a los estudiantes que la lectura es un acto de comunicación entre el lector y el texto, que ellos pueden ser sujetos activos en la media que logren interpretar, conocer, analizar, reflexionar y proponer a partir de lo que están leyendo, y así propiciar la formación de lectores autónomos y críticos.

1.2. Antecedentes de la investigación

Para el desarrollo del presente apartado se llevó a cabo el rastreo sobre trabajos que abordan la comprensión lectora como objeto de estudio, aquellos que incorporan las TIC en la enseñanza de la lectura y, a su vez, las investigaciones realizadas sobre uso del *booktrailer* como estrategia para fomentar la lectura en el aula. Esta última categoría es clave en la comprensión de las prácticas de enseñanza y aprendizaje sobre el quehacer lector. Por tanto, se considera pertinente enfatizar en el tema con el propósito de determinar cómo el uso de esta herramienta puede contribuir a la promoción de lectura y al fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes.

Las investigaciones se ubicaron en bases de datos como Scielo, Proquest, revistas indexadas como: Escenarios, Revista de Lenguas Modernas, Cuadernos de Pedagogía, Revista Mexicana de Investigación Educativa, junto con los repositorios de universidades públicas Universidad Nacional de la Plata, Universidad Nacional de Río Cuarto, Universidad Distrital, Universidad de Chile, Universidad del Tolima, como privadas Universidad Autónoma de Manizales, Universidad de la Sabana, Universidad Libre, Universidad Javeriana y Universidad Cesar Vallejo a nivel nacional e internacional. En total se revisaron trece trabajos de maestría, cuatro de doctorado, diez artículos de investigación, dos memorias académicas y una ponencia. Estas indagaciones permitieron situar el vacío investigativo que en parte pretende analizar el presente estudio de corte investigativo.

Una vez realizado el rastreo, se organizaron los antecedentes de la siguiente manera: trabajos que abordan la comprensión lectora como objeto de estudio; investigaciones relacionadas con el uso de las TIC en la enseñanza y aprendizaje de la lectura; los que referencian el *booktrailer* como una estrategia pedagógica.

1.2.1. Comprensión lectora

En la revisión documental del primer grupo, las investigaciones tienen como objeto de estudio la comprensión lectora en el aula. En ellas se evidencia la importancia y la necesidad de generar estrategias de aprendizaje, que permitan fortalecer los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de diferentes ciclos de

educación; el 43 % de los trabajos, se dirige a estudiantes de primaria y el 57 % a estudiantes de secundaria. Igualmente, se reconoce la importancia de propiciar espacios en el aula que contribuyan al fortalecimiento de la comprensión lectora.

De esta manera Rello (2017), Santillana (2017), Cusihualpa (2016) y Arguello (2017) coinciden en afirmar que las estrategias de aprendizaje efectivamente inciden notablemente en el desarrollo de la comprensión lectora. Desde estas investigaciones, el estudiante se convierte en el protagonista de su propio proceso lector; mientras que el papel del docente consiste precisamente en saber orientar el desarrollo de dichas estrategias con el objeto de fortalecer la comprensión lectora.

En relación con la metodología empleada en estos trabajos se observa que el 43 % de ellos hace uso del enfoque cualitativo. Por ejemplo, Duarte (2012) y Arguello (2017) reconocen que la metodología cualitativa permite profundizar en la comprensión del problema, entenderlo y confrontarlo con otras realidades. El enfoque cualitativo posibilita una reflexión orientada a buscar soluciones que contribuyan a solventar las problemáticas encontradas.

Frente a los referentes teóricos, se resalta que en las investigaciones se concibe la lectura como un proceso interactivo. El investigador identifica la comprensión lectora desde las experiencias previas del lector. Estas le permiten darle sentido a aquello que se está leyendo. De manera similar, Segovia (2017), Cusihualpa (2016), Arguello (2017), Madero y Gómez (2013) y Blanco (2010) hacen alusión a la lectura como proceso interactivo entre el texto y el lector en donde se ponen en juego saberes y operaciones, que se relacionan con la construcción de significados.

En estos trabajos, se retoman autores como: Block y Pressley (2007), Solé (1992, 1998,2012), Goodman (2007), Condemarín (1999), Pinzas (1999), Morles (1999), Colomer y Camps (2000), entre otros, quienes asumen la lectura y la comprensión lectora desde un enfoque interactivo, en el cual el lector a partir de sus conocimientos previos, interpreta el texto, extrae su significado, elabora e inserta nuevos conocimientos a sus esquemas mentales. Asimismo, ellos reconocen la lectura como un proceso que va más allá de la simple decodificación de signos y símbolos.

1.2.2. Empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura comprensiva

La segunda categoría, se orienta desde la búsqueda de los estudios investigativos relacionados con el empleo de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura comprensiva. En estos trabajos se identificó que el 64 % se encaminaron a estudiar cómo la utilización de las TIC en el aula puede influir en la comprensión lectora en estudiantes de diferentes grados de escolaridad. Por un lado, en las investigaciones de Muñoz (2016), Hernández (2016), Clavijo y Sánchez (2018), se centra la atención en identificar cómo la implementación de diferentes herramientas tecnológicas contribuye a la mejora en los niveles de desempeño de la comprensión lectora.

A su vez, las investigaciones de Álvarez (2016) y Parra (2014) hacen alusión a la relación entre las habilidades en el uso de las TIC con la comprensión lectora y el desarrollo de habilidades creativas por parte de los estudiantes. De esta manera, los autores hacen hincapié en la manera como se han transformado los entornos de enseñanza y aprendizaje. Desde la afirmación de Parra (2014):

> [...] como herramientas que facilitan el acceso a la información y permiten desarrollar múltiples tareas, traen cambios importantes en la forma como los seres humanos se comunican, estudian e investigan. De igual manera los métodos de enseñanza requieren ser replanteados y enfocados hacia los intereses de las nuevas generaciones (p.58).

De acuerdo con lo anterior, Gámez y Coronado (2018) resaltan que el papel del docente es relevante porque él debe propiciar acciones didácticas con el fin de aplicar estrategias desde las TIC. Así mismo, se considera necesario conocer cómo funcionan estas herramientas y ser consciente del desarrollo cognitivo que estas conllevan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de manera efectiva.

En cuanto a la metodología, se observó que el 55 % de las investigaciones, se desarrollaron bajo un enfoque cualitativo, 18 % desde un enfoque cuantitativo, 27 % desde un enfoque mixto. De esta manera, se reconoce que los tres métodos son válidos para hacer un acercamiento a la realidad objeto de estudio. Sin embargo, el enfoque cualitativo en el campo de la educación resulta ser el más empleado en tanto

permite la mediación descriptiva para la comprensión, interpretación y explicación de la realidad. En relación con los referentes teóricos se prestó mayor atención al enfoque asumen la lectura como una práctica que necesita un soporte multimedia para una mejor comprensión del acto lector.

Arce (2015) menciona que dentro de su investigación se entiende que “Un lector competente será aquel que logre un desempeño medio alto o alto en las preguntas relacionadas a los cuatro niveles de aprendizaje evaluados: extracción de información, construcción de significado, evaluación e incremento de vocabulario” (p.54). Por su parte Muñoz (2016) refiere que la comprensión lectora es el núcleo de todo proceso lector. Por ello, la acción de comprender significa dar cuenta del texto mismo con sus intencionalidades. Se hace indispensable, entonces, ubicar las ideas y la forma como estas se relacionan unas con otras. A su vez, destaca los niveles de comprensión lectora propuestos por el MEN (2005): nivel literal, inferencial y crítico intertextual.

En el caso de los dos trabajos antes mencionados, se evidencia un vacío a nivel conceptual y teórico, ya que no se explicita debidamente la concepción de lectura y la comprensión lectora derivada de las investigaciones y se reducen a mencionar dichos términos sólo desde las políticas públicas.

Por otro lado, Hernández (2016), Mantilla (2017) Cuervo (2018), Gámez y Coronado (2018) coinciden en asumir la lectura desde una perspectiva interactiva. En ella se requiere la formación de un pensamiento estratégico, el cual le permita al lector darle sentido a un texto, para así construir aprendizajes nuevos a partir de la lectura. En estos trabajos, se retoman autores como Smith (1997), Goodman (1982), Solé (1996) López y Arciniegas (2004), Dubois (1994), Pinzas (2001), entre otros. De esta manera, se reconoce cómo se ha transformado la concepción de la lectura, pues ésta es hoy entendida como un proceso interactivo entre el texto y el lector.

En estas investigaciones, se resalta que el uso de las TIC permite mediar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas son fundamentales porque se considera que pueden ayudar a alcanzar un mejor desempeño académico y fortalecer los procesos de comprensión lectora de los estudiantes. Todos los trabajos coinciden en que los resultados son positivos al usar una herramienta tecnológica como mediadora en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora.

De esta manera surge la tercera categoría relacionada con el uso del *booktrailer* como estrategia pedagógica.

1.2.3. El *booktrailer* como estrategia pedagógica

Los artículos de investigación relacionados con el *booktrailer* coinciden en afirmar que este es una herramienta educativa que tiene gran potencial para promocionar la lectura en el aula. Sobre esta herramienta se hace referencia a cómo las TIC cambiaron las formas de leer y de escribir.

> Se ha transformado la manera de leer y escribir mediante la multimodalidad, que consiste en la integración en un texto de diversos modos de expresión (imagen, texto escrito, música, vídeo…), y supone el nacimiento de nuevas maneras de expresión y comunicación. Un ejemplo de multimodalidad es el *book-tráiler*, o representación visual de un libro de modo similar a un tráiler cinematográfico, y puede ser considerado una buena práctica en el campo educativo… (Alonso, 2016, p.21).

La anterior afirmación reconoce que el uso de esta herramienta tecnológica permite desarrollar en los estudiantes la competencia comunicativa, digital y literaria. Como ilustra Alfonso (2016) en los resultados obtenidos en la elaboración de un *booktrailer* con estudiantes de 17 a 19 años, cuyo objetivo fue la lectura de una obra literaria y el desarrollo de la competencia digital. El autor menciona las competencias trabajadas durante la elaboración del *booktrailer:*

> Competencia lingüística: comprensión de textos. Competencia digital: creación de códigos QR (códigos de respuesta rápida), búsqueda de ilustraciones, edición de imágenes propias, grabación de audios, montaje del producto final. Competencia en autonomía personal: capacidad de resolver problemas, mejora de la autoestima.
> Competencia artística: aprecio por las manifestaciones artísticas. Competencia social y ciudadana: respeto por las normas y el trabajo de otros, capacidad de trabajo en equipo (Alonso, 2016, p.26).

En este mismo sentido, Ibarra y Ballester (2016), en su artículo *Booktrailer en Educación Infantil y Primaria: adquisición y desarrollo de las competencias comunicativa, digital y literaria a través de narrativas digitales,* se refieren a las narrativas digitales como:

> Una herramienta pedagógica de gran utilidad para el docente tanto por el interés que suscitan en el alumnado, como por sus posibilidades para la adquisición y desarrollo de distintas competencias. En el ámbito de didáctica de la lengua y la literatura suponen una propuesta metodológica renovadora de planteamientos tradicionales centrados en la memorización de autores, obras y movimientos y del texto en papel como único soporte de lectura (p.76)

En coherencia con lo anterior, en los trabajos de Rovira y García (2016), Ibarra y Ballester (2016, 2017) y Vara (2018), a partir de la experiencia del trabajo con docentes en formación. Estos investigadores resaltan las múltiples posibilidades que ofrece el *booktrailer* en el ámbito didáctico para trabajar la comprensión lectora. Así pues, los autores presentan los resultados de prácticas relacionadas con la elaboración de esta herramienta tecnológica a través de la cual han logrado evidenciar que los productos digitales son un apoyo idóneo para el desarrollo del hábito lector de los estudiantes. En efecto, el *booktrailer* se puede aprovechar antes, durante y después del acercamiento a una obra literaria.

De acuerdo con Ibarra y Ballester (2016), el *booktrailer* es una herramienta llamativa que se puede incorporar en el aula “Puesto que no sólo permite trabajar la promoción de la lectura sino también la adquisición de las competencias literaria, comunicativa, digital y mediática desde la comprensión y producción de un texto en el que se fusionan distintos códigos y lenguajes” (p81).

Finalmente, desde la revisión de los antecedentes investigativos de los tres grupos descritos en líneas anteriores, se evidencia que la mayoría de ellos hace uso del método cualitativo, cuyo propósito es la interpretación de la realidad. La elección de este enfoque en las investigaciones de índole pedagógico resalta el papel del investigador quien procura desarrollar una comunicación directa y permanente con los sujetos investigados.

Si se sigue la afirmación de Bonilla y Rodríguez (1997) “La investigación cualitativa es ideográfica porque busca las nociones, las ideas compartidas que dan sentido al comportamiento social. Su objetivo es profundizar en el fenómeno y no necesariamente generalizar” (p.54). En este sentido, se resalta el empleo de este método, ya que se estudian contextos particulares en los cuales se quiere lograr una transformación desde la comprensión, la interpretación y la explicación de la realidad.

Para el proceso de indagación se tuvo en cuenta la población a la cual se dirigió cada una de las investigaciones, se encontró que el 47 % de los trabajos se llevó a cabo con estudiantes de secundaria de Educación Básica y Media, el 33 % se dirigió a estudiantes de primaria, el 13 % a estudiantes universitarios y 7 % a otro tipo de población. Lo anterior evidencia que abordar la enseñanza de la lectura y la comprensión lectora en el aula sigue siendo un tema de interés y una preocupación en el campo de la educación. Por ello, se reafirma el interés de esta investigación por desarrollar estrategias o alternativas pedagógicas que permitan el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta modalidad.

En los trabajos que involucran el uso de TIC como estrategia para fortalecer los procesos de lectura y de compresión, se evidenció que en muchos de estos se reconoce que los estudiantes tienen habilidad en el manejo de estas herramientas y que hoy en día acceden al conocimiento de una manera diferente. De acuerdo con Prensky (2001) los educandos actuales son “nativos digitales”. En otras palabras, los jóvenes son una generación que ha crecido con la tecnología, y pasan gran parte de su tiempo rodeados de computadores, videojuegos, reproductores de música, teléfonos móviles entre otras herramientas de la era digital.

A pesar de lograr buenos resultados con relación al mejoramiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora, en varias de las intervenciones se emplea la herramienta tecnológica para dinamizar y poner de una manera más atractiva la lectura, por esta razón, emplearon videos, imágenes, entre otros. Esto con el objetivo de captar la atención e interés de los estudiantes en el desarrollo de una serie de actividades, las cuales se reducen al diligenciamiento de cuestionarios, a responder preguntas de selección múltiple y en términos generales a repetir las mismas actividades que se hacen en el medio físico –papel-.

De esta manera el docente asume un rol activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora como mediador entre el entorno virtual y los estudiantes. A su vez, es el encargado de diseñar las actividades propuestas. Por ejemplo, Cuervo (2018) señala que el papel activo del docente como guía permanente favorece la comprensión y el aprendizaje de contenidos. En este mismo sentido Clavijo y Sánchez (2018) hacen alusión a que el docente debe innovar su trabajo en el aula de

tal manera que logre incorporar estrategias que los estudiantes puedan aprovechar significativamente y tengan una participación activa en la construcción de nuevos saberes a partir del uso de herramientas tecnológicas.

Hernández (2016) menciona que, si bien los medios tecnológicos ofrecen oportunidades para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la virtualidad, lo impreso y lo teledirigido; no obstante, algunas de las herramientas ofrecidas por las TIC no son de fácil manejo de los estudiantes. De ahí que sea necesario hacer una transición desde los formatos tecnológicos en busca de estrategias no convencionales. Por las razones señaladas con esta investigación se busca otorgar un papel activo a los estudiantes, pues se pretende que, a partir del conocimiento que tienen frente al uso de las tecnologías y con orientación de la docente, elaboren un producto audiovisual (*booktrailer*) a través del cual pueden dar cuenta de la comprensión lectora de un texto literario.

1.3. Delimitación del problema

El presente proyecto de investigación se llevó a cabo con un grupo de estudiantes de ciclo V del Colegio Tibabuyes Universal I.E.D, sede A jornada tarde de la localidad 11 de Suba. El curso se conforma por 31 estudiantes con edades entre los 15 y 19 años, pertenecientes a los estratos 1 y 2. Se espera con la presente investigación que los estudiantes hagan una aproximación a la lectura inferencial y crítico-intertextual desde la perspectiva de un texto narrativo, en este caso la novela.

A partir de la observación y los instrumentos aplicados en la fase de diagnóstico, se evidenció que la mayoría de los estudiantes pese a tener acceso a las TIC, como: el celular, la tableta, la Internet, la computadora, teléfonos inteligentes, entre otros, estos no son empleados con fines de aprendizaje. La interacción desde estos artefactos tecnológicos se reduce a la conexión con redes sociales, toma de fotografías, juegos en línea. En otras palabras, se emplean los medios tecnológicos con una baja frecuencia para realizar actividades pedagógicas. Por tanto, uno de los intereses del presente estudio se orientó a determinar de qué manera la elaboración de un

booktrailer, en donde se involucra el uso de TIC, puede incidir en los procesos de comprensión lectora de los estudiantes.

La investigación se enfatiza en la necesidad de fundamentar la noción de lectura inferencial y crítico-intertextual en la institución educativa con el objeto de dinamizar el ejercicio lector en los jóvenes pertenecientes al ciclo V a partir del uso de las TIC: *booktrailer*. El estudio hace énfasis en abordar la lectura como una práctica social de corte interactiva, que no es ajena a los cambios ni a los diversos formatos donde se presentan los textos sujetos a lectura en la década de la comunicación y la información. En este sentido, se hace necesario que las diversas formas de leer en la escuela se articulen con los nuevos formatos digitales.

El estudio está en consonancia con la normatividad vigente: Ley 115 de 1994. Se pretende que desde la asignatura de Lengua Castellana se influencie otras áreas que requieren de un análisis detallado de los textos leídos dentro y fuera del aula de clase. Es así como la mejora del proceso lector se traduce en la calidad pedagógica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta perspectivas teóricas, mayor conocimiento de las tipologías textuales, enfoques y orientaciones pertinentes para el desarrollo del ejercicio lector. Además, se busca que el docente asuma una posición crítica y analítica frente al trabajo del aula en cuanto a la enseñanza de la lengua materna. En este sentido, los *Lineamientos Curriculares* (1998) plantean que la lectura:

> Permite enriquecer nuestros esquemas conceptuales, nuestra forma de ver y comprender el mundo, y es requisito esencial para el desarrollo cultural y científico de los estudiantes. Por tanto, leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector (p.72).

Estas consideraciones resaltan la importancia de realizar un acercamiento a la lectura interpretativa a partir de los niveles inferencial y crítico-intertextual de textos narrativos (novela) a través del empleo del *booktrailer* como herramienta tecnológica de soporte digital que favorece el ejercicio lector.

1.3.1. El Proyecto Educativo Institucional -PEI- y el proyecto de área

En el Proyecto Educativo Institucional -PEI- de la Institución Educativa Distrital titulado *"Cultivamos cuerpo y espíritu para la formación del talento humano proactivo",* citado en el Manual de Convivencia (2017-2018) se entiende la educación como la formación integral. A partir de esta concepción, el PEI propone brindar las herramientas necesarias para la construcción de un proyecto de vida con el propósito de llegar a la excelencia, teniendo en cuenta los ritmos y características particulares de cada educando y ante todo resaltando los valores humanos.

Los criterios generales del PEI de la institución, hacen referencia a la dimensión comunicativa, la cual implica toda forma de expresión, ya sea de carácter verbal, escrita, gráfica, corporal, gestual, histriónica, entre otras. Además, señala que durante el proceso formativo, se evalúan las habilidades comunicativas propias del humano (escuchar, hablar, leer y escribir). Por ello, la presente investigación retoma lo expuesto en relación con la competencia lectora, entendida como un proceso que implica: interpretar, seleccionar ideas, codificar y decodificar la información que se recibe, es decir que la lectura se concibe como un conjunto de habilidades.

En el PEI se relaciona la dimensión cognitiva, comunicativa, socio-afectiva, y físico-creativa (pp. 60-61), que se enseñan en cada uno de los ciclos. Sin embargo, se evidencia que en el ciclo V pese a que en la dimensión cognitiva se menciona que el estudiante debe tener la capacidad para argumentar, defendiendo una tesis y así desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo desde la dimensión comunicativa, no se explicita las tipologías textuales, las estrategias pedagógicas ni el enfoque de enseñanza para lograr los objetivos previstos.

Por otra parte, en el proyecto de área *"Habla-palabra"* se menciona que el proceso de lectura y la escritura es importante en tanto permite el desarrollo cognitivo, la construcción de conocimiento y de sentido del individuo en su entorno social, cultural, familiar, afectivo etc., lo cual le posibilita la interacción en un contexto determinado.

En la construcción del documento que sustenta el proyecto, no se evidencia una concepción clara frente al proceso de lectura que se lleva a cabo en el aula. Se mencionan autores como Goodmam (1990), Plaja (1992), Ferreiro (1999), Cajiao (2006), entre otros, y se presenta una definición en torno a lo que se considera la lectura, pero no se profundiza teóricamente en la concepción a partir de la cual se asume este proceso en la institución y su relación con el PEI (2017-2018). Lo anterior, se reduce a la presentación de una serie de actividades que involucran ejercicios de lectura como se ilustra a continuación:

> **Desarrollo de diversos tipos de lectura:** silenciosa, en voz alta, colectiva, lectura de textos multidisciplinarios: prensa, revistas, libro al viento o los que el docente tenga a su disposición. Prueba de lectura quincenal en la cual se evaluarán los tres niveles de lectura: literal, inferencial e intertextual.
>
> **Jornadas de lectura simultánea:** con estas se pretende la integración de todas las áreas y despertar el interés de los estudiantes por la lectura, convirtiéndola en un hábito a través del cual pueden mejorar sus competencias interpretativas, propositivas, argumentativas, utilizando textos escritos, visuales, audiovisuales y orales (Proyecto habla palabra, 2018, p.8).

1.3.2. Encuesta a docentes y a estudiantes del ciclo V

En la encuesta aplicada a los estudiantes (Véase Anexo 1) cuyo objetivo fue caracterizar su concepción acerca de la lectura, establecer el propósito de este proceso y de los tipos de textos que se leen con mayor frecuencia, las respuestas señalan que el 82 % coinciden en afirmar que lectura es una forma de adquirir conocimientos. Este hecho les permite aprender cosas nuevas a través de la información que reciben de los diferentes libros o textos; mientras que, el 18 % de los estudiantes coinciden en que la lectura es la forma que les permite adquirir nuevo vocabulario y entender las palabras que aportan los textos.

En este sentido, cabe afirmar que la lectura es entendida como un conjunto de habilidades, donde se propone el conocimiento de las palabras como el primer nivel de la lectura, seguido del nivel de comprensión y un tercer nivel que es el de la evaluación. Así mismo, se considera que si el lector es capaz de dominar las habilidades básicas; luego, él podrá integrarlas como un todo. Por tanto, el lector desempeña un papel receptivo, pues como lo afirma Dubois (1989)

> […] el lector comprende un texto cuando es capaz de extraer el significado que el mismo le ofrece, lo cual implica el reconocimiento tácito de que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y que el papel del lector consiste en descubrirlo (p.1).

Se subraya que el 10 % de los estudiantes encuestados asocian el concepto de lectura con la capacidad de sentir y expresar emociones a través de lo que están leyendo. De igual manera, se hace referencia que a través de la lectura pueden expresar con mayor facilidad ideas. El 8 % estudiantes asocian la lectura a una forma de liberarse y escapar de la realidad. El acto de leer se observa como una manera de desahogarse y de encontrar mundos posibles a través de lo leído pues se identifican con algunos personajes y esto les permite imaginar historias y recrear sucesos. El 7 % de los estudiantes refieren que la lectura es una forma de comprender la información, que está en los textos leídos y el 10 % de los estudiantes relacionan la lectura con una forma de distracción, de pasar el tiempo y de entretenerse.

Al preguntar si les gusta leer o no, el 67 % de los estudiantes responden que sí, ellos consideran que con la lectura aprenden vocabulario, les ayuda a adquirir conocimientos y estar informados acerca de diferentes temas. Asimismo, les permite estar distraídos y ocupar su tiempo libre. Varios estudiantes, a pesar de afirmar que les gusta leer, manifiestan que solo lo hacen cuando algo les interesa o llama su atención. De modo que dicen que les gusta leer, pero que no lo hacen con mucha frecuencia. El 27 % de los estudiantes responden que no les gusta leer porque les parece aburrido y les da pereza, 6 % de los educandos responden que algunas veces sí y otras no.

En la encuesta aplicada a los docentes de diferentes áreas del ciclo V (Véase Anexo 2), en la pregunta: ¿En qué nivel de lectura considera usted que se encuentran los estudiantes de ciclo V del colegio Tibabuyes Universal Sede A Jornada T? Se resalta que el 71 % considera que los estudiantes se encuentran en un nivel de lectura literal y el 28 % en un nivel inferencial. A pesar de que todos los docentes coinciden en afirmar que aplican estrategias para afianzar la comprensión lectora de los estudiantes, los resultados obtenidos en las pruebas realizadas no son los esperados, ellos mencionan que en el desarrollo de sus clases emplean las siguientes estrategias:

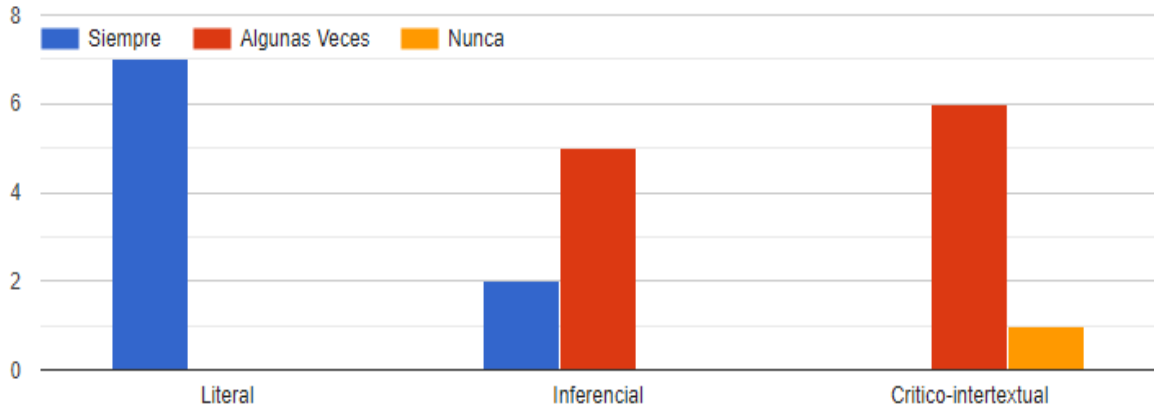
Imagen 1. Estrategias empleadas para afianzar la comprensión.

1. Predecir el contenido del texto 2. Hacer lectura rápida 3. Escanear el texto para buscar información específica 4. Usar el contexto para entender el contenido 5. Extraer ideas principales
1. Hacer lectura en voz alta 2. Seleccionar ideas principales 3. Monitorear si han comprendido a través de preguntas 4. Identificar vocabulario desconocido para relacionar con el contenido del texto 5. Aplicación de pruebas y retroalimentación de las mismas 6. Establecer relación con el contexto
Se hacen lecturas sobre los temas que se están viendo y posteriormente se hacen evaluaciones respecto a la lectura realizada
Textos varios para la clase: imágenes, novelas o cuentos cortos
Aplicación de ejercicios de análisis de textos
Lectura interpretativa por medio de lectura de imágenes, textos científicos, académicos. lectura e interpretación por medio de ejercicios lógicos
Lectura de problemas que permitan analizar una determinada situación y sus posibles soluciones. lecturas de aplicación de algunos contenidos matemáticos a otras ciencias

Fuente: Tomado de encuesta a docentes

En relación con los aspectos que se tienen en cuenta a la hora de evaluar la comprensión lectora de los estudiantes, los docentes manifiestan que siempre se evalúa el nivel literal. Algunas veces el nivel inferencial y muy pocas veces o nunca el nivel crítico intertextual. Como se muestra en la siguiente imagen.

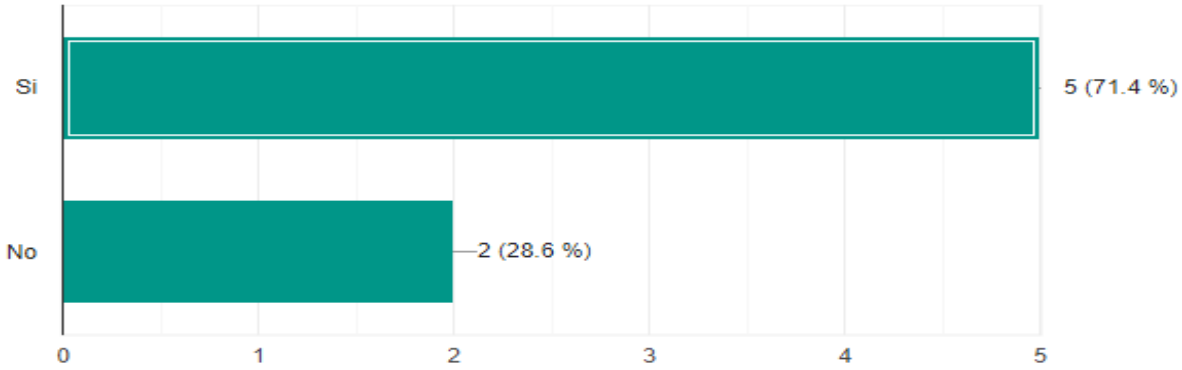
Imagen 2. Nivel de comprensión evaluado.



Fuente: Elaboración propia

Lo anterior se puede contrastar con una prueba diagnóstica realizada a los estudiantes (Véase Anexo 3). Se evidencia que los ítems que presentan mayor dificultad son las preguntas que evalúan el nivel inferencial y crítico intertextual. Finalmente, frente a la pregunta: ¿Hace uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en sus procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora? El 71 % de los docentes respondió que sí, como se muestra en la siguiente gráfica:

Imagen 3. Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)



Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, los docentes que emplean las TIC en sus clases lo hacen a partir de las estrategias que se muestran en la siguiente imagen:

Imagen 4. Uso de las TIC en clase.

Aplicación, uso de páginas web, creación de videos
Proyección de videos, análisis y reflexión sobre los mismos
No empleo las TIC en clase
Tv. computador, emails
Redes sociales para la circulación de documentos y como escenario de diálogo y discusión sobre textos
Tecnología digital, electrónica, robótica y mecánica
La respuesta fue negativa

Fuente. Encuesta a docentes

A partir de lo anterior, se concluye que resulta de gran importancia desarrollar estrategias en el aula que permitan fortalecer los niveles de comprensión lectora de los estudiantes. Se enfatiza en el nivel inferencial y crítico-intertextual de diferentes tipos de texto. De igual manera, se resalta que hacer uso de las TIC en la labor docente se convertirte en una buena alternativa porque se encuentran múltiples herramientas que contribuyen al trabajo en las diferentes áreas del conocimiento. Asimismo, se desarrolla y fortalece las habilidades de los estudiantes frente a su uso.

1.3.3. Resultados de la Prueba Saber

Los resultados de las pruebas Saber, aplicada en el año 2017 permitieron contrastar las respuestas de los docentes frente a los niveles de comprensión lectora de los estudiantes. De acuerdo con la guía de orientación Saber 9°-2017 en la competencia comunicativa –lectora el objetivo es identificar cómo los estudiantes interpretan diferentes tipos de textos, a partir del reconocimiento de la información tanto explicita como implícita que estos proporcionan. Por otra parte se busca, que los educandos exploren sus conocimientos previos, elaboraren inferencias y asuman una postura frente a lo leído. Es así como la prueba Saber

> Les propone a los estudiantes una reflexión en torno a qué dice el texto (contenidos conceptuales e ideológicos) cómo lo dice (organización); para qué lo dice y por qué lo dice (pragmática); cuándo lo dice y quién lo dice. Las preguntas de la prueba se orientan a establecer la capacidad de los estudiantes para realizar lecturas literales, inferenciales o críticas (Guía de orientación Saber 9°p.17).

Tabla 1. Resultados prueba Saber.

%	Dificultades
53%	No relaciona textos ni moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos.
44%	No identifica información de la estructura explícita del texto.
41%	No evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos.
40%	No relaciona, identifica ni deduce información para construir el sentido global del texto.

35%	No reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.
33%	No recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.
31%	No reconoce información explícita de la situación de comunicación.
31%	No evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación.
26%	No recupera información explícita en el contenido del texto.

Fuente: Tomado de Informe por colegio 2017. Resultados Prueba Saber. Colegio Tibabuyes Universal (IED)

En coherencia con lo anterior y teniendo en cuenta los resultados de un simulacro aplicado en el año 2018, (Véase Anexo 4) se evidencian las dificultades de comprensión lectora de los estudiantes, puesto que, al contrastar la información, estos se encuentran dentro de un nivel de desempeño insuficiente. O sea, no superan las preguntas de menor complejidad de la prueba, algunos se ubican en el nivel mínimo y logran superar las preguntas de baja complejidad, pocos alcanzan un desempeño satisfactorio o avanzado. Por tanto, se ratifica la necesidad de desarrollar estrategias que permitan reducir dichas dificultades y así fortalecer el proceso lector.

1.3.4. Observaciones de clase y entrevistas

La preocupación de la docente investigadora ante los resultados de las pruebas, la falta de interés y motivación de sus estudiantes hacia las prácticas de lectura y escritura llevó a realizar un acercamiento a la enseñanza de la lectura y la escritura a partir de la elaboración de un *booktrailer.* Este se empleó como un pretexto para que los estudiantes evidenciaran la comprensión de la novela *"¡Que viva la música!"* de Andrés Caicedo. Con este ejercicio, se logró activar el interés de los estudiantes, lo cual resulta relevante para lograr un acercamiento a la enseñanza de la lectura de una manera significativa, teniendo en cuenta dos variables que habrían de convertirse en categorías: el *booktrailer* y la novela. La aseveración anterior, se pudo corroborar al preguntarles a los estudiantes si les llamó la atención el ejercicio propuesto. A continuación, se mencionan algunas de las respuestas.

Registro 1. Percepción frente al ejercicio propuesto.

E1: “Me pareció chévere el ejercicio, fue didáctico y fue algo diferente”.
E2: “Me gustó mucho el trabajo porque pude trabajar en equipo con las chicas no en un ambiente así de colegio de estar todo el día escribiendo en un trabajo sino más bien algo libre, más espontáneo”.
E3: Me pareció chévere porque todos como que se tomaron el papel muy enserio de querer hacer un tráiler no nos salió muy bien, pero si hicimos el mayor esfuerzo de creernos esos personajes me gustaría volverlo hacer con un libro que me llame la atención”.
E5: “Fue chévere experimentar nuevas cosas con los *tráileres,* me gustó mucho”.
E6: “Me pareció muy divertido todo, con la grabación del tráiler y me gustaría volver a hacerlo pero con un libro que podamos escoger nosotros”.

Fuente. Transcripción de entrevista semiestructurada a estudiantes de 1101.

A pesar de que los estudiantes mostraron motivación e interés frente al ejercicio propuesto en la clase, también se pudo constatar que no lograron reconstruir el significado y el sentido de lo que habían leído. La idea previa se esboza dado que en la mayoría de los casos se limitaron a introducir una serie de imágenes y sonidos sin tener en cuenta una secuencia lógica, que permitiera reflejar la comprensión del texto trabajado. Esto se pudo evidenciar luego de analizar diez *booktrailers* elaborados por los estudiantes.

Tabernero (2013) menciona que el *booktrailer* consta de “Una serie de elementos obligatorios que debe identificar el lector: el título, autores, personajes principales o protagonistas, jerarquización de los personajes, ambientación consecuente con la historia, música que marca el tiempo y el tempo del relato, presencia de la editorial, etc.” (p.219).

En la mayoría de los *booktrailers* analizados, los estudiantes no lograron hacer una representación y jerarquización de los personajes. No se identificaron con claridad las situaciones y elementos más importantes de la novela. Esto debido a que algunos no culminaron la lectura de la novela acordada. En otros casos, se hizo una lectura literal que no permitió una mayor apropiación del contenido.

En el proceso de autoevaluación y coevaluación, se resaltan tanto las fortalezas como las cosas por mejorar para futuros trabajos. Dentro de las fortalezas, se encuentra el trabajo en equipo, la creatividad de algunos grupos, el manejo de

programas de edición de video como *CyberLink by Power Director y Made With Viva Video*. Frente a los aspectos por mejorar los estudiantes reconocen la importancia de tener mayor compromiso, ser originales, pues en varios trabajos se tomaron escenas de la película en la cual se hace la adaptación del libro, en otros casos pusieron imágenes al azar.

Registro 2. Ejercicio de autoevaluación.

E1…la estructura del booktrailer, o sea tenerla clara porque a pesar de que se mencionó en la clase muy pocos lo tomaron en cuenta entonces se grabaron las escenas y se colocaron así, al azar ósea si cae que tal el final al principio, el principio al final entonces obviamente eso va a hacer un desorden…"

Fuente. Transcripción de Entrevista semiestructurada a estudiantes 1101.

De acuerdo con lo expuesto en las líneas anteriores, esto le permitió a la investigadora las siguientes reflexiones que motivaron el proceso didáctico que se expondrá posteriormente en el capítulo de intervención: el uso de una estrategia que involucra las TIC, como es el caso del *booktrailer,* favorece los procesos de comprensión lectora de los estudiantes si se orienta el trabajo en el aula con este fin. El empleo de esta estrategia se convierte en una forma de promocionar la lectura y, además, en una alternativa que contribuye a potenciar los niveles de comprensión lectora, por tanto, el *booktrailer* en correspondencia con la novela favorece el aprendizaje y estimula la comprensión de lectura.

Luego de la lectura etnográfica de contexto (LEC), se identifican las problemáticas antes mencionadas y que están relacionadas con la dificultad que tienen los estudiantes en los procesos de comprensión lectora y la importancia de generar estrategias que contribuyan a trabajar los diferentes niveles que permiten caracterizar los modos de leer. A partir de esto, surgen las preguntas de investigación que orientaron este proyecto y que se muestran a continuación.

1.4. Pregunta de investigación

¿De qué manera la elaboración de un *booktrailer* promueve la lectura comprensiva de un texto literario en los estudiantes de ciclo V?

1.4.1. Subpreguntas de investigación

¿Qué perspectiva teórica favorece los procesos de comprensión lectora de un texto literario mediante la elaboración de un *booktrailer*?

¿Cómo el reconocimiento de inferencias en la novela Crónica de una muerte anunciada fortalece la comprensión lectora de los estudiantes de ciclo V?

¿De qué manera el diseño e implementación de secuencias didácticas permite el desarrollo de la comprensión lectora de un texto literario a través de la elaboración de un *booktrailer*?

1.5. Justificación

Esta investigación se enmarca en la línea de las *actividades discursivas de la lengua* provista por la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna a través de la cual se busca la incidencia crítica de la realidad educativa y la transformación de las prácticas discursivas asociadas a la oralidad, la escritura y a sus actividades específicas: hablar, escuchar, leer y escribir.

Los objetivos planteados en esta línea de investigación están orientados a fortalecer las acciones tendientes a la cualificación de los aprendizajes de la modalidad oral y la modalidad escrita en diferentes contextos educativos, desde la fundamentación pedagógica y la movilización de las concepciones, con el fin de incidir en la acción educativa y aportar a la formación de los docentes elementos teóricos y prácticos que les permitan vincular de manera crítica las TIC a los procesos de enseñanza de la lengua.

Bajo la perspectiva señalada en la línea, la presente investigación pretende fortalecer el proceso de comprensión lectora en los estudiantes de ciclo V, a partir de la

elaboración de un *booktrailer*, pues se asume que, a partir de este formato tecnológico se despierta el interés y motivación haciendo uso de una herramienta que permite transformar las prácticas en el aula. El *booktrailer* se piensa como estrategia que puede incidir de manera positiva tanto en la lectura como en la escritura. Sobre la base de los hallazgos o indicios provistos en la delimitación del problema y en concordancia con Frank Smith (1983), citado por Cassany, “Leyendo como un escritor (como un emisor) aprendemos a escribir como un escritor” (1996, p. 69).

Si enseñamos a leer y escribir en el aula con un propósito determinado, seguramente lograremos avanzar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tal como se indica en los *Estándares Básicos de Lenguaje* (2003).

> Dentro de las distintas manifestaciones de la actividad lingüística ya sean de naturaleza verbal o no verbal, se dan dos procesos: la producción y la comprensión. La *producción* hace referencia al proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros. Entre tanto, la *comprensión* tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística” (p.21).

La presente propuesta investigativa pretende poner mayor énfasis en la comprensión. La educación hoy en día nos exige asumir retos, uno de ellos permitir que los estudiantes se acerquen a la lectura y la escritura con mayor motivación para que puedan avanzar y mejorar en sus procesos de aprendizaje y esto de alguna manera repercuta en su desempeño tanto a nivel personal como social y laboral. Es por esto que tomar el *booktrailer* como estrategia pedagógica resulta ser sugerente para abordar el proceso lector, pues como lo afirma Lerner (2001) es necesario hacer de la escuela:

> […] una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuestas... tratando de encontrar información... buscando argumentos para defender una posición...o para rebatir otra, deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes...correr otras aventuras, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos (p.26).

Se busca que con el diseño del *booktrailer,* los educandos exploren nuevas prácticas de lectura en el aula, de tal manera que, ésta cobre sentido y significado, se logre una apropiación del acto de leer. Así pues, se espera que se transformen en

lectores autónomos capaces de interpretar diferentes textos. Además, se auspicia que el alumnado disfrute y se motive con lectura y no que se lea por cumplir un requisito de la clase. Entonces, se trata de cambiar actividades mecánicas carentes de sentido por algo más dinámico y atractivo, que les permita poner en juego tanto sus conocimientos previos como sus capacidades de comprensión y creación.

1.6. Objetivos de investigación

1.6.1. Objetivo general

Promover la lectura comprensiva de un texto literario en los estudiantes del ciclo V a partir de la creación de un *booktrailer.*

1.6.2. Objetivos específicos

Establecer una perspectiva metacognitiva e intercultural que auspicie los procesos de comprensión lectora de textos literarios mediante la creación de un *booktrailer*.

Favorecer la comprensión lectora en los estudiantes de ciclo V desde el reconocimiento de inferencias en la novela *Crónica de una muerte anunciada.*

Diseñar, implementar y evaluar una secuencia didáctica que permita el desarrollo de la comprensión lectora de un texto literario mediante el diseño de un *booktrailer.*

2. Marco teórico

En este apartado, se presenta la perspectiva teórica, la cual sustenta la propuesta investigativa y comprende la problemática señalada en el capítulo anterior. Los elementos teóricos se desarrollan en torno a las categorías analíticas que fundamentan la investigación: el texto literario, las inferencias, comprensión lectora y estrategia didáctica. Para este propósito, se tuvieron en cuenta ejes temáticos como la lectura en la perspectiva sociocultural e interactiva, esta categoría emerge a partir de la revisión de los antecedentes y de las actividades desarrolladas con los educandos. De lo anterior, se desprende la lectura comprensiva y los niveles de lectura, que permiten caracterizar los modos de leer, las fases de lectura propuestas por Solé (1992), la secuencia didáctica y el *booktrailer.* Este último es una estrategia que posibilita el fortalecimiento de la comprensión lectora en el aula, que se relaciona con el texto literario narrativo, específicamente la novela.

2.1. La noción del lenguaje desde una perspectiva sociocultural

La presente investigación asume el lenguaje según una perspectiva sociocultural, en tanto que se le considera un elemento que incide y se influencia por el contexto en el que se manifiesta. Según Vygotsky (1995), el desarrollo del ser humano se produce a través de la transmisión e intercambio de conocimientos y experiencias de las personas adultas a los menores de su comunidad de habla. Así pues, el lenguaje se establece como un producto social, el cual se consolida en una comunidad de manera intencionada de acuerdo con el comportamiento comunicativo de sus miembros. La afirmación anterior es respaldada por Halliday (1979), quien manifiesta que el lenguaje es un acontecimiento social que se presenta en la vida del individuo mediante un intercambio permanente de significados, por tanto, es producto del proceso social.

2.1.1 La noción de lectura desde la perspectiva sociocultural

Existen diversas concepciones sobre qué es leer. De modo que, a continuación, se exponen algunas de las nociones fundamentales planteadas por autores clásicos con el propósito de poner a dialogar las diferentes voces de los investigadores para dar cuenta de una conceptualización propia, sin dejar de lado aspectos relevantes de las definiciones desde los estudiosos del tema. En primer lugar, se entiende la lectura como un proceso que va más allá de descifrar códigos. De acuerdo con Rodríguez y Pinilla (2005) “La lectura debe estar articulada a la realidad de los estudiantes con el propósito de interpretarla y transformarla” (p.23). Es decir, que lectura es un proceso constante en el que se construyen significados desde de la interacción que se logra entre el lector, el texto y el contexto.

La dimensión sociocultural considera que la lectura debe estar relacionada con la realidad de los estudiantes. La dimensión cognitiva reconoce que todos los individuos tienen una teoría interna del mundo que favorece el aprendizaje y la comprensión. La dimensión funcional estable que el proceso de lectura está vinculado a un objetivo concreto: para qué se lee. En coherencia con lo anterior, Cassany (2006) plantea que "Leer y escribir no son solo tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino también prácticas socioculturales. Leer exige descodificar la prosa y recuperar los implícitos, pero también darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra" (p.10). De la misma manera, Silveira (2013) concibe la lectura como una práctica sociocultural, que requiere tener un propósito para el acercamiento a la misma. En palabras de la investigadora:

> […] la lectura se define como una «práctica» porque es una acción con intención, cargada de valores variables de acuerdo al contexto. Debido a la posibilidad de distintas lecturas de un mismo texto resulta que en esta acción de leer coexisten diferentes modos de reproducción y de interpretación (p.108).

A partir de la concepción previa, se infiere que el objeto por el cual el lector se acerca a un texto está determinado por unos intereses concretos de acuerdo con la intencionalidad de quien lee o de quien guía el proceso lector. En ese sentido, la lectura se convierte en una tarea intencionada concreta de acuerdo con los siguientes

aspectos: personas, tiempo y espacio. Estas variables conjugadas determinan de manera imperativa la lectura, o sea quien lee tiene una competencia enciclopédica, los modos de leer se modifican con el tiempo y según los espacios, ya sean estos formales o informales. Por ello, los factores involucrados en la noción de la lectura son claves para una comprensión adecuada de dicho proceso.

En este sentido, se plantea que la perspectiva sociocultural de la lectura surge de la integración de una suma de variables sociales: quien lee, su conocimiento general, el ámbito en el cual se encuentra y los aspectos del tiempo, la intencionalidad y la manera en la que los textos se producen, más su tipología. Así que enfocarse solo en una perspectiva decodificadora no tiene trascendencia en el acto de leer, pues únicamente se aborda una arista del proceso lector. Asimismo, la lectura varía según los contenidos y la tipología textual, así se confirma la noción de lectura como práctica sociocultural situada e intencionada de acuerdo con quien dirige o se acerca a la misma.

En segundo lugar, se reconoce la lectura como una operación en la cual se presenta una interacción entre el texto, las experiencias del lector y el contexto, en este proceso se involucran aspectos tanto cognitivos como metacognitivos en los que se establece una relación continua entre el lenguaje y el pensamiento. Según esta visión, Calsamiglia y Tusón (2001) señalan que se reconoce al lector como un actor en la construcción del sentido del texto, pues este activa en su mente los conocimientos que le permiten interpretarlo. Las autoras afirman que:

> […] la lectura se nutre en parte de la descodificación de signos y pistas del texto y en parte de los conocimientos previos. El proceso inferencial del lector pone en marcha su conocimiento del mundo para movilizar expectativas e hipótesis y para seleccionar de entre las posibles interpretaciones aquella que se incluye mejor en su estructura mental previa (p.87).

Es así como se tiene en cuenta el propósito que lleva el lector al acercarse a un texto, el contexto y las inferencias que se producen, pues estas permiten determinar la interpretación del lector. Al respecto, Solé (1987) afirma que

> El modelo interactivo ve la lectura como una actividad cognitiva compleja, y al lector como un procesador activo de la información que contiene el texto. En este procesamiento, el lector aporta sus esquemas de conocimiento (fruto de sus experiencias y aprendizajes previos) con el fin de poder integrar los nuevos datos que el texto incluye (p.5).

Lo anterior conduce a entender que el lector se basa en su conocimiento del mundo para interpretar el texto, para extraer su significado, que le permite crear o modificar nuevos conocimientos a sus esquemas mentales. De manera que la lectura va más allá de una concepción mecánica, pues se establece una relación entre el texto y el lector que permite la construcción de una interpretación del mensaje escrito.

En tercer lugar, Smith (1997) sostiene que el acto de leer es un proceso en el que interactúan pensamiento y lenguaje simultáneamente, la información que aporta el texto activa los conocimientos previos del lector, lo cual le permite plantear preguntas frente a lo que está leyendo y a través de la comprensión él mismo va dando respuesta a dichas preguntas. De esta manera el lector construye sentidos, y asume un papel activo en tanto no solo recibe la información, sino que participa en la construcción de significados.

A partir de las tres nociones previas sobre qué es leer, se puede afirmar que en el proceso de lectura intervienen factores como: el aspecto cultural, la lectura como mecanismo artificial que es ajeno a la naturaleza humana. Es decir, es un mecanismo de las culturas humanas que debe ser enseñado. Dicho artefacto cultural permite la comprensión, registros escritos o gráficos de diversas actividades humanas. De ahí que esta deba ser aprendida como una destreza por el alumnado porque no es un dispositivo inherente a la dimensión humana. Asimismo, en el procesamiento de la lectura intervienen elementos cognitivos o también denominados como cognición social, que no se pueden desconectar de las prácticas contextuales o culturales. Estos son fundamentales para el procesamiento de la información, decodificación, ordenación de los enunciados, entre otros, elementos que son propios de la adquisición de la lengua materna.

En esta perspectiva de lectura, se resalta el aspecto de las estrategias metacognitivas, las cuales son fundamentales para la comprensión del texto. Cassany (2006), Desinano (2006), Pérez y Rogieri (2006) Avendaño (2006), han demostrado que las estrategias metacognitivas no riñen con la perspectiva sociocultural pues desde las posturas de estos investigadores, se espera que el educando haga un despliegue estrategias culturares, sociales, cognitivas con el fin de adelantar un trabajo autónomo frente al ejercicio lector.

Finalmente, es importante resaltar que la lectura se debe realizar teniendo en cuenta un propósito determinado, a través del cual se construye una relación entre el texto y el contexto, las estrategias de lectura, las estrategias metacognitivas, los vínculos entre texto-lector, y las relaciones que se establecen entre diferentes textos, en otras palabras, la intertextualidad. En relación con esto Goodman (2006) afirma que "Leer es buscar significado y el lector debe tener un propósito para buscar significado en el texto" (p. 27). Por esta razón, es tan importante propiciar el desarrollo de prácticas relacionadas con los procesos de lectura. De tal manera que el estudiante pueda responder a la tarea de interpretar, argumentar y proponer soluciones frente a una serie de planteamientos que se presentan en un determinado texto. En este mismo sentido Silveira (2013) afirma que

> La lectura es siempre una práctica social y situada, por lo tanto, su enseñanza debería contemplar esta situación y establecer modos y tipos de lectura y acompañar a los lectores noveles y avanzados a construir prácticas cada vez más eficientes de lectura (p. 111).

Así pues, es la pretensión de la presente propuesta investigativa; puesto que, se busca acercar a los estudiantes a la lectura de una manera significativa y con un objetivo específico, que en el caso particular es la elaboración de un *booktrailer.*

2.2. El objeto de la lectura en la escuela

La lectura es una de las herramientas sociales y culturales que el ser humano aprende con el propósito de insertarse de una manera activa en la sociedad. Este fenómeno obedece fundamentalmente a una realidad de la encriptación de los signos por parte de los grupos humanos en un código escrito, el cual es aprendido por el niño

en la escuela con el objeto de comprender los aspectos esenciales de la cultura, la ciencia y la tecnología; puesto que, los soportes o archivos de los grupos humanos están codificados en la escritura y esta necesita ser leída. Desde esta perspectiva, una primera razón para leer de manera comprensiva radica en que los educandos “Van a retener capacidad de formarse juicios y emitir opiniones propias” (Bloom, 2006, p. 5) sobre los textos leídos.

De modo que leer desde una perspectiva comprensiva permite a los individuos establecer criterios propios frente a su entorno inmediato. Bloom (2006) sostiene que “La lectura sirve para prepararnos para el cambio, y lamentablemente el cambio último es universal” (p.6). El sujeto que aprende a leer es capaz de comprender no solo aspectos puntuales en las codificaciones culturales, sino que aprende a comprender los patrones culturales y sociales que rigen su comunidad, en otras palabras, leer es sinónimo de progreso. Por ello, una de las tareas imperativas de la escuela es enseñar al niño y al joven a manejar los códigos escritos de su lengua materna.

No obstante, frente a una juventud que tiene otros formatos se les hace complejo el aprendizaje de la lectura desde la manera tradicional. Bloom (2006) destaca que "La niñez pasada en gran medida mirando televisión se proyecta en una adolescencia frente al ordenador” (p.7). Se hace necesario, entonces, que la escuela asuma otra dinámica de la lectura: leer desde formatos digitales, es decir, ir más allá de los formatos análogos. Este hecho es relevante para quienes se enfrentan al dilema pedagógico y educativo del cómo leer y para qué leer. Si bien son preguntas complejas, la presente investigación enfatiza en el texto literario porque los educandos pueden llegar a lograr un goce estético, pero, al mismo tiempo, comprender otras dinámicas del por qué y para qué de la lectura desde el aula de clase.

2.3. La comprensión lectora

Desde la presente propuesta investigativa, se concibe la comprensión lectora como un proceso interactivo, donde el lector construye una representación organizada acerca del contenido de un determinado tipo de texto para darle significado. De esta manera, se entiende la comprensión lectora como un proceso activo que requiere de la interpretación con el propósito de dar sentido y encontrar un significado al texto.

En la comprensión entran en juego tanto los conocimientos previos del lector, como el contexto y el texto, pues comprender implica entender aquello que el autor del texto ha querido expresar, relacionarlo con los conocimientos previos, para así poder generar una opinión personal y crítica frente al mismo. Desde la postura de Solé (1992) comprender es “Un proceso de construcción de significados acerca del texto [...], que implica activamente al lector, en la medida en que la comprensión que realiza no es un derivado de la recitación del contenido” (p.37).

Se establece entre el texto y el lector una serie de comprensiones y modificaciones por el proceso de interpretación, puesto que el lector construye una representación del texto impreso, a través de transacciones con este a partir de lo cual sus propios esquemas cognitivos son transformados al construir el significado (Goodman, 1996). La comprensión está determinada, de una u otra manera, por el propósito del lector cuando se acerca al texto. Al respecto Solé (1992) menciona que la intención del lector está orientada en diferentes aspectos, por ejemplo se lee para recuperar una información determinada o para aprender, para revisar un escrito propio, para seguir instrucciones, para comunicar un mensaje o por placer Es decir, se amplían los conocimientos que posee el lector.

En definitiva, la intención con la que el lector se aproxima a la lectura incide en la comprensión que se tiene de esta. Por tanto, es importante resaltar que abordar la lectura en el aula implica tener un propósito claro que cambia de acuerdo al contexto y a la situación particular que se vive. De esta forma, el acercamiento a cualquier tipo de texto cobra sentido y significado para el estudiante. Así pues, la lectura se convierte en un acto de interpretación y exploración que trasciende la simple tarea de decodificar y descifrar, en tanto se considere el acto lector como un diálogo que se entabla entre con el texto. Esta realidad facilita la interpretación y la comprensión del sentido global que se ofrece.

2.3.1 Niveles de comprensión lectora

En este apartado se presentan los niveles que permiten caracterizar los modos de leer: literal, inferencial y crítico-intertextual. De acuerdo con Cassany (2006), estos niveles se relacionan con lo que él denomina comprensión de l*as* líneas, entre líneas y detrás de las líneas. El primer nivel, el literal, se caracteriza por ser el primer acercamiento que tiene el lector frente a un texto. En los *Lineamientos Curriculares* (1998), se menciona que en este nivel existen dos variantes:

> *La literalidad transcriptiva,* el lector simplemente reconoce palabras y frases, con sus correspondientes significados de "diccionario" y las asociaciones automáticas con su uso.
> *La literalidad, en el modo de la paráfrasis,* el sujeto desborda la mera transcripción grafemática y frásica, para hacer una traducción semántica en donde palabras semejantes a las del texto leído ayudan a retener el sentido (p.112).

Este nivel de comprensión alude a lo que Cassany (2006) llama leer *las líneas,* es decir, "Comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas sus palabras" (p.52). Por tanto, la lectura literal, es la identificación de la información que el texto ofrece de manera explícita. Se refiere a la comprensión del significado local de los componentes de un texto determinado. El lector puede reconocer detalles, tales como: nombres de personajes, situaciones, lugares, tiempo, e ideas principales que le permiten tener recordación de aquello presentado en el texto explícitamente.

El segundo nivel, el inferencial, de acuerdo con lo planteado en los *Lineamientos Curriculares* (1998):

> El lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto (p.113).

De esta manera, se puede afirmar que la comprensión de lectura desde este nivel posibilita la creación de nexos entre las partes del texto para deducir la información, que no se presenta explícitamente. Este nivel se relaciona con lo que Cassany (2006) denomina leer *entre líneas,* es decir, "La capacidad de recuperar los

implícitos. Aquí lo presupuesto contribuye de manera decisiva a construir el significado. Se trata de la capacidad de recuperar las connotaciones de las palabras" (p.61).

En coherencia con lo planteado anteriormente, se resalta la importancia de trabajar en el aula el desarrollo de las inferencias pues estas, como se ha venido insistiendo, favorecen la calidad en la comprensión de un determinado texto, ya que el lector debe establecer una serie de asociaciones entre los significados del texto, para realizar deducciones a partir de la información que se encuentra implícita. De acuerdo con Cisneros, Olave y Rojas (2010) las inferencias son:

> […] Un centro articulador o una base mental a partir de la cual se construyen los demás procesos complejos: previo a la elaboración conceptual se presenta la reconstrucción de lo no explicitado en el texto, el dato ausente que el lector es capaz de recomponer a partir de la relación entre saberes internos y externos (p.13).

A partir de esta noción, las inferencias juegan un papel relevante tanto en la comprensión como en la interpretación, pues en dicho proceso se debe identificar la información implícita a partir de las representaciones mentales que el lector puede construir para lograr comprender el texto. Este establece una relación con los saberes previos y los nuevos conocimientos aportados por la lectura. Por ello, resulta de gran importancia abordar estrategias en el aula que favorezcan el desarrollo de inferencias. Durante el desarrollo de la presente propuesta investigativa, se tienen en cuenta las inferencias propuestas por Martínez (2002) relacionadas con los niveles textuales y retomadas por Cisneros *et al*. (2010), con las cuales se pretende establecer un proceso significativo y dinámico entre el texto, el lector y el contexto.

De acuerdo con Cisneros, *et al.* (2010) entre las inferencias se encuentran las siguientes: inferencias enunciativas, las cuales establecen relaciones entre el enunciador, enunciatario y referente; inferencias léxicas, estas determinan el significado de las palabras de acuerdo al contexto; inferencias referenciales, se evidencia una relación entre los saberes con los que cuenta el lector y las nuevas ideas emergentes del texto; inferencias macroestructurales, se seleccionan y jerarquizan las ideas; inferencias lógicas, que presentan relaciones como su nombre lo indica lógicas entre las ideas del texto.

El tercer nivel, el crítico-intertextual, en los *Lineamientos Curriculares* (1998) hace referencia a la relación que establece el lector con diferentes saberes lo que conlleva a la intertextualidad y a asumir una postura crítica frente a lo que lee.

> La explicación interpretativa se realiza por distintos senderos: va desde la reconstrucción de la macroestructura semántica (coherencia global del texto), pasa por la diferenciación genérico- discursiva (identificación de la superestructura…) y desemboca en el reconocimiento de los puntos de vista tanto del enunciador textual y el enunciatario, como de las intencionalidades del autor empírico. (p.113).

Este nivel de comprensión implica que el lector active sus conocimientos previos para realizar un ejercicio de valoración y creación de juicios propios sobre el texto leído. Se establecen nexos con otros textos o con su contexto inmediato que le permita captar los sentidos implícitos a partir de los cuales pueda generar una opinión determinada y asumir una postura crítica. Cassany (2006) a este nivel de lectura lo denomina comprender lo que hay *detrás* de las líneas, es decir, "La ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor" (p.52). Para este autor leer detrás de las líneas implica responder a preguntas como: ¿Qué pretende el autor?, ¿Por qué lo escribió? ¿Con qué texto o discurso se relaciona?, ¿Qué opina, o qué piensa? Estos interrogantes permiten que el lector interactúe de manera significativa con el texto, que exprese su percepción frente a lo leído y así se logre construir el significado favoreciendo el proceso de comprensión.

Hasta este punto se han descrito de manera general los niveles que sirven como referentes para identificar los modos de leer, pues como lo afirma Colomer (2005) "El progreso del lector se produce entonces desde una lectura basada en los elementos internos del enunciado, hacia una lectura más interpretativa que utiliza su capacidad de razonar para suscitar significados implícitos" (p.95). Por tanto, se considera fundamental trabajar en el aula estrategias que favorezcan el desarrollo de los niveles antes mencionados.

De tal forma que se fortalezca la lectura comprensiva de diferentes tipos de textos involucrando a los estudiantes activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora. Para Cassany (2006) leer "Requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento

previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular, etc." (p.32). En otras palabras, el educando debe comprender un determinado texto, el lector debe realizar un proceso cognitivo que le implica asumir un rol activo, así lo que lee tiene sentido y significado.

2.3.2 Momentos para la comprensión lectora según Solé (1992)

Para el desarrollo del presente estudio, se tienen en cuenta las estrategias para para comprensión planteadas por Solé (1992) relacionadas con el antes, durante y después de la lectura. Dichas estrategias se toman como punto de partida para la intervención en el aula, dado que se consideran pertinentes para alcanzar los objetivos propuestos con relación al fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes, en tanto que permiten la planeación de las acciones encaminadas a este propósito.

2.3.2.1 Estrategias antes de la lectura

Dentro de las estrategias empleadas antes de la lectura, se sugiere, en primera instancia, establecer el propósito o la intención del ejercicio lector. Luego, se establece la motivación que se debe brindar a los estudiantes. De igual manera, se tiene en cuenta los conocimientos con los que cuenta el lector y la elaboración de predicciones sobre el texto. Para Solé (1992) es importante que el estudiante este motivado al acercarse a la lectura para que encuentre sentido y significado en ella. Por tanto, es fundamental que:

> […] conozca los objetivos que se pretende con su actuación, que sienta que es capaz de hacerlo, que piense que puede hacerlo, que tiene los recursos necesarios y la posibilidad de pedir y recibir ayuda precisa y que encuentre interesante lo que se le propone que haga (pp.78-79).

Según Solé (1992), por un lado, el papel del docente consiste en propiciar acciones orientadas a que los estudiantes se acerquen a la lectura con un propósito específico para que se involucren de manera activa en este proceso; y por otro lado, la activación de conocimientos previos resulta relevante para quien lee. El lector desde su experiencia aporta a la comprensión del texto de una manera significativa. Entonces, el

docente es el encargado de orientar preguntas que conduzcan a explorar aspectos que los estudiantes ya conocen de tal forma que se impliquen en el ejercicio lector. Otras de las estrategias propuestas por Solé (1992) son las predicciones que se pueden llevar a cabo a partir de los títulos, las imágenes o en general de los elementos paratextuales que componen el texto. Para terminar, la autora hace referencia a la importancia de ayudar a los estudiantes a formular sus propias preguntas con la intención de mejorar su proceso de comprensión.

Las estrategias antes de la lectura tienen el propósito de activar el interés y la necesidad de leer con una intención particular. Se busca de esta manera favorecer su aprendizaje significativo. Se confiere al lector un papel activo durante este proceso. Según declaran Cassany, Luna y Sanz (2003) “El proceso de lectura se pone en marcha antes de empezar a percibir propiamente el texto, cuando el lector empieza a plantear sus expectativas sobre lo que va a leer: tema, tipo de texto, tono, etc.” (p. 204). Por tal motivo, se considera que las actividades previas a la lectura contribuyen a mejorar la comprensión lectora de manera significativa.

2.3.2.2 Estrategias durante la lectura

Para el desarrollo de la presente propuesta investigativa, se reconoce el valor de generar estrategias que contribuyan a mejorar la comprensión lectora en el aula como lo afirman López y Arciniegas (2004) “Las estrategias de lectura cumplen un papel fundamental en los procesos de comprensión, de producción de textos y de aprendizaje, ya que permiten el uso orientado y coordinado del conocimiento relevante para establecer relaciones significativas con los contenidos” (p.23). Por ello, a continuación, se mencionan algunas que se pueden realizar durante el proceso de lectura, con el propósito de llevar al estudiante a ser un lector activo que va dando significado al texto a medida que avanza en su ejercicio lector.

Llevar a los estudiantes a formular preguntas sobre aquello que se está leyendo o a generar predicciones que les permitan aclarar sus dudas, son tareas que se pueden poner en práctica durante el ejercicio de lectura. Del mismo modo, el resumen de las ideas del texto puede contribuir a la construcción de su significado e interpretación,

pues se deben presentar las ideas de una forma clara y concisa. Desde la perspectiva de Solé (1992), se refiere a estas estrategias como *tareas de lectura compartida* en donde el docente y el estudiante asumen un rol activo durante el proceso lector. También, se generan una serie de responsabilidades que favorecen la comprensión de un determinado texto entre pares involucrados en la lectura.

Otras estrategias aplicadas durante la lectura y que contribuyen a mejorar la comprensión del texto son las mencionadas por López y Arciniegas (2004). Estas son la focalización, la cual consiste en la identificación de ideas principales y la jerarquización de la información. En ellas se presta atención a los detalles mediante la toma de notas o subrayado. Los autores hacen referencia al desarrollo de inferencias y a la ordenación de la información realizada a partir de resúmenes o de organizadores gráficos. Es importante mencionar que dichas estrategias lejos de ser un manual de instrucciones se llevan a cabo con la intención de lograr que el lector interactúe con el texto de manera activa. Estas pueden variar de acuerdo a los intereses y necesidades del grupo en donde se proponen y, a su vez, del tipo de texto que se trabaje.

Las estrategias mencionadas previamente orientan la lectura durante el segundo momento, de modo que quienes leen pueden monitorear el proceso lector e identificar las dificultades con relación a su nivel de comprensión. En coherencia con lo planteado por Solé (1992) “Enseñar a leer significa también enseñar a evaluar lo que comprendemos, lo que no comprendemos y la importancia que esto tiene para construir un significado a propósito del texto” (p.115). En este sentido, el desarrollo de estas estrategias fomenta una lectura activa y significativa.

2.3.2.3 Estrategias después de la lectura

Las estrategias después de la lectura son aquellas que posibilitan la identificación de los logros con relación al proceso de comprensión. Solé (1992) se refiere a estas como estrategias que permiten seguir comprendiendo y aprendiendo, hace hincapié en el reconocimiento de la idea principal, la construcción de una síntesis o resumen y el planteamiento tanto de preguntas como de respuestas. A continuación de describen sucintamente:

La idea principal en un texto está relacionada con el propósito de lectura que se traza el lector, con los conocimientos previos que posee y con la información que el autor plasma en sus escritos. De acuerdo con Solé (1992) “La idea principal resulta esencial para que un lector pueda aprender a partir de su lectura y, para que, pueda realizar actividades asociadas a ella, como tomar notas o efectuar un resumen” (p.121). Esto se considera de gran relevancia para la presente propuesta investigativa, puesto que el estudiante en la elaboración del *booktrailer* debe primero hacer un ejercicio de síntesis, identificar las ideas principales del texto y las temáticas que en él se abordan.

En relación con *el resumen,* se infiere que este permite comprobar la comprensión global de un determinado texto. Allí el lector selecciona las ideas o la información que considere más relevante. De acuerdo con Van Dijk (1983) el resumen hace referencia a “Producir otro texto que guarde relaciones muy especiales con el texto original, puesto que reproduce brevemente su contenido” (p.59). El autor plantea una serie de reglas que el lector emplea para llevar a cabo un resumen: la omisión y la elección de información, establecer generalidades a partir de lo leído, construir nueva información o integrarla a la ya existente.

Las dos primeras reglas aluden a la supresión de información, es decir que el lector omite ciertos datos de acuerdo con el propósito de su lectura, los cuales son considera poco relevantes para la interpretación del texto. La generalización, la construcción o la integración hacen referencia a la sustitución de información que se puede incluir de manera más concreta en el resumen. De acuerdo con Van Dijk (1983), estas reglas posibilitan tomar una decisión en cuanto a que ideas se consideran principales y secundarias en un determinado texto según el contexto.

En coherencia con lo anterior, Solé (1992) afirma que “Resumir un texto requiere poder tratar la información que contiene de manera que pueda omitirse la que es poco importante o redundante, y que puedan sustituirse conjuntos de conceptos y proposiciones por otros que los engloben o integren” (p.129). Este hecho implica que el resumen conserve el significado del texto original. Por tal razón, es importante orientar a los estudiantes en esta tarea para reforzar la comprensión lectora en el aula.

Finalmente, la estrategia de *formulación de preguntas y respuestas,* de acuerdo con Solé (1992) debe ser entendida como una forma de lograr que el lector participe de manera activa en la construcción de significado de un texto determinado. Las preguntas se pueden dirigir para obtener respuestas de carácter literal y, asimismo, se pueden orientar de tal manera que se favorezca la interpretación del texto y el contenido que se encuentra implícito. Se busca así que los estudiantes establezcan una relación con la información del texto y los conocimientos previos que le ayudan a tener una mejor comprensión. Además, se realizan diferentes tipos de inferencias y proponen juicios de valor o dar a conocer su opinión frente a lo leído. En concordancia con esto Solé (1992) menciona que

> […] las preguntas conducen a los niños estrictamente a "decir" lo que pone el texto, pueden llevarles a leer entre líneas, a formarse una opinión, a contrastar la información que se aporta con la que ya se tenía, contribuyen a que se aprenda a partir del texto, a construir conocimientos (p.141).

Hasta este momento, se han mencionado diferentes estrategias que se pueden llevar a cabo *antes, durante o después* de la lectura, según el docente lo considere pertinente. Dichas estrategias, se pueden efectuar en cualquier momento de la lectura y son apropiadas para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en el caso particular de la presente propuesta investigativa, esta se desarrolla con la intención de favorecer la comprensión de un texto narrativo específicamente de una novela que posteriormente se toma como referencia para realizar un *booktrailer.*

2.4. El texto literario: la novela

Tal como se ha reiterado, la presente investigación busca fortalecer la comprensión lectora de un texto literario en los estudiantes a partir de la elaboración de un *booktrailer.* Se seleccionó para este fin la novela *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez la cual se inserta dentro de la tipología textual narrativa. Aquí se asume la novela como un texto literario de carácter narrativo que supera la extensión del cuento.

Para comprender mejor el significado de la novela, revisitamos a Mario Vargas Llosa (2000) quien, además de experto en este género, es un estudioso de la obra de Gabriel García Márquez, autor del texto seleccionado, veamos:

> […] Nada enseña mejor que las buenas novelas a ver, en las diferencias étnicas y culturales, la riqueza del patrimonio humano y a valorarlas como una manifestación de su múltiple creatividad. Leer buena literatura es divertirse, sí; pero también aprender, de esa manera directa e intensa que es la de la experiencia vivida a través de las ficciones, qué y cómo somos, en nuestra integridad humana, con nuestros actos y sueños y fantasmas, a solas y en el entramado de relaciones que nos vincula a los otros, en nuestra presencia pública y en el secreto de nuestra conciencia […] (p.39)

De esta manera se reconocen las múltiples posibilidades que tiene la literatura en el aula para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje “Gracias a la literatura, la vida se entiende y se vive mejor, y entender y vivir la vida mejor significa vivirla y compartirla con los otros” (Llosa, 2000, p.39). Por tanto, abordar el texto literario resulta ser una oportunidad para permitir que los estudiantes le den un significado a los textos que leen, que reflexionen y analicen sobre su contenido sacando el mayor provecho posible, es decir que interactúen y asuman un rol activo en el proceso de lectura. Al respecto el escritor peruano afirma de manera contundente que:

> El vínculo fraterno que la novela establece entre los seres humanos, obligándolos a dialogar y haciéndolos conscientes de un fondo común, de formar parte de un mismo linaje espiritual, trasciende las barreras del tiempo. La literatura nos retrotrae al pasado y nos hermana con quienes, en épocas idas, fraguaron, gozaron y soñaron con esos textos que nos legaron y que, ahora, nos hacen gozar y soñar también a nosotros. (Llosa, 2000, p.39)

Así las cosas, el lector aporta a la obra su experiencia, su conocimiento previo, sus expectativas y diferentes aspectos que posibilitan la construcción de sentido y significado del texto leído, pues como lo afirma Rosenblatt (2002) “La literatura proporciona un *vivir a través*, no *un conocer sobre”* (p.65). En este mismo sentido Llosa (2000) menciona que “La novela no comienza a existir cuando nace, por obra de un individuo; sólo existe de veras cuando es adoptada por otros y pasa a formar parte de la vida social, cuando se torna, gracias a la lectura, experiencia compartida” (p.40).

La novela está escrita en prosa, narra hechos ficticios y con una referencia fundamentada en acontecimientos reales. En coherencia con lo planteado por Kundera (*s. f*), este es un género que tiene muchas posibilidades y puede ser explorado de múltiples maneras.

Desde la mirada de Kundera (*s.f*), se plantea que "La novela es una meditación sobre la existencia vista a través de personajes imaginarios" (p.63). Esta obra literaria es, por consiguiente, una manera de acceder al conocimiento de todo aquello que nos rodea, en especial aspectos sicológicos del ser humano. A partir de esta perspectiva, los valores estéticos no quedan proscritos a un segundo plano, sino que deben acompañar a esa reflexión permanente sobre la existencia derivada de unos personajes a los que se ubica en un determinado contexto para observar cómo lo "experimentan".

Las novelas pueden estar basadas en hechos tanto reales como imaginarios es decir, que surgen de la imaginación o de la exploración que hace el autor sobre diferentes acontecimientos. En definitiva este género tiene una variedad de acepciones que corresponden con la intención del autor, la época y las circunstancias en las cuales surge, pues como lo afirma Guzmán (2008)

> La novela siempre es única, en la medida en que construye a través de su propio discurso el sistema de sus personajes a partir de coordenadas espacio-temporales que los circunscriben o que los definen por el contexto en que habitan, las prácticas que desarrollan y los atributos que poseen (pp.94-95)

De acuerdo con lo anterior, Colomer (2005) expresa que "La literatura, precisamente, es uno de los instrumentos humanos que mejor enseña a "darse cuenta" de que hay más de lo que se dice explícitamente" (p.94). El planteamiento previo es un aspecto central que se aborda en este trabajo, pues se busca favorecer la lectura comprensiva desde los diferentes niveles que permiten caracterizar los modos de leer en los estudiantes sin desconocer el carácter estético de la obra literaria, pues como lo afirma Rosenblatt (2002) "El profesor puede influir: ayudar al estudiante a conservar su sentido vital de las experiencias que acaba de experimentar" (p.210). Por tanto la propuesta investigativa, no se apartó de la experiencia estética con la cual los chicos se acercan a la obra literaria, por el contario se buscó que a través de la lectura puedan

interactuar, descubrir y proponer de una manera significativa en la construcción de nuevos conocimientos.

En este punto vale la pena mencionar que de acuerdo con Méndez (2000), para que el lector tenga una mejor compresión del texto literario debe conocer los siguientes rasgos:

> *Pluralidad:* El texto literario se puede interpretar de muchas formas. *Connotación:* …las palabras que los componen tienen además de un significado denotativo, un significado connotativo, que toma su valor en la cultura de la cual el texto forma parte. *Ficcionalidad*: el texto literario se refiere se refiere a un mundo creado a partir de sus propias palabras, no a un mundo real. Adquiere este carácter por el contexto en que se da…*Dialogismo:* El texto literario se halla siempre en relación con otros textos y con los lectores. *Intertextualidad:* Cada nuevo texto literario se genera gracias a un dialogo con otros textos que ha existido previamente. (pp. 93-94)

La narración es una forma de expresión muy empleada por las personas en los diferentes contextos en los cuales se desenvuelven, pues se emplea para contar aspectos de su cotidianidad. De acuerdo con Calsamiglia y Tusón (2001) la narración "Es una forma tan íntimamente instaurada en nuestra manera de comprender el mundo, de acercarnos a lo que no conocemos y de dar cuenta de lo que ya sabemos que domina sobre otras formas más "distantes" u "objetivas" (p.270). Si bien en el *booktrailer* prevalece la narración, es importante recalcar que este formato se caracteriza por ser un género híbrido en el que confluyen la descripción, la información y la argumentación.

De acuerdo con Adam (citado por Calsamiglia y Tusón, 2001) la secuencia narrativa tiene seis componentes que se muestran a continuación:

Imagen 5. Componentes de la narración.

1. **Temporalidad:** existe una sucesión de acontecimientos en un tiempo que transcurre, que avanza.
2. **Unidad temática:** esta unidad se garantiza por, al menos, un Sujeto-actor, ya sea animado o inanimado, individual o colectivo, agente o paciente.
3. **Transformación:** los estados o predicados cambian, por ejemplo, de tristeza alegría, de desgracia a felicidad, de plenitud a vacío, de pobreza a riqueza, etc.
4. **Unidad de acción:** existe un proceso integrador. A partir de una situación inicial se llega a una situación final a través del proceso de transformación.
5. **Causalidad:** hay "intriga", que se crea a través de las relaciones causales entre los acontecimientos.

Fuente: Tomado de Calsamiglia y Tusón (2001, p. 271)

Por otro lado, es importante mencionar que de acuerdo con Van Dijk (1983), “Una característica fundamental del texto narrativo consiste en que este texto se refiere ante todo a acciones de personas, de manera que las descripciones de circunstancias, objetos u otros sucesos quedan claramente subordinadas” (p.154).

La superestructura de este tipo de texto está conformada de acuerdo con el autor por la *Complicación* y la *Resolución* que integran el eje principal del texto narrativo y del cual se desprenden los *Sucesos.* En otras palabras, las situaciones que son narradas en la historia en un lugar y tiempo determinados; *El marco*, en donde se especifican las circunstancias en las cuales ocurren los hechos y la *trama* que corresponde a los diferentes episodios que se desarrollan en la historia.

Para la elaboración del *booktrailer* dentro de este proyecto investigativo se considera necesario reconocer los elementos antes mencionados. De modo que en la realización de la transposición audiovisual los estudiantes puedan presentar con claridad la información, logrando así, captar la atención del espectador. Además de evidenciar la comprensión que han logrado de la obra leída.

Como se había mencionado en líneas anteriores la novela seleccionada es *Crónica de una muerte anunciada* del escritor colombiano Gabriel García Márquez, publicada en el año 1981. Esta obra surge de un acontecimiento que ocurrió en la vida real, se caracteriza por la narración cíclica de una serie de hechos que desencadenan en un final trágico como lo es la muerte de Santiago Nasar.

Flórez (2006) menciona que “El narrador, un personaje más del drama y que es fácilmente identificable con el autor, en un acto de catarsis intelectual, busca una respuesta racional, después de 27 años, al por qué de tan absurdo crimen” (p. 246). En este sentido la obra se puede ubicar dentro de la crónica periodística pues a partir de las entrevistas realizadas a los protagonistas y a los testigos se reconstruyen los sucesos, de igual forma tiene características de la crónica histórica pues como se dijo en líneas anteriores se relatan acontecimientos que ocurrieron en la vida real. Al respecto Rodríguez (2006) dice que “El narrador en tanto cronista se vuelve un

investigador, pues la elaboración de una crónica supone un ejercicio de indagación histórica" (p. 300).

Algunos de los componentes mencionados en la imagen N° 5 se relacionan con la novela así: *la temporalidad,* que se refiere a la sucesión de acontecimientos, se muestra de una manera retrospectiva, en tanto la obra empieza con la muerte del protagonista y a partir de allí el narrador reconstruye los hechos de todo lo que aconteció ates de la muerte. En cuanto a la *unidad temática* la obra aborda temas como el honor, la fatalidad, el amor, la religión, las creencias de un pueblo, el machismo, entre otros. En relación con *la causalidad,* a pesar de que la novela inicia con el desenlace de la historia, poco a poco envuelve al lector generando así intriga y expectativa por saber que ocurrió los momentos previos a la muerte de Santiago Nasar. Pues como lo afirma Flórez (2006) esta forma de presentar los acontecimientos "Hace que toda la narración se articule como una explicación del suceso presentado al principio" (p.251).

Finalmente, es importante destacar el valor intertextual de la obra, en tanto se busca con la propuesta investigativa llevar a los estudiantes de una lectura literal a una crítica- intertextual, de acuerdo con García (2016) "La intertextualidad pasa por comparar la diferencia para asumir la identidad de los seres, objetos y fenómenos narrados como elementos en diálogo, enfrentados pero unidos también por las diferencias" (p.70). De esta manera se pretende que el estudiante establezca una relación con acontecimientos próximos a su cotidianidad e incluso con otras obras literarias.

2.5. La Secuencia Didáctica

En el presente proyecto, se plantea la secuencia didáctica en adelante SD como estrategia de intervención y, a su vez, se convierte en una categoría de análisis. Por esta razón, se precisa el concepto que se toma como referencia para el desarrollo de la propuesta investigativa y se describen algunas claves para su uso.

Las SD son dispositivos de planeación de la formación que se presentan mediante una serie de actividades, estas se llevan a cabo por un periodo determinado

a través de las cuales se busca que los estudiantes logren aprendizajes específicos. Dichas actividades, se organizan de forma secuencial con el objetivo de alcanzar las metas propuestas. Pérez y Rincón (2009) plantean que en el campo del lenguaje la SD se define como “Una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje. La secuencia aborda algún (o algunos) proceso del lenguaje, generalmente ligados a un género y a una situación discursiva específicos” (p.19). Por tanto, para la elaboración de la presente propuesta investigativa se optó por esta estrategia, pues se considera pertinente para potenciar la lectura comprensiva en los estudiantes.

La SD de acuerdo con Anna Camps (1995), es una unidad de enseñanza que se caracteriza por plantearse como un proyecto cuyo propósito es llevar a la producción de un texto oral o escrito y que se desarrolla durante un determinado tiempo de acuerdo con el interés del investigador. Se tiene en cuenta que el texto y el contexto son inherentes entre sí, por tanto la producción del texto forma parte de una situación discursiva que le da sentido. De igual manera, se considera importante plantear tanto objetivos de enseñanza como de aprendizaje, que a su vez se convierten en criterios de evaluación. Finalmente, cabe destacar que en la SD existe una interacción entre lo oral y lo escrito, entre lectura y escritura, entre pares y con el docente lo cual se considera relevante para alcanzar los objetivos previstos.

Lo anteriormente expuesto, se relaciona con el interés investigativo de la presente propuesta, ya que esta estrategia permite orientar paulatinamente el alcance de los objetivos trazados. Igualmente, se considera dinámica y flexible desde la participación del binomio educativo (docente-estudiante). Para la planeación y desarrollo de la SD Camps (2003) propone tres etapas importantes: preparación, realización y evaluación. A continuación, se describen dichas fases.

2.5.1. Momentos de la Secuencia Didáctica (SD)

2.5.1.1 La preparación

De acuerdo con Camps (2003), “En el momento de la preparación, se deciden las características del proyecto que se llevará a cabo: ¿qué hay que hacer? Este espacio es importante para la explicación de la finalidad de la tarea que se emprende” (p. 45), además es el primer acercamiento a los conocimientos requeridos para realizar dicha tarea. En este momento se establecen los contenidos y se fijan los objetivos de aprendizaje, es decir, lo que se busca que el estudiante aprenda o los nuevos conocimientos que se esperan alcanzar.

Desde los *Referentes para la Didáctica del Lenguaje de ciclo V* (2010), este primer momento hace alusión a la preparación del terreno en donde se tienen en cuenta los presaberes de los estudiantes y las habilidades básicas. Dicha preparación previa permite acceder al conocimiento específico del área al que se quiere llegar.

2.5.1.2. La realización

En el segundo momento, Camps (2003) señala que se establece “El proceso de producción textual, que comporta operaciones de planificación, de textualización y de revisión, se desarrollará en interrelación con otras tareas y reflexiones que ayuden a la construcción progresiva del «saber hacer» por parte del alumno” (p. 47). En esta etapa puede variar de acuerdo con el tipo de texto que se quiera trabajar y a los objetivos propuestos, se puede realizar de manera tanto individual como colectiva, puede ser de corta o larga duración según la intención que se tenga. De modo similar, en los *Referentes para la Didáctica del Lenguaje de ciclo V* (2010), este momento se caracteriza por ser la “Puesta en práctica de las acciones didácticas en las cuales sea posible reconocer el criterio de asignación de complejidad, en el transcurrir de la secuencia” (p.47).

2.5.1.3 La evaluación

La evaluación está relacionada con la apropiación de los objetivos previstos en el desarrollo de la SD, se caracteriza por ser formativa. De acuerdo con Camps (2003) “El proceso interactivo que se da en el curso de la producción/aprendizaje tiene una función reguladora, tanto del proceso de composición como del mismo aprendizaje de los elementos que contribuyen al todo que es el texto” (p.49). En la evaluación, por lo tanto, se tiene en cuenta en los tres momentos de desarrollo de la SD, estos están relacionados entre sí y, de acuerdo con, las necesidades pueden surgir nuevos elementos que se pueden integrar al proceso evaluativo. El espacio de la evaluación es relevante, puesto que permite reflexionar y ser conscientes de lo que se ha hecho y se logrado tanto de manera individual como colectiva.

La evaluación en la SD es un proceso formativo, este implica reconocer que en esta se involucran los estudiantes y el docente de manera activa. Se emplea con el propósito de orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje favoreciendo la toma de decisiones en pro de mejorar y avanzar sobre una temática en particular. Por lo tanto, se tienen en cuenta los siguientes interrogantes: ¿hacia dónde vamos?, ¿dónde estamos? y ¿cómo podemos seguir avanzando?

En esta evaluación es importante mencionar que el aprendizaje se presenta de una manera contextualizada y con propósitos específicos. Desde la postura de Díaz (2005) todas las estrategias que se orientan bajo una evaluación auténtica y formativa “Permiten explorar el aprendizaje de distintos tipos de contenido, incluso el conceptual, procedimental y estratégico, sin dejar de lado el componente actitudinal” (p.4), Así pues, la evaluación es integral, que brinda espacios de autoevaluación, coevaluación, pues es a través de la reflexión y el análisis permanente como se puede transformar y mejorar.

2.6. El *booktrailer* como herramienta pedagógica

El *booktrailer* es un vídeo corto que presenta una sinopsis o avance de un libro para ser promocionado. Se usa con el objetivo de captar el interés de los posibles lectores y así poder persuadirlos para que se acerquen a una determinada obra. El *booktrailer* se encuentra en sitios web, youtube, blogs, entre otros. De acuerdo con Ibarra y Ballester (2017) *el booktrailer* de un libro

> Corresponde a un anglicismo definido por la RAE como: El avance, referido a fragmentos de una película que transforma el foco de interés del cine a la literatura y que emplea las mismas técnicas y recursos que el tráiler fílmico, junto a elementos propios de su medio de difusión y características del lenguaje publicitario (p.50).

El *booktrailer* puede convertirse en una herramienta pedagógica que posibilita la formación de lectores desde sus características centrales como argumenta Alonso (2016). Actualmente, se ha cambiado el modo de leer y escribir a través de la multimodalidad; es decir, la incorporación de diferentes formas de expresión y comunicación a partir de la imagen, el sonido y el texto escrito. Cassany (2012) coincide con la afirmación previa y manifiesta que se trata de “Modos distintos de acceder, usar, construir y concebir el conocimiento que pueden constituir un cambio de paradigma cultural” (p.26).

Es así, como se considera pertinente y necesario que el docente proporcione espacios a través de los cuales el estudiante se acerque a estas nuevas formas de expresión en el aula. Así pues, el proceso de enseñanza y aprendizaje se presenta de forma contextualizada y significativa, ya que las TIC se relacionan con los jóvenes como soportes y productos próximos a sus prácticas cotidianas de ocio. Por ello, se deben aprovechar para despertar su interés y motivación hasta lograr la formación de lectores autónomos y críticos.

En coherencia con lo anterior, Alonso (2016) expresa que el *booktrailer* “[…] puede ser considerado una buena práctica en el campo educativo para profesores y estudiantes por la integración de códigos diversos y por el aumento de la motivación” (p.21). Es así, como esta estrategia pedagógica es una herramienta sugerente a la hora de llevar a cabo procesos de enseñanza de la lectura, puesto que permite vincular

las TIC. Esta estrategia didáctica promueve prácticas tanto de recepción como de producción de textos cercanos a los estudiantes, con la intención de fomentar el desarrollo de diferentes competencias como: comunicativas, digitales, narrativas, sociales, artísticas entre otras.

Del mismo modo, Ibarra y Ballester (2016) señalan que el *booktrailer* es una nueva forma de expresión relacionada con las narrativas digitales y, por tanto, se puede considerar una herramienta metodológica que facilita el acercamiento a diferentes tipologías textuales y a otros soportes tanto de lectura como de escritura que sirven para acercar a los estudiantes a historias y personajes de ficción. Siguiendo esta misma idea, Tabernero (2013) se refiere al *booktrailer* como una forma de promoción que se relaciona con el lector del siglo XXI, que navega espontáneamente en diferentes redes sociales y constantemente accede la información a través de soportes multimedia que involucran la escritura, imágenes y sonidos variados.

El *booktrailer,* se convierte así en una herramienta de difusión atractiva para los lectores habituados al lenguaje audiovisual. Ibarra y Ballester (2017) afirman que este formato, “Permite trabajar con la vertiente productiva de la literatura y, en este sentido, potencia la creatividad del alumnado y fomenta el trabajo cooperativo y el aprendizaje significativo” (p.51). Esta concepción resulta relevante en esta propuesta investigativa porque precisamente se busca favorecer tanto la lectura comprensiva como la creatividad y el trabajo colaborativo en los estudiantes.

Por otro lado, Grøn (2014) hace referencia al *booktrailer* como un género que tiene gran potencial para la promoción de la experiencia de la ficción literaria. Asimismo, el *booktrailer* es herramienta que permite realizar una transposición audiovisual desde la cual se dan a conocer algunas características del texto leído. El autor hace un análisis de las características y variaciones del *booktrailer* en relación con el tráiler cinematográfico sin dejar de lado su objetivo principal que es la puesta en escena de la experiencia literaria a través del carácter hipermedial del *booktrailer* como representación audiovisual, el cual implica poner en práctica estrategias narrativas haciendo uso del lenguaje multimodal. Es decir, se emplean soportes que involucran la palabra, la imagen y el sonido con la intención de captar la atención del lector.

2.6.1 Características del *booktrailer*

Además de lo señalado anteriormente, el *booktrailer,* se caracteriza por tener un formato breve, elocuente y preciso en el que se mezclan códigos verbales y no verbales, además busca llamar la atención del receptor desde la utilización de ambos códigos. Así pues, el *booktrailer* es una herramienta novedosa y sugerente, para aquellos lectores que se encuentran familiarizados con el lenguaje audiovisual. No solo se relaciona con la recepción; sino también, con la producción de textos, donde se pone en juego el desarrollo de diversas competencias, ya que, en este se mezclan la música, las imágenes y el texto escrito con el propósito de causar expectativa. Asimismo, se involucran elementos como: el título de la obra, autor, personajes protagonistas y antagonistas, ambientación y música acordes a la historia que se quiere presentar, editorial, año de publicación, entre otros.

A partir del empleo de elipsis, es decir, la supresión de acontecimientos que rompen con la linealidad temporal de una determinada historia o relato, de la intertextualidad y la integración de géneros. Esta herramienta favorece la lectura comprensiva, pues el lector debe identificar cada uno de los elementos antes mencionados de tal manera que los pueda integrar en la presentación del formato audiovisual. Por esta razón, el *booktrailer* según Tabernero (2013) “Se convierte en un instrumento no solo de promoción de la lectura sino también de desarrollo de la competencia literaria en el marco de la escuela 2.0, que entiende la construcción del conocimiento de una forma interactiva y compartida” (p.219). En otras palabras, el estudiante asume un papel activo en la comprensión lectora como lo menciona Rosenblatt (2002) “En el intercambio de ideas el estudiante se verá llevado a comparar sus reacciones con las de otros compañeros y con las del maestro… Verá que una obra particular puede dar origen a actitudes y juicios diferentes de los suyos” (p.103), lo cual lo llevará a analizar y reflexionar sobre lo leído.

2.6.2 Tipos de *booktrailers*

Existe una gran variedad de *booktrailers*; no obstante, se destacan dos tipologías de acuerdo con Tabernero (2013) en contexto educativo: el primero, hace referencia a “La presentación en Issuu de una selección de páginas o dobles páginas… se trata de documentos muy próximos al relato en forma de libro, con paso de página incluido” (p.215), en esta clase de *booktrailer* se resumen los aspectos más importantes del libro y se mencionan el título, autor, editorial y año de publicación.

La segunda clase, se relaciona con el uso de técnicas cinematográficas, en donde se presenta un adelanto de una historia de manera breve y llamativa, mezclando música, la palabra tanto oral como escrita y movimientos que captan la atención de quien lo está viendo.

Desde las anteriores tipologías, se ha elegido el segundo tipo porque en esta, se destaca la brevedad como una de las principales características. De acuerdo con Zavala (2006) la *brevedad* es la extensión mínima que tiene una obra, muchas veces esto conduce a tener una mayor capacidad de evocación. En el caso de la segunda tipología de *booktrailer,* este se caracteriza esencialmente porque busca llamar la atención del lector para que se acerque a una determinada obra. El tercer aspecto por el cual se eligió el segundo tipo radica en la diversidad de elementos del lenguaje verbal y no verbal, lo cual se adapta de manera idónea al *booktrailer,* pues en este formato se mezcla la narración, la descripción e incluso la argumentación desde la persuasión. De modo que se busca convencer a un espectador para que lea un libro particular. Por último, se encuentra la complicidad, esta alude a la relación que se presenta entre el lector, el texto, el contexto y a la interpretación que se hace de la obra.

En conclusión, la segunda tipología de *booktrailer* es una herramienta que tiene un gran potencial para trabajar en el aula, dado que este formato permite el desarrollo de las competencias lectora, digital, literaria y comunicativa, lo cual fortalece los procesos de enseñanza y aprendizaje en la comprensión lectora. Se logra a partir de este involucrar a los estudiantes de una manera significativa en el trabajo propuesto

dentro del aula. Ibarra y Ballester (2017) se refieren a la posibilidad de trabajar "La competencia social, cultural y artística puesto que la propia naturaleza del *booktrailer* fomenta su programación en dinámicas de grupo de diversa índole que requieren, en definitiva, del trabajo cooperativo entre iguales para generar un producto de forma consensuada" (p.50).

Por esta razón, la pretensión de este trabajo investigativo, se orienta a emplear el segundo formato como una herramienta pretexto para evidenciar la comprensión lectora de un texto literario. Asimismo, la elaboración del *booktrailer* requiere de un acercamiento a la obra y desarrollo de una serie de operaciones cognitivas, que apunten a la interpretación, análisis y reflexión del texto. Estos factores posibilitan un acercamiento a los diferentes niveles de lectura comprensiva, de tal manera que los estudiantes puedan seleccionar la información y organizar las ideas para así llevar a cabo su creación audiovisual.

3. Referentes metodológicos

En este capítulo, se presenta la metodología de la presente investigación. En primera instancia, se define el paradigma que permite comprender y analizar el problema de estudio. Luego, se plantea el enfoque y diseño de investigación con sus correspondientes fases. Finalmente, se presentan los instrumentos empleados para la recolección de datos.

3.1. Paradigma de investigación

Si bien existe una buena base de proyectos de lectura desarrollados bajo enfoques positivistas, que sin duda aportan a medir y a establecer porcentajes relacionados con la comprensión lectora, estos no están enfocados en transformar las prácticas docentes, como sí es la pretensión de este estudio. Por tanto, esta es una de las razones más fuertes por las cuales la propuesta investigativa se orienta bajo un paradigma interpretativo, pues este reconoce que el sujeto construye su conocimiento a partir de la interpretación y la comprensión de la realidad. Al respecto Schuster, Puente, Andrada, Maiza (2013), mencionan que la investigación desde el paradigma interpretativo permite:

> […] interpretar y comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en la escena educativa, los seguidores de esta orientación, se centran en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto más que en lo generalizable; aceptando que la realidad es múltiple, holística y dinámica (p.13).

Desde este paradigma se reconoce la diversidad de la realidad social que está determinada por el contexto particular en el cual se desenvuelven los actores y por las acciones llevadas a cabo con el propósito de comprender e interpretar la vida social.

De acuerdo con Lincoln y Guba, (citado en González, 1999) se resaltan algunas características relevantes del paradigma interpretativo: la primera, es la presencia del recurso humano, en tanto es el único que se puede adaptar a las realidades de los diversos contextos, ya que la investigación se realiza en un ambiente natural. La segunda característica hace alusión al uso de métodos cualitativos, ya que estos se

adaptan mejor a las realidades que se quieren estudiar. La tercera, se refiere al análisis inductivo de los datos, que permite una descripción y comprensión más completa del fenómeno a estudiar. La cuarta característica menciona que los resultados son negociados con quiénes han sido parte del proceso de investigación. Finalmente, se hace referencia a las interpretaciones ideográficas que dependen del contexto particular que ha sido objeto de estudio, las relaciones establecidas entre el investigador, los sujetos investigados en tanto se permite hacer una descripción del contexto y establecer una comunicación entre los sujetos.

Para esta investigación, se emplea el paradigma interpretativo, pues este permite a través de la observación y la descripción del contexto particular, entender la percepción e interpretación que los sujetos tienen de la realidad concreta propia del proceso de leer desde una mirada comprensiva, no solo informativa, esto con relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura desde un contexto académico literario. Este paradigma posibilita la construcción de conocimiento para comprender de qué forma se pueden generar estrategias que contribuyan al fortalecimiento de la comprensión lectora en el aula desde un ámbito sociocultural concreto en el cual habitan los jóvenes muestra de esta investigación.

Desde las características del paradigma se puede inferir, en relación con la naturaleza del objeto de estudio en aspectos como la lectura a partir una práctica social, desde las nociones centrales del paradigma, este indaga y enfatiza en la comprensión de un fenómeno social. Es decir, la lectura es una práctica sociocultural en la cual interviene diversos factores y estos deben ser indagados para lograr una comprensión total del fenómeno en circunstancias particulares. Comprender la problemática del bajo nivel en la comprensión lectora hace que el paradigma cumpla una función fundamental para comprender, analizar y reflexionar sobre un fenómeno sociocultural particular, propio de unos miembros de una comunidad educativa.

La presencia de la investigadora docente como recurso humano, quien conoce la realidad del fenómeno a estudiar u observar permite que haya una adaptación de las condiciones para resolver la problemática si se desea hacer una intervención. Para González (2001) existe un dinamismo entre el objeto cognoscente y lo conocido, lo cual determina la relación entre el investigador y lo conocido. Este factor, en relación con el

fenómeno de la comprensión lectora, se articula en la medida que el docente investigador conoce parte de una realidad, más desconoce algunas aristas del fenómeno a estudiar. Por ello, el investigador debe acercarse a la realidad desde lo conocido para poder encontrar los aspectos que le son ajenos; aun cuando se esté inmerso en el ámbito donde se produce el fenómeno.

Sin duda la Investigación Acción pretende la transformación de las prácticas de enseñanza aprendizaje, asunto central de este trabajo en la que se contempla la posibilidad de que un grupo de estudiantes motivados por la docente investigadora logren desarrollar una lectura comprensiva en sus tres niveles, literal, inferencial y critico-textual. Uno de los criterios que impulsan esta investigación parte del principio, tal y como se ha venido señalando, que la lectura es un referente central en la formación de los niños y jóvenes capaces de recrear y transformar sus propios espacios de aprendizaje.

Desde los elementos mencionados previamente, la articulación entre el paradigma y la comprensión lectora se puede sintetizar desde la siguiente mirada “leer, en sentido amplio, implica la interacción de un sujeto con un texto con el objeto de interpretarlo, elaborando una interpretación mental de su significación” (Gómez y Zalba, 2003. pp.9-8). Esta perspectiva de lectura logra hacer una intersección entre el propósito central del paradigma interpretativo. De acuerdo con Lincoln y Guba (citado en González, 1999) “el objetivo de la investigación pasaría a ser la comprensión de los fenómenos” (p.228), por otro lado se tiene en cuenta que “en la comprensión, está comprometida la experiencia social y, en consecuencia, cultural de los sujetos es decir la enciclopedia que cada uno posee” (Gómez y Zalba, 2003, pp. 7-8).

Desde el objetivo central del paradigma interpretativo, se puede decir que comprender los aspectos centrales de la lectura como práctica social implica hacer un acercamiento a dicho fenómeno desde la indagación con el propósito de determinar las diferentes aristas que se involucran en el proceso de la comprensión lectora desde los diversos ejes socioculturales de quien lee.

3.2. Enfoque de la investigación

El enfoque de esta investigación es de tipo cualitativo, este es un método que no parte de situaciones artificiales, sino de prácticas e interacciones de los sujetos en la vida cotidiana. La investigación cualitativa orienta al docente para renovar constantemente la praxis pedagógica, lo cual le permite transformarse en un investigador y a partir de la observación permanente, el análisis, la interpretación y la reflexión busca dar respuesta a diferentes situaciones que se presentan en el contexto escolar. En este mismo sentido y de acuerdo con la afirmación de Bonilla y Rodríguez (1997):

> La principal característica de la investigación cualitativa es su interés por captar la realidad social, a través de los ojos de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto (p.47).

Vasilachis (2006) menciona una serie de características sobre la investigación cualitativa relacionadas con quién y qué se estudia, con los rasgos propios del método y con la intención de la investigación. Dichas características son:

> …la investigación cualitativa se interesa, en especial, por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes…es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva. Emplea métodos de análisis y explicación flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos son producidos…busca descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente…Intenta comprender, hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría, provee nuevas perspectivas sobre lo que conoce, describe, explica, elucida, construye y descubre (p.29)

De este modo se reconoce la importancia de la investigación cualitativa en el campo de la educación, en tanto permite un acercamiento a la realidad escolar de una manera crítica y reflexiva que busca como se mencionó en líneas anteriores transformar la práctica pedagógica y así enriquecer y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3.3. Diseño de la investigación

El diseño seleccionado para el desarrollo de esta tesis es la Investigación Acción en adelante I-A, dado que a través de este se considera la posibilidad de realizar la cualificación de la comprensión lectora en un grupo de estudiantes de ciclo V. Además, existe una intencionalidad de mejora del proceso de lectura de textos literarios porque el propósito de este diseño se centró en ahondar en la comprensión que tiene el docente en relación con las problemáticas identificadas para poder plantear acciones que permitan llegar a una posible solución relacionada, en este caso con la comprensión lectora mediante la elaboración de un *booktrailer* de un grupo de estudiantes que se encuentran finalizando su formación básica. En coherencia con lo anterior, Contreras (1994) afirma que:

> La I-A supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso en continua búsqueda; puesto que, se entiende que la interacción humana y la intervención social no pueden ser tratadas como procesos mecánicos, sino como procesos permanentes de construcción colectiva" (p.11).

Es así como la I-A, se concibe como la manera de entender que el ejercicio docente implica tanto la reflexión como el análisis de las experiencias en pro de buscar la transformación en las prácticas docentes que contribuyan a enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el presente trabajo investigativo, se pretende promover la lectura comprensiva de textos literarios en los estudiantes de ciclo V a partir de la elaboración de un *booktrailer.*

Este diseño reafirma la idea de la práctica reflexiva social, desde el escenario pedagógico educativo. De acuerdo con lo mencionado por Elliot (2000) "El objetivo de la reflexión consiste en mejorar la calidad de la acción en una determinada situación mediante la búsqueda de explicaciones y causas" (p.6). De esta manera, se pretende analizar tanto las acciones de un grupo de jóvenes en situaciones sociales desde el ámbito escolar después de haber identificado un problema real y; que, a su vez, este es susceptible de transformación desde la comprensión que tiene el docente en relación con las dificultades presentadas por los educandos. Esto conlleva a plantear una intervención que facilite llegar a una solución pertinente de acuerdo con el contexto y la situación particular ya explicitada en la delimitación del problema.

Es así como se apuesta a la I-A en tanto que esta permite entender la labor docente y su relación con los estudiantes desde la reflexión y la fundamentación teórica ya expuesta. Este hecho conduce al análisis de las experiencias, para la transformación de determinadas prácticas en el aula. De modo que se mejore el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora de textos literarios a través del *booktrailer*.

Por tanto, se consideró pertinente este diseño para el presente estudio investigativo, pues desde el análisis y la reflexión de una situación particular relacionada con el bajo nivel de comprensión lectora en un grupo de estudiantes de ciclo V, se buscó promover una estrategia pedagógica a través de la cual se posibilita el mejoramiento en dicho proceso. En concordancia con lo expuesto por Restrepo (2004) “El docente tiene que introducir adaptaciones, transformaciones que su práctica le demandan, para extraer así un saber pedagógico apropiado, esto es, un saber hacer efectivo, una práctica exitosa, que sistematizada, comentada y fundamentada pueda enriquecer la misma teoría” (p.48). Es así como la I-A está orientada a transformar y enriquecer las prácticas docentes, entendiendo la enseñanza como un proceso de permanente construcción colectiva.

La investigación de corte cualitativa es pertinente con el objeto que persigue este trabajo en cuanto “Describe, comprende e interpreta los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por la experiencia de los participantes” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 11). Desde esta visión, la investigación cualitativa se inserta en la naturaleza de este estudio porque se describe una problemática sobre la relación con la lectura comprensiva, comprende los fenómenos socioculturales que se ven involucrados en el acto de leer desde un contexto académico específico: literatura, e interpreta cuáles son las dinámicas que permiten una mejora en el proceso de leer.

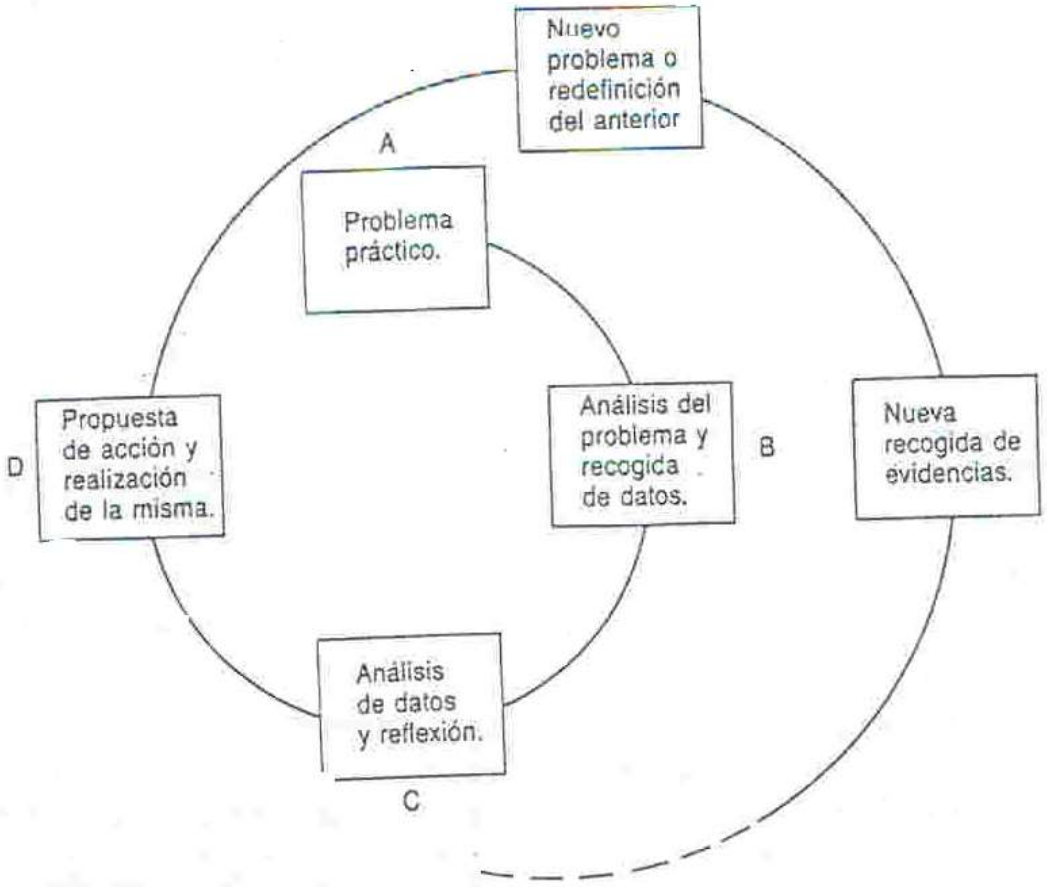
Asimismo, se puede aseverar que la investigación cualitativa se ajusta a la naturaleza de este trabajo porque “Estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen las personas involucradas” (Rodríguez y Gil, 1999, p. 32). Si se sigue la perspectiva de los investigadores en relación con la comprensión de la

realidad sobre los factores de la lectura que se presentan en la institución educativa oficial permite a la docente investigadora hacer una interpretación concreta sobre el fenómeno de la lectura comprensiva de textos literarios y las dinámicas propias de quienes participaron en la investigación.

3.4. Etapas de la Investigación-Acción (I-A)

El diseño de la I-A se caracteriza por ser un proceso continuo de acción, observación y reflexión que se presenta en forma de espiral como se muestra en el siguiente esquema:

Imagen 6. Etapas de la Investigación-Acción



Fuente: Tomado de Contreras (1994, p.15)

Como se evidencia en la gráfica anterior, los momentos presentes en la I-A se desarrollan en forma de espiral. De tal manera que posibilita la reflexión permanente frente las acciones realizadas en torno a unos objetivos previamente planteados y que están relacionados con las problemáticas identificadas en un determinado contexto. Este diseño se caracteriza además por ser flexible y adaptarse a la realidad escolar pues permite realizar ajustes de acuerdo con las necesidades e intereses propios del proceso investigativo.

3.4.1 Identificación del problema práctico

La primera etapa de la I-A está relacionada con la identificación de problemas prácticos que sitúa a la docente investigadora en un proceso de indagación y transformación de su propia práctica en una escuela real y poblada con sujetos que viven experiencias pedagógicas de la cotidianidad. (Véase Anexo 2. y Anexo 3). En este primer momento, de acuerdo con Contreras (1994), se busca “Centrar nuestra atención en aquel tipo de situaciones que expresan una disonancia o distancia entre lo que se pretendemos y lo que la realidad refleja” (p.15). Para el caso de esta propuesta, esta fase se llevó a cabo a partir de la lectura etnográfica de contexto, desde la observación, las entrevistas realizadas a los docentes de diferentes áreas, a estudiantes, y aplicación de pruebas de comprensión de lectura. Esto permitió la identificación de las problemáticas relacionadas con los bajos niveles de comprensión lectora de los estudiantes que se evidencian en los resultados de pruebas tanto internas como externas. De modo que se reflejó un nivel bajo en la lectura de tipo inferencial y critica, aun cuando se desarrollan algunas actividades de lectura orientada a alcanzar unos niveles óptimos en los educandos. No obstante, se ha dado mayor énfasis a la lectura literal. Por tanto, este primer momento permitió el reconocimiento de las prácticas llevadas a cabo en aula relacionadas con el proceso lector.

3.4.2. Análisis del problema y recogida de datos

La segunda etapa determina la situación problemática la cual surgió luego de realizar una lectura etnográfica de contexto como se mencionó en líneas anteriores (Véase Anexos 3 y 4). En esta se incluyó el análisis de documentos institucionales y de trabajo en aula, tales como: ejercicios de comprensión lectora, el plan de estudios de Lengua Castellana, el proyecto institucional de *"Habla palabra"*, el Manual de Convivencia, los resultados de pruebas externas y el análisis de documentos de las políticas públicas como los *Lineamientos y los Estándares Curriculares* en Lengua Castellana. Producto de esta revisión documental se evidenciaron contradicciones entre lo expresado en estos documentos y las prácticas llevadas cabo en el aula.

Asimismo, en esta fase se aplicaron pruebas de comprensión lectora desde diferentes tipologías textuales y entrevistas realizadas a los estudiantes. Además, desde las mismas observaciones se reafirmó la importancia de llevar al aula estrategias que permitieron fortalecer la comprensión lectora inferencial y crítica en los estudiantes. El análisis y triangulación de los datos encontrados, a través de los instrumentos antes mencionados permitieron llegar a la formulación y delimitación del problema de investigación planteado en el primer capítulo.

3.4.3. Análisis de datos y reflexión

Por un lado, la tercera etapa se fundamentó en el análisis de datos y la reflexión. En esta se tuvo una comprensión más amplia del problema planteado. Para ese momento, se realizó la búsqueda de investigaciones relacionadas con la situación problemática formulada, lo cual permitió por un lado justificar la importancia de investigar acerca de la lectura y el desarrollo de estrategias para fortalecer la comprensión lectora en el aula. Por otro lado, se entendió desde diferentes perspectivas teóricas el problema objeto de investigación, pues como lo afirma Contreras (1994) "La reflexión y el análisis de datos debe dirigirse siempre de modo que permita no solo una mejor comprensión de los términos del problema, sino también que se abra a nuevas posibilidades de acción" (p.18). De esta manera, se establecieron las categorías de análisis, lo cual permitió diseñar el plan de intervención con la

intención de promover la lectura comprensiva en los estudiantes de ciclo V a partir de la elaboración de un *booktrailer*.

A continuación, se muestra un esquema con las categorías, subcategorías y unidades de análisis que posteriormente serán aplicadas en la intervención prevista.

Tabla 2. Identificación de categorías

Categorías	**Subcategorías**	**Unidades de análisis**
Lectura comprensiva	Nivel literal	Relación título del texto.
		Relación de espacio, tiempo, personajes.
		Alusión a pasajes y detalles del texto.
		Secuenciación de sucesos y hechos.
		Reconocimiento del significado de palabras.
	Nivel Inferencial	**Inferencias enunciativas:** a quién, por qué, para qué, dónde, cuándo. **Inferencias léxicas:** Reconocimiento de las palabras de acuerdo con el contexto. **Inferencias referenciales:** Relación con los conocimientos previos y la nueva información presentada. **Inferencias macroestructurales:** Elección y jerarquización de las ideas clave. **Inferencias lógicas.** Relación lógica entre las ideas.
	Nivel crítico intertextual	Juicio de valor sobre el contenido del texto.
		Juicio de valor sobre la actuación de los personajes.
		Juicio de valor frente a lo leído.
		Relación con otros textos.
Didáctica de la lectura	Secuencia didáctica	Implementar estrategias antes, durante y después de la lectura (Solé, 1992).
Booktrailer	Secuencia narrativa	Identificar los componentes de la novela (narrador, personajes, tiempo, espacio, acontecimientos)
		Inferencias macroestructurales: Selección y jerarquización de las ideas clave.
	Empleo de TIC	Establecer relación entre texto, imagen y sonido.
		Producir un microrrelato tomando como punto de referencia la novela leída.
		Realizar transposición audiovisual.

Fuente: Elaboración propia

3.4.4. Propuesta de acción

Desde lo descrito en los apartados anteriores, se consideró pertinente plantear el desarrollo de la intervención pedagógica mediante tres SD orientadas a promover la lectura comprensiva en los estudiantes que participaron de este estudio. Para Contreras (1994) el plan de acción que surge del análisis y reflexión, “Debe siempre entenderse en un sentido hipotético; es decir, se emprende la nueva actuación como un supuesto de mejora de la práctica, que debe analizarse de nuevo” (p.18). En este sentido, el análisis de los nuevos datos recogidos en esta etapa de la investigación se considera relevante; puesto que permiten evidenciar los alcances y oportunidades de mejora para fortalecer los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje. Los datos de esta etapa fueron analizados y sistematizados teniendo en cuenta las categorías de análisis presentadas en la tabla 2. El resultado de dicha sistematización se presenta en el capítulo cuatro. A continuación, se describe el plan de intervención.

Tabla 3. Plan de intervención

Objetivo general: Promover la lectura comprensiva de textos literarios en los estudiantes de ciclo V a partir de la elaboración de un *booktrailer* desde la secuencia didáctica.						
	Categorías de análisis	**Objetivos pedagógicos**	**Objetivos Didácticos**	**Objetivos investigativos**	**Duración**	**Corpus Recopilado**
Secuencia didáctica Nº 1	Lectura comprensiva	Despertar el interés de los estudiantes para desarrollar diferentes acciones orientadas a mejorar la comprensión de lectura. Activar los conocimientos previo s de los estudiantes para plantear las estrategias pertinent es y así conseguir los objetivos propuestos.	Realizar predicciones antes de la lectura. Identificar las partes del texto y establecer el propósito de la lectura.	Caracterizar las estrategias que permiten el acercamiento antes de realizar una lectura para lograr una mejorar comprensión. Reconocer aspectos tanto teóricos como pedagógicos y didácticos que favorezcan la enseñanza de la lectura comprensiva.	3 Sesiones	Observación Portafolio d el estudiante

Secuencia didáctica Nº 2	Texto literario Lectura comprensiva *Booktrailer*	Fomentar el acercamiento a la novela *Crónica de una muerte anunciada* desde la identificación de sus elementos y características particulares. Implementar estrategias que favorezcan la lectura comprensiva de un texto literario, desde el nivel literal, inferencial y crítico intertextual.	Identificar las características propias de la novela y reconocer sus elementos. Fortalecer el desarrollo de los niveles de comprensión lectora. Recopilar insumos que permitan la elaboración de un b*ooktrailer.*	Caracterizar las estrategias que permiten el acercamiento durante la lectura para lograr una mejorar comprensión. Cualificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes. Determinar las fortalezas y dificultades de los estudiantes frente a la comprensión de un texto literario.	5 Semana	Observación Portafolio del estudiante Entrevista semiestructurada.
Secuencia didáctica Nº 3	*Booktrailer* Lectura comprensiva Texto literario	Orientar la identificación de características y elementos del *booktrailer* como una herramienta que posibilita la comprensión de lectura. Fomentar el interés de los estudiantes por desarrollar una lectura comprensiva de diferentes tipos de textos.	Identificar las características y elementos del *booktrailer.* Establecer la relación entre sonido, imagen y palabra para realizar una transposición audiovisual a partir de la comprensión de la novela *Crónica de una muerte anunciada.*	Caracterizar las estrategias que permiten el acercamiento después de realizar una lectura y establecer el nivel de comprensión. Determinar como la elaboración de un *booktrailer* permite el reconocimiento del nivel de comprensión lectora alcanzado por los estudiantes. Cualificar el impacto que tiene en los estudiantes la elaboración de un *booktrailer* como una herramienta que posibilita el desarrollo de la lectura comprensiva.	4 Semanas	Observación Portafolio del estudiante Diseño de guión que permita llevar a cabo la elaboración del producto audiovisual. Booktrailer elaborado por los estudiantes. Entrevista semiestructurada.

Fuente: Elaboración propia

3.5. Instrumentos

De acuerdo con el enfoque y diseño de investigación propuestos para el desarrollo del presente estudio, se emplearon diferentes instrumentos que posibilitaron la obtención de evidencias relacionadas con la problemática planteada para posteriormente ser analizadas a la luz de los referentes teóricos. A continuación, se describen los instrumentos empleados:

3.5.1. La observación participante

Entendida como una técnica cualitativa directa y permanente que exige tomar registros de clase para posteriormente codificar, analizar y reflexionar. De acuerdo con Gordo y Serrano (2008):

> La observación participante se define como una forma de mirar, de observar, como ya avanza su denominación, que parte de la participación […] en aquello que se investiga y que, por tanto, hace partir sus conclusiones de la densa amalgama de razones y comportamientos observados (p. 49).

La presente investigación adelantó, en primer lugar, una intervención participante, la cual permitió tener un panorama general sobre el proceso de la lectura comprensiva en las clases de Lengua Castellana y Literatura. De manera que se evidenció un acercamiento básico a la forma como se llevan a cabo los procesos encaminados a trabajar la comprensión lectora en el aula de la institución educativa. En coherencia con Bonilla y Rodríguez (1997) “Observar, implica focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia” (p.118). Así pues, la observación participante guio de manera inicial el análisis de la problemática previamente descrita en otros apartados.

3.5.2. La entrevista

Es una técnica que permite recolectar datos a través del diálogo con el investigador y el sujeto investigado. Para la presente investigación se realizó la entrevista semiestructura a los estudiantes objeto de estudio con la intención de establecer tanto los logros como aquellas cosas por fortalecer en el proceso de

intervención. La noción central de la entrevista de acuerdo con Taylor y Bogdan (1994) es un “Encuentro cara a cara entre el entrevistador y los informantes, encuentros estos dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones” (p.101). La entrevista en esta investigación tuvo como objetivo ayudar en la indagación sobre la problemática y las dinámicas de la comprensión lectora adelantadas en la institución. Este instrumento permitió recolectar las perspectivas y experiencias de docentes y de estudiantes frente a algunos aspectos relacionados con la lectura dentro del aula de clase.

3.5.3. Registros de clase

Este registro se hizo a partir de las grabaciones en audio y video de diferentes sesiones de clase. Este instrumento se relacionó con la técnica denominada *grupo de discusión,* la cual permite a través de un número reducido de reuniones grupales obtener información, que en el caso particular sirvió para identificar los niveles de comprensión de los estudiantes con relación a la novela leída tal como se manifiesta sobre la intencionalidad del grupo focal, de acuerdo con Hernández, Fernández, Baptista, (2001), el “objetivo es generar y analizar la interacción entre ellos” (p.425), sumado a la dinámica de la técnica que consiste en “reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a 10 personas), en las cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal” (p.425).

3.5.4. El análisis documental

Esta técnica de recolección permitió evidenciar la contradicción que se da entre los documentos de política pública con la realidad escolar. De igual manera, facilitó identificar las concepciones que subyacen al proceso de enseñanza de la comprensión lectora en el aula y el poco empleo de las herramientas tecnológicas, lo cual se evidenció en un cuestionario aplicado a los docentes. Finalmente, el análisis documental posibilitó también el seguimiento al proceso que llevaron a cabo los estudiantes durante la intervención propuesta a partir de las acciones consignadas en el portafolio.

3.6. Población

Como se expresó en la delimitación del problema, la presente investigación se llevó a cabo en el Institución Educativa Distrital Colegio Tibabuyes Universal, que está ubicado en la localidad 11 de Suba. La institución cuenta con tres sedes situadas en la misma localidad en los barrios Tibabuyes Universal, Villa María y las Flores. Atiende a una población aproximada de 4500 estudiantes en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media. En su mayoría son de estratos 1 y 2, muchas de las familias son disfuncionales y provienen de los barrios aledaños. La población seleccionada para este estudio fue el grado once (1101) de la sede A jornada tarde, conformado por 31 estudiantes 16 hombres y 15 mujeres con edades entre los 15 y 19 años.

4. Análisis y discusión de resultados

En este capítulo, se describen los resultados obtenidos con la implementación de la propuesta de intervención planteada para el desarrollo del trabajo investigativo. Se diseñaron tres SD que tuvieron como punto de referencia las estrategias de lectura propuestas por Solé (1992) antes, durante y después de la lectura, pues la inquietud central de este proyecto se orientó en la lectura y sus prácticas en el aula. Lo anterior, debido a que dentro de la problemática abordada se evidenció que los estudiantes regularmente manifiestan falta de interés, motivación e intencionalidad cuando se enfrentan a un ejercicio de lectura. Asimismo, se les dificulta la comprensión de diferentes tipos de textos y por lo general se quedan en una lectura literal que no posibilita una interacción más significativa entre el texto y el lector.

La problemática previa condujo a plantear la pregunta de investigación ¿de qué manera la elaboración de un *booktrailer* promueve la lectura comprensiva de textos literarios? La propuesta se dirigió a estudiantes de ciclo V, grado 1101 del Colegio Tibabuyes Universal I.E.D, sede A jornada tarde. El grupo estuvo conformado por 31 estudiantes, de los cuales 16 eran hombres y 15 mujeres con edades entre los 15 y 19 años. La intervención se llevó a cabo aproximadamente durante tres meses en las clases de Lengua Castellana con sesiones de cuatro horas semanales. Estas tuvieron como objetivo brindar estrategias a los estudiantes para que se acercaran a la lectura como un acto de comunicación entre el lector y el texto. El objeto fue identificar la importancia de asumir un papel activo en el proceso lector, lo cual implicó interpretar, conocer, analizar, reflexionar y proponer a partir de lo leído un ejercicio de transposición audiovisual que diera cuenta de su comprensión.

Las SD implican el desarrollo de una serie de acciones, las cuales se relacionan de manera progresiva y están orientadas a alcanzar un propósito particular. De tal forma que se da sentido y significado al proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora. Esta estrategia pedagógica se organizó a partir de los momentos señalados por Camps (2003): preparación, realización y evaluación. En la etapa de preparación se tuvieron en cuenta los objetivos de aprendizaje y la finalidad de la intervención. En este primer momento, se involucraron de manera activa los

estudiantes pues participaron en la planeación de las acciones con la intención de lograr los objetivos trazados.

Posteriormente, en el momento de la ejecución o realización de las acciones se generaron actividades encaminadas a desarrollar estrategias metacognitivas y culturales para mejorar la comprensión lectora desde los diferentes niveles que permiten caracterizar los modos de leer (literal, inferencial y crítico intertextual*).* Por último, en la fase de evaluación se buscó que esta fuera de carácter formativa. Así pues, se llevó a cabo durante los diferentes momentos de las secuencias didácticas desde la observación y las actividades registradas en el portafolio de los estudiantes. La evaluación se orientó con el fin de evidenciar el progreso de los estudiantes con relación al proceso de la comprensión lectora. A continuación, se presenta una descripción de los aspectos generales tenidos en cuenta en la ejecución de las secuencias didácticas.

4.1 Secuencia didáctica 1. “Cuando tengo una intención encuentro motivación” (Véase Anexo 5)

La propuesta de intervención se inició con la primera SD titulada “Cuando tengo una intención encuentro motivación”. Esta se orientó desde la estrategia *antes* de la lectura, con la intención de despertar el interés por parte de los estudiantes y de establecer un propósito claro para su elaboración. En coherencia con lo planteado por Solé (1992) este tipo de estrategias permite brindarles a los estudiantes las herramientas propicias para acercarse a la lectura con seguridad, confianza e interés. Desde esta perspectiva de trabajo, se pudo asumir un rol activo en el proceso lector. Se tuvieron en cuenta los siguientes objetivos:

Tabla 4. Objetivos pedagógicos y didácticos de la Secuencia Didáctica 1

Objetivos de la secuencia -Establecer pautas y propósitos de trabajo, despertando el interés y motivación por parte de los estudiantes. -Promover la construcción de predicciones sobre la lectura e incentivar la participación de los estudiantes. -Reconocer los saberes previos de los estudiantes para generar las estrategias pertinentes que posibiliten avanzar en propósitos propuestos. -Precisar el concepto de crónica y características de este tipo de texto. -Monitorear en qué nivel de lectura se encuentran los estudiantes.
Objetivos de aprendizajep -Realizar predicciones sobre la lectura. -Identificar las características y elementos de una crónica para luego establecer conexiones con otros tipos de texto. -Reconocer las dificultades frente a la comprensión de diferentes tipos de texto.

Fuente: Elaboración propia

4.1.1 Momento 1. Planeación "Elegir un libro para leer"

En el momento de la planeación, primero, se propuso a los estudiantes que seleccionaran el libro que querían trabajar en el plan lector. Para la generación de esta actividad, se sugirieron algunos títulos de novelas: *El olvido que seremos* de Héctor Abad Faciolince*, Satanás* de Mario Mendoza*, Respirando cerca de mí* de Jorge Gómez Soto y *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez*.* Se solicitó que consultaran la sinopsis de cada una de las obras literarias. Luego de la socialización se escogió el libro que se quería leer por medio del mecanismo de votación.

Posteriormente, se fijaron las pautas de trabajo, se acordó anexar las actividades en el portafolio para retomar en el desarrollo de la SD 2 y 3. De igual manera, se aclaró que todos los ejercicios o acciones realizadas servirían como insumo para el proyecto final, pues consistía en la elaboración del *booktrailer.* Este primer acercamiento con los estudiantes permitió despertar su interés frente al trabajo propuesto, lo cual se considera de gran importancia para alcanzar los objetivos trazados.

Los estudiantes eligieron democráticamente la novela, lo cual otorgó una responsabilidad frente al desarrollo de las actividades planteadas, pues, desde un inicio se estableció que a partir del trabajo individual se aportaría a la realización del

booktrailer. Por tanto, esta actividad fue indispensable con el objeto de que los estudiantes mostraran un alto compromiso y sentido de responsabilidad para lograr los propósitos previstos.

Registro 3. Diálogo y concertación con los estudiantes.

D: Vamos a seleccionar el libro que se trabajará durante este periodo.
E1: Profe, déjenos escoger el que queramos nosotros. Que cada uno lea el que quiera.
D: Vamos a negociar eso ya que para este periodo esta propuesto como proyecto final elaborar un *booktrailer,* y aunque sería interesante trabajar varios libros por cuestiones de tiempo y organización es mejor que dejemos un solo título.
E2: Sí profe, es mejor así todos tenemos las mismas condiciones de trabajo, porque no faltan los que escojan los libros más cortos y no sería justo.
E3: Sí a mí también me parece mejor que todos leamos el mismo.
D: los títulos propuestos son los siguientes, (Se escriben en el tablero) la tarea es consultar la sinopsis de cada uno, ustedes la leen y la próxima clase entre todos escogemos el que más le llame la atención.
E1: Listo profe, me parece chévere que nos deje escoger casi siempre nos toca algo que no nos gusta.
E4: Profe, todos vamos a hacer el *booktrailer,* ¿eso cómo se hace? se escucha muy interesante nos gusta la idea.

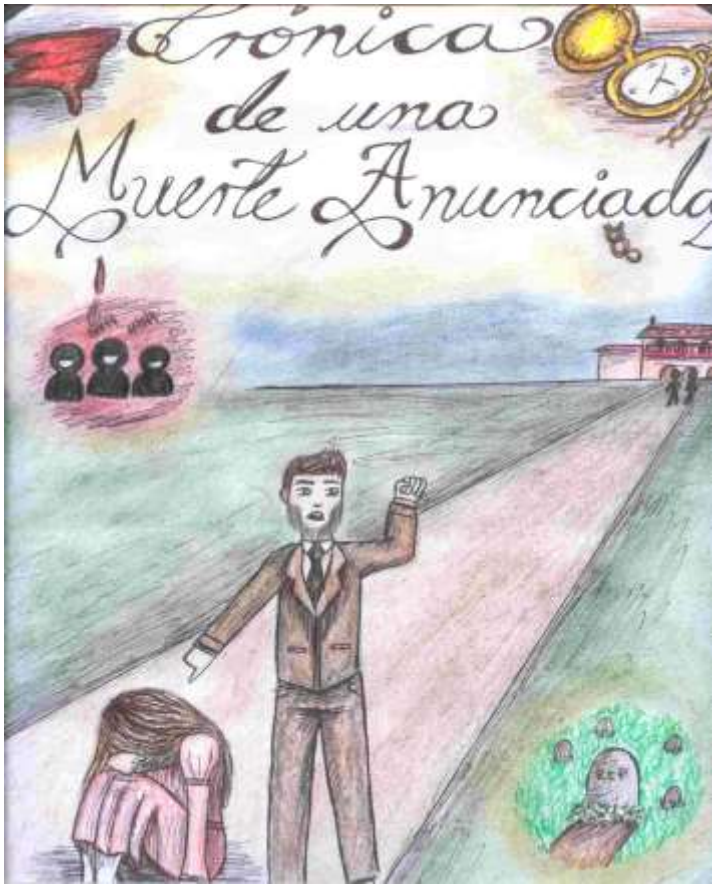
Fuente. Transcripción, Registro de clase. Introducción Secuencia Didáctica Nº 1, septiembre 17, 2019

En el anterior registro de clase, se puede observar el modo como el interés de los estudiantes cambia cuando se les involucra en la selección del libro de plan lector. Pues como se mencionó en el primer capítulo, una de las dificultades encontradas es la falta de interés y desmotivación frente a los ejercicios que implican la lectura cuando no se selecciona el libro teniendo en cuenta a los estudiantes. En este sentido, se consideró pertinente su participación para la toma de la decisión respecto del libro más apropiado para leer. De igual manera, en el primer momento se resalta el propósito de la lectura, lo cual permitió que los estudiantes se acercarán a esta con una intención determinada, logrando así que ellos confirieran sentido y significado a las actividades propuestas. En consecuencia, según lo menciona Lerner (2001), cuando se dan a conocer los propósitos de las actividades, esto posibilita el desarrollo de lectores activos y autónomos dado que se involucran en el trabajo del aula.

4.1.2 Momento 2. Definición y puesta en práctica de acciones. "¿qué sé y qué quisiera aprender?"

En este momento, se tuvo la intención de indagar por los conocimientos previos de los estudiantes. Como sostiene López (1998) "Construimos sentido no en función de lo que leemos, sino en función de lo que sabemos sobre lo que leemos" (p.13). Es decir, el conocimiento previo que aporta el lector permite darle sentido y significado a la lectura. Además, la competencia enciclopédica contribuye a involucrar a los estudiantes de una manera más activa, esto genera seguridad y confianza para avanzar en el proceso de comprensión lectora. Del mismo modo, en esta fase de la SD se orientó el trabajo para que los estudiantes empezaran a realizar predicciones frente a lo leído. Entonces, se propuso realizar una portada o ilustración que tuvo como referencia la novela: *Crónica de una muerte anunciada.*

Imagen 7. Portada del portafolio elaborada por estudiantes de ciclo V.



Fuente: Imagen tomada del portafolio de los estudiantes de ciclo V.

Desde el registro previo, se puede evidenciar que los estudiantes realizaron predicciones acerca del contenido de la obra y empezaron a generar curiosidad por saber de qué se trataba. Durante este momento, se realizaron una serie de preguntas con la finalidad de activar los conocimientos previos para poder bridar pistas que ayudaron a tener una mejor comprensión de la novela *Crónica de una muerte anunciada.* (Véase Anexo 6)

Registro 4. Conocimientos previos.

D: ¿Qué es una crónica? ¿Por qué se caracteriza este tipo de texto?
E1: Es una superstición, es decir, que se puede alcanzar a ver lo que puede pasar más adelante
E2: Es aquello que se relaciona o se basa en hechos y acontecimientos
E3: Es como un relato de algún hecho que ya paso
E4: Narración normalmente inventada o apoyada de un suceso
E5: No, sé qué es, pero siempre oigo esa palabra y creo que tiene que ver con seguimientos y tiempos.
E6: Es algo malo que pasa con el transcurrir del tiempo
E7: puede definirse como un relato escrito sobre un suceso o acontecimiento ya sea real o imaginario describe desde cierto punto de vista la hazaña o acción de un personaje
E8: Es una historia que se puede contar teniendo en cuenta el orden, un tema específico, contarla en orden que tenga inicio, nudo y desarrollo.

Fuente: Transcripción, Registro de cuestionario aplicado a estudiantes (septiembre 09 de 2019.)

Registro 5. Predicciones sobre la lectura.

D: ¿Sobre qué cree se tratará la novela Crónica de una muerte anunciada?
E1: Según el título me suena a que abra un personaje que está predestinado a morir, pero su muerte ya fue avisada, que el personaje ya sabe que tiene que morir según lo que pase o haga en la historia
E2: Sobre algo que venía ocurriendo hace ya algún tiempo lo cual había sido advertido.
E3: Pues como su título lo dice nos narra de los sucesos ocurridos antes de una muerte que tal vez se anunció.
E4: Supongo que trata de una historia sobre un detective que investiga una situación de una muerte más la intromisión de dos hombres en la historia.
E5: Por lo que he leído, que habla sobre un asesinato que se hizo por honor
E6: Yo leí que la historia parte de un hecho real, y entiendo que las crónicas son sucesos que ocurren en la vida real.

Fuente: Transcripción, Registro de cuestionario aplicado a estudiantes de (septiembre 09, 2019)

Los anteriores registros se transcribieron de acuerdo a las respuestas dadas por los estudiantes, en estos se evidencia cómo establecieron relaciones con el título de la novela y activaron sus conocimientos previos. Esto contribuyó a que los demás

compañeros, al escuchar las respuestas, sintieran interés por saber de qué se trata la historia. Es así como emerge el nivel literal de la lectura y se va preparando el terreno para avanzar en los demás niveles. Además, se observó como las respuestas de los estudiantes posibilitaron la planeación del momento 3 de la secuencia didáctica (SD), pues la docente consideró pertinente reforzar el concepto de crónica.

4.1.3 Momento 3. “Afianzando algunos conceptos”

Desde el desarrollo de los aprendizajes relacionados, en ese momento, se consideró pertinente abordar el concepto de crónica para lograr una mejor comprensión de la novela *Crónica de una muerte anunciada*, con el propósito de que el estudiante con este conocimiento entendiera mejor la estructura de la novela para así prestar mayor atención al desarrollo del relato de la historia. Por ello, se planearon dos sesiones de clase para abordar esta temática. La docente organizó a los estudiantes en grupos de trabajo y se solicitó que realizaran una exposición. Dicha presentación estuvo acompañada de la lectura de algunos ejemplos de textos correspondientes a las clases de crónica. (La fotografía tiene el respectivo consentimiento informado. (Véase Anexo 7)

Imagen 8. Exposición sobre la crónica.



Fuente. Imágenes de la exposición en clase, (septiembre 10-12, 2019.)

Registro 6. Asociación de saberes previos con conocimientos nuevos

E1: Profe o sea que el libro que vamos a leer no es una crónica D: Porque lo dices E1: Porque según lo que acabamos de exponer las crónicas parten de sucesos reales y las novelas son historias ficticias. E2: De acuerdo con lo que yo leí, la historia de Crónica de una muerte anunciada es una historia que ocurrió en la vida real, yo sí creo que es una crónica. E3: Yo también profe creo que es una crónica. ¿Profe podría ser una crónica periodística? ¿Cierto?

Fuente: Transcripción, Registro grabación de clase (Septiembre 12, 2019)

En el anterior registro, se evidenció cómo los estudiantes activaron sus conocimientos previos con los nuevos en un andamiaje progresivo. Ellos dieron cuenta de su aprendizaje de las Inferencias referenciales a través de las cuales se relacionaron los conocimientos previos y la nueva información presentada. Se logró así que los estudiantes se involucraran de manera activa en el proceso lector. Este aprendizaje concuerda con la perspectiva sociocultural de la lectura. Como afirma Cassany (2006): “Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social” (p.33). En otras palabras, en la interacción con los otros se logra la construcción tanto de significados como de conocimiento en una transposición didáctica significativa.

4.1.4 Momento 4. Evaluación

Para este momento se tuvo en cuenta la evaluación formativa, las actividades propuestas se orientaron para que los estudiantes realizaran hipótesis progresivas a partir de algunos elementos paratextuales como: título, portada, estructura del texto entre otros, además se propició la participación activa, se brindaron espacios de socialización que permitieron activar los presaberes para ser relacionados con la nueva información, se evidenció el reconocimiento de las principales características y elementos de una crónica. Si bien, en algunos casos, sus hipótesis fueron desvirtuadas, lograron reconocer que en todo ejercicio de lectura estas se constituyen en un camino a la comprensión.

En síntesis, en el desarrollo de esta SD, se logró una transposición didáctica, por un lado, al plantear un objetivo para que los estudiantes se acercaran a la lectura con una intención previamente establecida, por otro lado, se favoreció el reconocimiento de los saberes previos y la motivación frente a las actividades propuestas ellos se involucraron activamente y de manera autónoma en el trabajo propuesto, esto se evidenció en su actitud y disposición.

4.2. Secuencia didáctica 2. "Vamos a leer, a disfrutar y comprender" (Véase anexo 8)

Esta SD se planeó tomando como referencia el uso de estrategias durante la lectura, pues para el caso de la propuesta investigativa se consideró relevante hacer un acompañamiento y orientación en todo el proceso lector. Se plantearon los siguientes objetivos:

Tabla 5. Objetivos pedagógicos y de la secuencia didáctica 2

Objetivos de la secuencia
-Fomentar el acercamiento a la novela "Crónica de una muerte anunciada" desde la identificación de sus elementos y características particulares. -Implementar estrategias que favorezcan la lectura comprensiva de un texto literario, desde el nivel literal, inferencial y crítico intertextual. -Propiciar el trabajo colaborativo entre pares para desarrollar una lectura comprensiva. -Generar insumos para la creación del *booktrailer* sobre la novela Crónica de una muerte anunciada
Objetivos de aprendizaje
-Reconocer el significado de palabras de acuerdo al contexto en el que se emplean. -Precisar el espacio, tiempo y personajes. -Señalar pasajes y detalles del texto que permitan secuenciar los sucesos y hechos más importantes. -Establecer relaciones con los conocimientos previos y la nueva información presentada. -Realizar predicciones sobre la lectura y asumir una postura frente a lo leído.

Fuente: Elaboración propia

4.2.1 Momento 1. Motivación-planeación: mi propósito es claro y entre todos lo lograremos

En este primer momento, se fijaron las pautas de trabajo, se solicitó a los estudiantes registrar las actividades en el portafolio, para tener un insumo en la

elaboración del *booktrailer*. En un momento posterior, se acordó que las actividades realizadas de manera individual aportarían al trabajo colectivo. En coherencia con lo planteado por Colomer (2005) “Compartir la lectura significa socializarla, o sea, establecer un tránsito desde la recepción individual hasta la recepción en el seno de una comunidad cultural que la interpreta y la valora” (p.199). Desde este punto de vista, se enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora. Se da la oportunidad de interactuar con los otros para intercambiar y complementar la información adquirida.

Dentro de las acciones llevadas a cabo durante el proceso de lectura, se elaboró un glosario. Desde este, se abordaron las inferencias léxicas con la intención de establecer el significado de las palabras según el contexto en que estas se emplean. Así, se contribuyó a mejorar la comprensión de lo leído.

4.2.2 Momento 2. Definición y puesta en práctica de acciones didácticas. Descubriendo pistas que me ayudan a comprender

Para esta SD se propuso desarrollar los diferentes niveles de lectura (literal, inferencial, critico- intertextual). La primera actividad consistió en realizar la lectura del primer párrafo del texto. Desde esta primera aproximación, se solicitó asignar un título diferente a la novela. De ahí emergieron algunas: E1. “Los sueños de una muerte”, “le puse ese título porque los sueños que tiene Santiago son los que indican que algo malo va a suceder. Una muerte va a llegar”*;* E2. “El presagio de una muerte” “Es como si algo malo fuera a ocurrir, pero nadie le presta atención a lo que sueña Santiago. Por ejemplo, en mi casa mi abuela tiene la creencia de que si uno sueña con agua sucia es que algo malo va a ocurrir y si es agua limpia van a estar las cosas bien”.

En la respuesta del primer estudiante, se identifica una lectura literal en donde se establece la relación con el título de la novela y se alude a detalles y pasajes del texto; mientras que, en la respuesta del segundo estudiante, se evidencia una lectura crítica. En este se logra establecer una conexión con otros aspectos de la vida cotidiana. Por ejemplo, el educando juzga la actuación de los personajes y empieza a generar inferencias lógicas, que se relacionan las ideas entre sí del texto.

De lo anterior, se puede concluir que la implementación de estrategias que permiten orientar la lectura en el aula es de gran valor. Estas brindan la posibilidad a los estudiantes de interactuar significativamente con el texto. Asimismo, se activan los conocimientos previos de una manera contextualizada. Esto conduce a que los educandos se acerquen con confianza y seguridad a la lectura si se activan los conocimientos previos mediante una lectura contextualizada. Por tanto, se convierten en lectores autónomos capaces de asumir “La responsabilidad de su propia comprensión frente a otros” (Lerner, 2002. p.17). Esta realidad resulta vital para que el proceso de enseñanza y aprendizaje refleje resultados positivos en la activación de los saberes del educado.

Por otro lado, el ejercicio descrito evidencia cómo los estudiantes se involucran de manera paulatina con las actividades planteadas. Se resalta el potencial que tienen los textos literarios para reforzar los niveles de comprensión, sin desconocer el carácter estético de estos. Según afirma Rosenblatt (2002): “El lector aporta a la obra rasgos de personalidad, recuerdos de acontecimientos pasados, necesidades y preocupaciones actuales, un estado de ánimo específico del momento y una condición física particular” (p.57). Así pues, se considera necesario que el docente favorezca interacciones provechosas entre los lectores y el texto. Por tal motivo, es indispensable dar continuidad al desarrollo de la SD, dado que los estudiantes se interesan por la lectura completa del primer capítulo de la novela *Crónica de una muerte anunciada*. Esto dio paso al tercer momento que se describe a continuación.

4.2.3 Momento 3. Reconstruyo los hechos y aclaro dudas

La docente propuso la elaboración de una cronología a partir de la lectura del primer capítulo del libro. Esta actividad permitió abordar las inferencias enunciativas para establecer a quién, por qué, para qué, dónde y cuándo. Se resalta que las inferencias referenciales permiten establecer una relación entre los conocimientos previos y la nueva información presentada. Es decir, se genera una transposición didáctica. Del mismo modo, se abordaron las inferencias macroestructurales y lógicas.

Desde estas, se logró la selección de información clave de la novela con el fin de jerarquizar las ideas centrales de este primer capítulo.

Registro 7. Nivel inferencial de lectura

D: ¿Cómo van con la cronología? E4: Profe volvimos a leer porque algunos teníamos cosas diferentes. E5: Bien, aunque nos hemos demorado siento que le hemos prestado mayor atención a los hechos a mí me ha ayudado a entender mejor. E3: Bien profe, ya caí en cuenta que hay varios narradores, varias personas contando la versión de los hechos no lo había entendido hasta que volví a leer.

Fuente: Registro, grabación de clase (septiembre 17, 2019)

Como se puede observar, la actividad planteada busca mantener el ritmo de ejercicio lector de los estudiantes frente a la lectura de la novela *Crónica de una muerte anunciada*. Esto, en coherencia con lo planteado por Colomer (2005) cuando afirma que "[…] proponer actividades que movilicen la capacidad de razonar, que permitan aprender mientras se realizan los ejercicios, de manera que los niños entiendan más la obra cuando terminan la tarea" (p.95). Se hace relevante en la actividad lectora lograr que se tenga una buena comprensión del texto; dado que se atribuye un propósito específico en el trabajo planteado. Así pues, leer adquiere sentido y significado, los cual contribuye a enriquecer el proceso de comprensión lectora a nivel inferencial.

Finalmente, en el transcurso de este momento del desarrollo de la SD, se resalta la importancia de retomar en el aula el trabajo colaborativo a partir del cual se logró que los educandos avanzaran en la comprensión de aspectos específicos, propios del texto narrativo. A su vez, se activaron determinadas estrategias de manera consciente y regulada acciones que permiten determinar la comprensión, tales como: releer apartes de los capítulos, indagar sobre aspectos desconocidos, subrayar acontecimientos clave, palabras o frases contendoras de sentido en el texto. Lo anterior coincide con lo planteado por Lerner (2002) cuando habla de las condiciones didácticas que se deben propiciar para que los estudiantes se transformen en lectores autónomos. Al respecto, la autora refiere que es necesario:

> Articular el trabajo colectivo, grupal e individual de tal modo que todos los alumnos puedan beneficiarse con los aspectos productivos de la interacción cognitiva al mismo tiempo que asumen la responsabilidad del proyecto de aprendizaje y, en particular, la responsabilidad de comprender lo que leen (p.10)

Para el caso previo, el trabajo colaborativo fue esencial ya que favoreció en gran medida la comprensión de la obra leída. Esto se logró gracias a la discusión e intercambio de ideas entre los estudiantes. Estos aclararon dudas e inquietudes relacionadas con la caracterización de los personajes, los lugares y los acontecimientos narrados. También, el trabajo grupal permitió mantener el interés y la motivación tanto en el desarrollo de las actividades propuestas como en la lectura de la novela.

4.2.4 Momento 4. Quiero saber, ¿qué más ocurrió?

En este momento, se orientó la lectura de los capítulos 2,3, 4 y 5 de la novela *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez. La docente propuso una serie de preguntas que apuntaban a trabajar los diferentes niveles de lectura (Véase Anexo 9). La socialización de las respuestas se realizó de manera espontánea en las clases, esto permitió evidenciar cómo los estudiantes pasaron de una lectura literal a una interpretativa y critica intertextual, relacionando aspectos de la obra con situaciones de la cotidianidad. De igual manera, durante dos sesiones se planeó el desarrollo de una mesa redonda entendida como una técnica de discusión oral. Esta posibilitó la conversación y la argumentación de un determinado tema relacionado con uno de los capítulos leídos. Además, como sostiene Colomer (2005), “El gusto y el juicio se forman a través del contraste de opiniones. La lectura se relaciona siempre de alguna manera con las actividades de compartir” (p.201). Por este motivo, se consideró pertinente brindar un espacio de socialización y discusión que permitiera reforzar el trabajo propuesto y, a su vez, así se logró mejorar la comprensión de los capítulos abordados.

En el siguiente registro, se evidencia los logros que los estudiantes desarrollaron en el nivel crítico. Estos muestran un juicio de valor frente a la forma de actuar de los personajes de la novela.

Registro 8. Nivel crítico de lectura

D: ¿Consideran que los hermanos Vicario pudieron actuar de otra manera?
E1: Yo creo que debieron buscar más pruebas
E6: Yo creo que el desenlace hubiera sido diferente si antes los hermanos Vicario hubiesen hablado con Santiago y lo hubiesen escuchado, le hubiesen dado un tiempo para demostrar su inocencia.
E7: Sí, esa no fue la forma correcta de arreglar las cosas uno no puede andar matando a alguien por que sí, sin antes haber llegado al fondo de las cosas. Yo sigo creyendo que Santiago era inocente y Ángela estaba escondiendo a otro amor.

Fuente: Transcripción, Registro, grabación de clase (Octubre 19, 2019.)

Durante esta SD, se sugirió a los estudiantes la realización de una paráfrasis a medida que avanzaban en la lectura. Esto, con el propósito de trabajar inferencias enunciativas. De acuerdo con Cisneros, *et al.* (2010), estas consisten en "Preguntarse no solamente por lo dicho, sino por la manera cómo se dice, quién lo dice y para quién lo hace" (p. 68). Desde esta perspectiva, se pudo identificar las principales acciones establecidas en la construcción de la historia narrada por los educandos en relación con el libro. Este hecho permitió el desarrollo de inferencias tanto macroestructurales como lógicas, debido a que los estudiantes empezaron a seleccionar la información que consideraban más relevante y a establecer una relación entre las ideas que iban extrayendo del texto. A continuación, se presentan algunos registros tomados del portafolio de los estudiantes:

Registro 9. Actividad, paráfrasis

a. El día en que lo iban a matar, Santiago Nasar predijo su propia muerte y este le conto a su madre, la cual no le presto mucha atención. (Felipe).
b. Se levanta Santiago Nasar a las 5:30 de la mañana para esperar el buque en que llegaba el obispo, se mencionan sueños. Sin embargo, ninguno advierte sobre la muerte de Santiago Nasar (Karen).
c. El día de la muerte de Santiago, este se levantó a la las 5:30, Placida Linero expresa cómo él le contaba sueños en forma de presagio, pero ella no le presta atención. (Fabian).
d. La madre de Santiago Nasar no siente ningún presagio en los sueños que su hijo le cuenta (Leonel).

Fuente: Transcripción tomada de portafolio de los estudiantes de 1101.

En el primer registro, el estudiante realiza una inferencia lógica en la cual establece una relación entre las ideas que se presentan en la novela, ya que menciona que *"Santiago Nasar Predijo su propia muerte".* Esto lo logra hacer a partir de los sueños descritos en el primer párrafo; mientras que, en el segundo, tercer y cuarto registro, se evidencia una lectura literal, y se establecen relaciones entre el tiempo, los personajes y las acciones. Asimismo, se hizo alusión a algunos detalles del texto a medida que se avanzaba en la lectura. Los estudiantes en su portafolio registraron a modo de paráfrasis lo leído. Este ejercicio se empezó a socializar en pequeños grupos para quienes presentaron dificultades. Abajo se muestra algunos aspectos de quienes no pudieran avanzar en el primer momento de la lectura en relación con el ejercicio demandado.

a. Los sueños de Santiago Nasar (Yenny).

En este registro, se reconoce la falta de claridad frente a la idea que se expresa. La estudiante descifra una parte del relato de la novela, sin embargo, ella no establece relaciones entre los personajes, las acciones, el tiempo y el espacio de narración. Dichas conexiones se consideran necesarias para comprender un texto narrativo. No obstante, la socialización entre pares permitió evidenciar en los estudiantes un mayor interés por realizar la actividad propuesta. Según afirma Colomer (2005) "Trabajar en grupo ayuda a interpretar en forma más compleja, ya que obliga a argumentar, a volver al texto, a comparar, contrastar, etc." (p.95), Esta noción de trabajo permitió que los estudiantes avanzaran en su lectura de una manera más autónoma y que se lograra una mejor comprensión de los capítulos leídos.

Asimismo, en este momento, se orientó a los estudiantes para realizar la caracterización de los personajes principales y secundarios. Entonces, se solicitó que hicieran una descripción breve de cada uno, con la intención de abordar el nivel literal de la lectura, de modo que se estableciera una relación entre el tiempo, el espacio y los personajes mencionados. De esta manera se logró que los estudiantes identificaran características de los diferentes personajes y que prestaran mayor atención a las

situaciones narradas pues en cada una de ellas se iban dando pistas que ayudaban a tener una mejor comprensión.

Ahora bien, al momento de abordar el nivel inferencial, el lector debe responder a las preguntas a quién, por qué, para qué, cuándo, dónde. Así, se construye el sentido de la narración a medida que se avanza en la lectura, pues se identifican las características particulares de los personajes y las situaciones de la narración. Luego, se tiene en cuenta también el nivel crítico intertextual a través del cual el estudiante tiene la capacidad de juzgar la actuación de los personajes de acuerdo con su opinión personal.

Se debe agregar que algunos estudiantes logran una distancia del contenido del texto y asumieron una postura frente a lo leído. En otras palabras, los educandos elaboraron puntos de vista y expresaron su percepción en este caso de la novela *Crónica de una muerte anunciada*. Se resalta que en este nivel se presta mayor atención a la competencia pragmática sin dejar de lado la textual y semántica. Es decir, que el lector logra identificar la intención del texto a partir del reconocimiento del narrador, de las características propias del contexto y la relación que establece con otros textos o con situaciones de la cotidianidad.

4.2.5. Momento 5. Evaluación

Desde lo mencionado previamente, el desarrollo de las SD, se procuró llevar a cabo una evaluación formativa de modo que los estudiantes y la docente fueran evidenciando el progreso en la comprensión lectora a partir de las diferentes actividades propuestas. El ejercicio de la paráfrasis resultó dispendioso, sin embargo, los estudiantes encontraron mayor sentido y aprovecharon esto para compartir su experiencia de lectura con los demás compañeros. Estos se detenían en algunos apartados y comentaban lo leído, lo cual favoreció el propósito del proyecto investigativo, pues se logró involucrar a los estudiantes de manera activa en el proceso lector.

Registro 10. Comentario de los estudiantes.

La actividad es muy útil; si por supuesto el hacer una paráfrasis de cada párrafo, al final se vuelve cortante y más con el modo de escribir del autor. Sin embargo, el ejercicio ha ayudado a desarrollar destreza en cuanto a la interpretación lectora y crítica de la historia pues al evaluar cada párrafo tenías la necesidad de entender exactamente lo que quería transmitir el escritor o al menos eso desde mi punto de vista personal (Leonel). Con la actividad de la paráfrasis tuve problema, pues tenía que sacar lo más importante del párrafo y no podía leer continuamente debía concentrarme más y volver a leer para entender mejor (Milena). El trabajo de la paráfrasis fue un poco tedioso, aunque sirvió de gran ayuda para comprender mejor el libro, me pareció más entretenido, le preste mayor atención a su contenido (Felipe).

Fuente: Transcripción, Comentarios tomados del portafolio del estudiante.

A modo de síntesis, cabe subrayar que durante el desarrollo de esta SD, se favoreció el trabajo colaborativo, lo cual se evidenció en la forma como los estudiantes compartían con sus compañeros lo que iban escribiendo. De igual manera, entre ellos aclararon dudas e inquietudes relacionadas con la identificación de los personajes y las situaciones narradas. Asimismo, en los espacios de socialización se dio una participación activa. Se construyeron diferentes tipos de preguntas que reforzaron los niveles: literal, inferencial y crítico intertextual a través de los cuales se caracterizan los modos de leer. Los estudiantes identificaron la estructura de la novela, los temas, los tipos de narrador presentes, y lograron establecer una relación con situaciones de la cotidianidad, como se observa en los siguientes registros.

Registro 11. Socialización e intercambio de ideas.

“Es un libro interesante, donde se puede percibir varias cosas como tradiciones, machismo etc. y a pesar que desde el principio se conoce el desenlace de la historia se mantiene la intriga hasta el final del libro” (Daniela). “El libro me pareció muy interesante puesto que es uno de los pocos que me he leído completo y he repetido algunos capítulos, creo que es un libro del cual siempre me acordare” (Karen). … “a los niños siempre le poden carros, que jueguen con carros y a las niñas una muñeca para que carguen de arriba pa’ bajo, en cambio sí le damos la muñeca al niño ya se dice que es gay. A mí me parece que el machismo todavía existe (Gabriela).

Sí, también, creo que existe el machismo, pero hay otros casos por ejemplo en mi casa mi cuñado y mi hermano. Cuando mi cuñado está en la casa él ayuda con el oficio mientras mi hermana descansa porque él dice y entiende que el trabajo de la mujer es muy pesado por eso siempre la ayuda y comparten tareas (Yenny).

En una parte del libro dice que Poncio Vicario luchaba por el honor de su hogar y por el bienestar de la familia, mientras que Purísima del Carmen había sido una maestra de escuela hasta que se casó para siempre, dejó de hacer lo que más le gustaba cuando se casó y se dedicó al hogar, es decir se refleja el machismo ella solo se encargaba de cocinar, lavar, ella estaba encargada de cuidar a las niñas y Poncio a los niños es decir a los gemelos (Fabian).

Profe, en la novela uno encuentra algo muy similar a lo que pasa hoy en día, la gente ve que están robando a alguien y nadie dice nada solo se quedan mirando y no les importa nada más tal vez es por miedo o quizás es indiferencia o insensibilidad (Daniel).

Fuente: Transcripción, Registro tomado del portafolio de los estudiantes y socialización.

De lo anterior surge la necesidad de implementar estrategias durante el proceso de lectura que permitieran ir orientando la comprensión lectora de una manera significativa, favoreciendo la construcción de sentido de los textos que se leen. El estudiante, por tanto, asume un rol activo y se involucra en el desarrollo de las diferentes actividades propuestas, expresa sus opiniones y establece conexiones con experiencias cercanas. De este modo, se contribuye a fortalecer su proceso lector. De acuerdo con lo planteado por Lerner (2002), a partir del trabajo colaborativo “Los alumnos participan en la construcción de la memoria colectiva: en situaciones de trabajo del grupo total es posible discutir y llegar a acuerdos sobre cuáles son los aspectos que es importante recordar en función del propósito que se persigue” (p.12). Es así como en el desarrollo de esta SD, se mantuvo el interés y la motivación de los estudiantes, lo cual facilito dar continuidad con la secuencia Nº 3. Esta se describe a continuación.

4.3 Secuencia didáctica 3. Luces, cámara, acción: ¡mi *booktrailer* será el mejor! (Véase anexo 10).

En esta SD, se implementó una de las categorías centrales del proyecto sobre la base de los resultados obtenidos en las secuencias anteriores. Así, se planeó la aplicación de estrategias después de la lectura con la intención de identificar los logros

en relación con el proceso de comprensión. Solé (1992), se refiere a estas como estrategias que permiten mejorar la comprensión y, con ello, aprender de una manera significativa. De modo que SD fue de gran utilidad porque en su desarrollo se logró evidenciar cómo la elaboración de un *booktrailer* se convirtió en un puente para fortalecer la comprensión lectora de un texto literario de corte narrativo.

Antes de obtener el resultado el producto audiovisual, los estudiantes pasaron por varias etapas. Estas fueron orientadas por la docente con la intención de que realizaran una lectura comprensiva. Así pues, se logró que los estudiantes emplearan sus saberes previos para darle sentido a la lectura. Igualmente, se monitoreó su comprensión durante todo el proceso lector a través de las siguientes estrategias: la socialización, intercambio de ideas, análisis de ideas o comentarios, discusiones guiadas, ejercicio de paráfrasis, caracterización de los personajes, selección y organización de la información, entre otras. Estas posibilitaron algunos espacios de discusión, los cuales favorecieron la formulación de preguntas e interrogantes sobre los capítulos abordados. Así, se estimuló el desarrollo de los diferentes niveles de comprensión. Para la puesta en marcha de esta SD, se plantearon los siguientes objetivos:

Tabla 5. Objetivos pedagógicos y didácticos de la secuencia 3.

Objetivos de la secuencia
-Evidenciar el nivel de comprensión alcanzado durante la lectura. -Propiciar el trabajo colaborativo entre pares para desarrollar una lectura comprensiva. -Fomentar el uso de una estrategia audiovisual para fortalecer la comprensión lectora de un texto literario. -Hacer uso del *booktrailer* como puente para evidenciar la comprensión de la novela Crónica de una muerte anunciada
Objetivos de aprendizaje
-Seleccionar y organizar la información pertinente para elaborar el *booktrailer* -Planear, diseñar y llevar a cabo la elaboración de un *booktrailer* sobre la novela Crónica de una muerte anunciada. -Hacer uso de herramientas tecnológicas con el propósito de fortalecer el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora.

Fuente: Elaboración propia.

Se resalta que, en la elaboración del *booktrailer*, primero, se consideró necesario y pertinente hacer un acercamiento a la novela *Crónica de una muerte anunciada* como se describe en las SD previas. Por esta razón, las SD uno y dos estuvieron encaminadas a recoger insumos que permitieron cumplir con los objetivos previstos

frente al diseño del material audiovisual. De modo que se logró que los estudiantes realizaran inferencias léxicas, referenciales, macroestructurales, lógicas y enunciativas esto se evidenció desde la socialización y los espacios de discusión.

También, se vio reflejado en los *booktrailers,* pues en la mayoría de ellos se reconoce la integración de palabras acorde al contexto de la novela, la selección y organización de la información, la identificación de detalles. Igualmente, se logró la caracterización de los personajes y el reconocimiento de las principales situaciones narradas a partir de las cuales consiguieron llevar a cabo la transposición audiovisual.

En esta SD, se implementó el trabajo colectivo e individual como plantea Lerner (2002), quien denomina este proceso complementario ascendente. Este comienza como señala la autora “Con el trabajo individual y desemboca en el trabajo compartido” (p.12). Así, por ejemplo, los estudiantes realizaron un ejercicio de paráfrasis de manera individual, que posteriormente contrastaron con sus compañeros. Esto posibilitó dar a conocer las diferentes interpretaciones de la novela. Se empezó desde estos logros a generar entre todos los estudiantes una selección de la información más relevante y congruente con la novela para la elaboración del *booktrailer.*

4.3.1. Momento 1. Motivación- planeación: Alistando el terreno para empezar a crear

En este primer momento, se establecieron las pautas de trabajo, se insistió en la importancia de retomar los insumos registrados en el portafolio de manera individual. Aunque, con anterioridad se había anticipado la elaboración del *booktrailer* desde el desarrollo de la SD uno. Se recordó que lo realizado previamente serviría de apoyo para obtener un buen resultado con el ejercicio de transposición audiovisual. Entonces, se buscó evidenciar el nivel de comprensión de la novela propuesta. Posteriormente, se socializó la rejilla de evaluación y los parámetros para realizar el *booktrailer*. En este espacio, la docente promovió actividades de participación activa y los estudiantes aportaron en la construcción de dicha rejilla de evaluación (Véase Anexo 11).

Para lograr la elaboración del instrumento de evaluación, se realizaron algunos acuerdos con el grupo como premiar el mejor *booktrailer,* es decir, quien cumpliera con los siguientes criterios sería el ganador. En primera instancia, se tuvo en cuenta que el *booktrailer* fuera una creación propia del grupo, el formato debía mostrar creatividad y originalidad, respetar la secuencia narrativa de la novela y la crítica realizada a la caracterización de alguno de los personajes. Otro criterio era demostrar la comprensión de la novela a través de la selección de las escenas y la síntesis presentada de una manera clara. Por lo tanto, se debían resaltar los personajes centrales de la historia, las acciones y los lugares más significativos; esto, con el propósito de lograr una construcción del significado de la obra en su totalidad.

Los elementos descritos arriba tuvieron una incidencia positiva durante el desarrollo de las actividades propuestas. En coherencia con lo planteado por Rosenblatt (2002), cuando se establece un propósito práctico, se hace abstracción y selección de la información de manera analítica y consciente, esta perdurará después de concluida la lectura. Este hecho contribuye a que el estudiante no solo se quedará en el relato literal de aquello que leyó, sino que se logra establecer nexos con situaciones de la cotidianidad. Así, el estudiantado asume una posición crítica. Según lo indicado por Lerner (2001), se reconoce que el rol del docente debe estar orientado justamente a

> […] formar lectores que sabrán elegir el material escrito adecuado para buscar la solución de problemas que deben enfrentar y no sólo capaces de oralizar un texto seleccionado por otro. Es formar seres humanos críticos, capaces de leer entre líneas y de asumir una posición propia frente a la sostenida explícita o implícitamente por los autores de los textos con los que interactúan (p.40).

Lo anterior contribuyó a que los estudiantes asumieran de forma responsable las tareas asignadas; se logró mantener una buena disposición frente al trabajo propuesto. Este hecho favoreció el ejercicio lector, puesto que la mayoría de ellos alcanzaron una lectura comprensiva de la novela y desarrollarán los diferentes niveles de lectura de una manera significativa. Del mismo modo, los estudiantes lograron integrar la imagen, el sonido y el texto adecuadamente, emplearon recursos persuasivos (música, colores, imágenes etc.) para generar expectativa, lo cual se consideró necesario en el proceso de evaluación de acuerdo con los criterios acordados con estos.

Finalmente, se acordó tener en cuenta que en la presentación del *booktrailer* se debía mencionar el título de la novela, el autor, año de publicación y además incluir algunos datos clave de la obra; otro criterio para la evaluación consistió en realizar la edición y revisión del material audiovisual antes de la correspondiente socialización. Para La selección del *booktrailer* se tuvieron en cuenta el cumplimiento de las pautas descritas anteriormente y un ejercicio de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, esto en correspondencia con la evaluación formativa.

4.3.2 Momento 2. Definición y puesta en práctica de acciones didácticas: ¿qué vamos a hacer?

En primera instancia, la docente orientó el trabajo para que los estudiantes retomaran las actividades que previamente habían elaborado. Se revisaron los insumos obtenidos en las secuencias didácticas uno y dos, a saber: descripción de personajes, elaboración de paráfrasis, contextualización del autor, datos de la obra, entre otros. Luego, se solicitó organizar la información y determinar qué y cómo la iban a emplear, esto con el propósito de abordar las inferencias macroestructurales relacionadas justamente con la selección y jerarquización de la información.

Una vez seleccionada la información se retomó el concepto de *booktrailer*, que se trabajó en el capítulo dos. Se presentaron ejemplos para que los estudiantes identificaran las principales características de este formato. De igual manera, se insistió en la importancia de haber realizado los ejercicios acordados durante las SD uno y dos. Asimismo, se logró con el ejercicio anterior que los jóvenes reconocieran cuál era el propósito del desarrollo de las actividades previas en relación con el *booktrailer.* Para ello fue indispensable haber hecho una lectura comprensiva de la novela, pues esto facilitó tanto la planeación como la transposición audiovisual.

Registro 12. Enlace de *booktrailers* vistos en clase

https://www.youtube.com/watch?v=PlJubeq5FeM https://www.youtube.com/watch?v=S6WuzK8qGpo https://www.youtube.com/watch?v=iK2ayEnazhY https://www.youtube.com/watch?v=L11UMthP7yo

Fuente: Youtube. Enlaces de algunos de los *booktrailers* presentados

Luego de la proyección de los ejemplos de *booktrailer,* se pidió a los estudiantes que mencionaran las características identificadas. En este ejercicio, se percibió una buena participación y disposición, lo cual favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. De acuerdo con Lerner (2002) uno de los desafíos del docente es precisamente que los estudiantes "Lleguen a ser productores de lengua escrita conscientes de la pertinencia e importancia de emitir cierto tipo de mensaje en el marco de determinado tipo se situación social, en vez de entrenarse únicamente como "copistas" que reproducen sin un propósito" (p. 40). Por lo tanto, se permitió que los estudiantes reconocieran la intención en la elaboración del material audiovisual, el cual consistía en dar a conocer la comprensión de la novela *Crónica de una muerte anunciada* y promocionar dicha lectura entre compañeros de otros cursos.

Registro 13. Identificación de características del *booktrailer*

E 1: Profe cuándo vamos a hacer nuestro *booktrailer*, ya tenemos algunas ideas. E2: Si profe nosotros también ya queremos grabar, nos queremos ganar el cinco. D: Hoy acordamos las fechas de entrega y asignamos trabajo y responsabilidades, pero es importante que veamos algunos ejemplos así tendrán más ideas para realizar el suyo. D: ¿Qué observamos en los ejemplos presentados? E3: Profe se muestran imágenes representativas de la historia E4: No se hace spoiler E5: Hay música y también se hace la invitación a leer el libro. E5. Se menciona el autor, el libro y dónde está disponible. E1. Me parece interesante todo lo que se puede hacer. Se puede mezclar música e imágenes y, a su vez, colocar efectos especiales.

Fuente: Transcripción, Registro. Grabación de clase, 110.

En el anterior registro, se puede evidenciar la expectativa que generó en los estudiantes hacer uso de las herramientas tecnológicas. Este ejercicio de creación audiovisual permitió que durante el desarrollo de las diferentes actividades se mantuviera el interés y la motivación. Además, se favoreció el trabajo colaborativo, este aspecto contribuyó a mejorar el nivel de compresión, porque en las socializaciones los estudiantes daban cuenta de las acciones narradas en la historia y las relacionaban con situaciones de la cotidianidad o de su contexto. Se destaca la manera como expresaron su opinión frente al comportamiento de los personajes e identificaron

temas, tales como: el machismo, la educación de los hombres y las mujeres, las costumbres o tradiciones, entre otros. Desde las opiniones generadas, se brindó un espacio de discusión e intercambio de ideas donde se vio la apropiación de la novela leída.

Lo anterior permite reconocer el valor que posee la obra literaria en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el presente caso de la comprensión lectora, pues de acuerdo con Colomer (2005) se trata de “Desarrollar una capacidad interpretativa que permita tanto una socialización más rica y lúcida de los individuos como la experimentación de un placer literario que se construye a lo largo del proceso” (p.36). Desde esta perspectiva, el texto literario no debe reducirse a que los estudiantes den cuenta simplemente de la información que allí se encuentra, sino que es necesario permitir que ellos interactúen con la obra y, así puedan ir más allá de una lectura literal.

Al respecto Rosenblatt (2002) hace alusión a que al buscar estrategias diferentes para trabajar el texto literario: “El docente ayudará a los alumnos a desarrollar esas comprensiones en el contexto de sus propias emociones y de su propia curiosidad sobre la vida y la literatura” (p.91). Por esta razón, se considera que, con el pretexto de elaborar un *booktrailer,* se consiguió que los estudiantes se involucraran activamente en el proceso lector, dejando de lado prácticas tradicionales y desarticuladas. Estas, por lo general, inciden en la falta de interés y motivación que conlleva muchas veces al fracaso escolar.

Al indagar con los estudiantes acerca de la percepción frente a la elaboración del *booktrailer* y sobre el proceso que esto conllevo, se reafirmó la importancia de hacer un acercamiento al texto literario antes de pasar a la transposición audiovisual. Esto permitió favorecer el desarrollo de la competencia literaria. De acuerdo con Cassany, *et al.* (2003) implica tanto la adquisición de conocimientos, como el desarrollo de habilidades, de procesos cognitivos y de actitudes que la favorecen.

4.3.3 Momento 3: Manos a la obra

En este momento, los estudiantes se organizaron por grupos, volvieron a contrastar la información que tenían en sus portafolios, intercambiaron ideas y

trabajaron en la construcción de un *Story board* o guion gráfico para facilitar la planeación y elaboración del *booktrailer* (Véase Anexo 12). Luego, se procedió con el diseño del guion. Para ello, cada grupo empezó a trabajar en el montaje de su *booktrailer,* se realizó una asignación de tareas y se fijaron compromisos al interior de los diferentes grupos. A continuación, se describen algunos elementos y características del trabajo realizado por los estudiantes:

Tabla 6. Resultados elaboración del *Booktrailer*

	Secuencia narrativa	**Características semánticas del *booktrailer***	**Características sintácticas**
Booktrailer 1 (Grupo María Fernanda)	Identifican personajes centrales y las acciones destacadas de la obra leída En la unidad de acción se evidencia la presencia de una situación inicial y una final.	• Emplean música de entrada que capta la atención del espectador. • Se menciona título de la obra, autor, año de publicación y editorial. • A través de la dramatización los estudiantes recrean situaciones clave de la obra, y realizan la caracterización de algunos personajes. Involucran actores externos familia y amigos. • Establecen una relación lógica entre las imágenes y el sonido, no emplean textos. Se logra hacer una trasposición audiovisual. • Ubican la historia en espacios como: la iglesia, la casa de los recién casados y la casa de Ángela Vicario. • Hacen alusión a detalles y pasajes del texto. Recrean el momento de la boda.	Editor de video empleado: *Inshot* Duración: 3 minutos 30 segundos https://drive.google.com/uc?export=down1oad&id=1wzlfQXwFAJxbuGXTrVyhFhRG-G-lGJhp
Booktrailer 2 (Grupo Astrid)	"Deshonra familiar" "¿Cómo recuperar la honra de la familia?" A partir de los anteriores enunciados se evidencia una lectura inferencial en la cual se establece una unidad temática presente en la obra de acuerdo con la interpretación del grupo	• Se menciona título de la obra, autor, año de publicación y editorial. • Se recrean acontecimientos de la obra, haciendo alusión a algunos detalles del texto que el grupo considero apropiados para mostrar. • Ubican espacios mencionados en la obra y establecen una relación lógica con los acontecimientos. Se recrea la fiesta de la boda. • Establecen una relación lógica entre las imágenes, el sonido y los textos. Se logra hacer una trasposición audiovisual. • Se hace uso de una frase que busca persuadir al lector. "Una obra maravillosa, no te la puedes perder. Disponible en todas las librerías del país"	Editor de video empleado: Kinemaster https://drive.google.com/uc?export=down1oad&id=12YZQhs4MEPL7VyKvIX9-LE_g3ka4FPiS https://youtu.be/7a9qkH5NkZI

Booktrailer 3 (Grupo Sebastián)	Realizan una entrada, recrean el momento inicial que se narra en la historia cuando se mencionan los sueños del protagonista, se evidencia la unidad de acción pues mencionan con claridad situaciones específicas de la obra.	• Establecen una relación lógica entre las imágenes, el sonido y los textos. • A través de la dramatización los estudiantes recrean situaciones clave de la obra, y realizan la caracterización de algunos personajes. Involucran actores externos familia y amigos. • Reproducen la introducción de la novela a partir de la lectura del fragmento y lo relacionan con imágenes y sonidos acordes con la narración. • Se introducen los siguientes textos en coherencia con las imágenes y sonido "Un casamiento", "Un deshonor", "Una lucha contra el honor de una mujer", "¿La familia de Santiago podrá salvarlo?, "Un suceso inexplicable para Santiago Nasar","Una gran historia de un pueblo olvidado " • Los anteriores textos permiten evidenciar la comprensión e interpretación que los estudiantes hacen de la obra.	Editor de video empleado: Kinemaster Duración: 4:50 min https://drive.google.com/uc?export=down1oad&id=1lZ_3Zt5jbiEpqEW1FJbleEp-8FpGeEYg https://youtu.be/XA19ff75oJo
Booktrailer 4 (Felipe)	Se identifican características propias de la obra "Basada en hechos reales" "Nadie se esperaba aquella tragedia el pasado febrero de 1951" "Una muerte anunciada" "Se decía, que se casaban por todo menor por amor" "El amor se prende" "Una cuestión de honor" Logran establecer una secuencia narrativa, se recrean los principales acontecimientos de la obra, se identifican personajes, lugares y acciones centrales.	• Emplean música de entrada que capta la atención del espectador. • Se menciona el autor "En honor a Gabriel García Márquez • Se menciona título de la obra y año de publicación, de igual manera se refieren datos complementarios • A través de la dramatización los estudiantes recrean situaciones clave de la obra, y realizan la caracterización de algunos personajes, seleccionan los espacios y lugares de manera adecuada. • Se establece una relación lógica entre imagen, texto y sonido. Se logra hacer una trasposición audiovisual.	Editor: Full edición Duración: 2 minutos 33 segundos https://drive.google.com/uc?export=down1oad&id=1KcpScxCxYS6Ums4XeRfVzpEG8WKzSDPq https://youtu.be/NtZS90ad5JQ
Booktrailer 5 (Kimberly)	Se identifican los nombres de los personajes principales sin embargo no se logra hacer una buena caracterización de los mismos.	Se presenta título de la obra, año de publicación, se menciona el autor y algunas obras destacadas. A través de la dramatización los estudiantes recrean situaciones de la obra. Involucran actores externos familia y amigos. Sin embargo, no se hace una selección cuidadosa de lo que se quiere presentar, falto mayor coherencia y precisión en las escenas.	Editor de video empleado: *Inshot* Duración 2minutos 26 segundos https://drive.google.com/uc?export=down1oad&id=1mTls4nd4Hy5TENvvQgydi8hdljh6UfpO

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en el cuadro anterior, los *booktrailers* realizados por los estudiantes se diseñaron con base en las estructuras sintácticas y semánticas. Sin duda alguna, los estudiantes atendieron las instrucciones para el diseño en cuanto al manejo de forma y contenido. Producto de esto, se obtuvieron audiovisuales ricos y variados, que se desprenden de la lectura de la novela *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez. Asimismo, se evidenció que la mayoría de ellos logró tener una buena comprensión de la novela leída. Esto se constató en la participación que tuvieron en la socialización, en el proceso de elaboración del *story board* y en el resultado del trabajo final. En términos generales, se puede decir que captaron el sentido global de la novela: se identificaron las acciones y acontecimientos clave de la obra. De igual manera, se logró la caracterización de algunos de los personajes principales, se seleccionaron espacios y lugares acordes con los que se describen en la novela y fueron cuidadosos con la presentación de los detalles

Los resultados expresados en una cifra porcentual, se puede afirmar que el 90 % de los estudiantes logró una comprensión literal, inferencial y crítica de manera exitosa frente a los objetivos trazados. Los *booktrailers* lograron coherencia narrativa entre las imágenes, el texto y el sonido; es decir, se llevó a cabo una transposición didáctica entre lo leído y lo producido en el audiovisual. Los *booktrailers* obtienen unos mínimos de calidad en cuanto a la brevedad (tiempo), concreción de las ideas expresadas en la comprensión e inferencias, creatividad (lectura crítica). Lo anterior, se resume en los aspectos esenciales de la novela y permiten a los espectadores (en ese caso los mismos estudiantes y la docente) identificar una diversidad de interpretaciones y recreaciones a partir de un texto literario tan complejo como la novela de Gabriel García Márquez.

Cabe destacar que en el caso del *booktrailer* número cinco, los estudiantes no lograron los objetivos propuestos. Luego de discutir las razones de la calidad de su producto, se encontró que este grupo no adelantó los pasos previos establecidos y relacionados con la lectura de la novela. Este incumplimiento o desatención, incidió en la baja participación del grupo en las actividades de socialización. Tampoco, se completaron los ejercicios del portafolio y esto llevo a que el grupo tuviera mayor dificultad en la planeación de su proyecto final. Sin embargo, cumplieron con la entrega

prevista. Ellos hicieron uso de la herramienta tecnológica para presentar el material audiovisual a pesar de que este no cumpliera con las pautas establecidas. En el desarrollo de la presente propuesta investigativa, esto permitió corroborar la importancia de generar estrategias que lleven a los estudiantes a realizar una lectura comprensiva que posteriormente se vea reflejada en la elaboración del *booktrailer*.

4.3.4 Momento 4. Evaluación

Para la evaluación de esta secuencia didáctica, se tuvo en cuenta, en primera instancia, la participación de los estudiantes en el desarrollo de cada una de las actividades propuestas. Durante los ejercicios de socialización, se identificó la apropiación de la obra leída, lo cual se reflejó en la construcción del *story board*; este sirvió como guía para planificar la elaboración del *booktrailer.* Se logró, además, que los estudiantes tomaran como referencia la rejilla de evaluación (Véase Anexo 10) con la cual se buscaba orientar el trabajo y desarrollar un proceso de autoevaluación permanente. Así, es como el resultado final permite evidenciar la creatividad de los grupos, el trabajo colaborativo, coherencia entre las imágenes, el sonido y los textos. Además, se reconoce la comprensión que los jóvenes realizaron de la obra leída, desde la selección de las escenas y la información presentada en el formato audiovisual.

Con la elaboración del *booktrailer,* se demuestra que efectivamente este formato se convierte en una estrategia pedagógica que puede servir de puente o de pretexto para fortalecer la comprensión lectora de un texto literario. Desde esta herramienta, se resalta que para su elaboración fue necesario el acercamiento a la novela a partir de la identificación de los diferentes tipos de inferencias y desde el fortalecimiento de los niveles de lectura. Esto permite caracterizar los modos de leer. Es así como desde el nivel literal, se reconoce la relación que los estudiantes establecen entre el título y la obra, entre el espacio, el tiempo y los personajes. Desde el nivel inferencial, se logró abordar las inferencias léxicas con el propósito de ir construyendo el sentido del texto a partir del reconocimiento del significado de las palabras según su contexto. Desde el nivel crítico-intertextual, los educandos lograron formular puntos de vista y expresar su

sentir frente a la actuación de los personajes. Estos factores contribuyeron a una participación de manera activa en el proceso de comprensión lectora.

Asimismo, la elaboración del *booktrailer* reflejó la comprensión de la novela *Crónica de una muerte anunciada*, pues los estudiantes organizaron de una manera clara y coherente la información presentada. Los educandos fueron cuidadosos con la elección de las escenas y lograron captar el interés de sus compañeros. Se recrearon las principales situaciones narradas en la historia. Igualmente, se hizo la caracterización de los personajes, se identificaron tanto los espacios como el tiempo de la narración, lo cual permitió a los estudiantes tomar conciencia de la importancia de acercarse al texto literario y de aportar en la construcción de significado favoreciendo así la lectura comprensiva. A continuación, se muestran algunos comentarios de los sujetos involucrados en la investigación, durante el ejercicio de autoevaluación y coevaluación.

Registro 14. Comentarios de los estudiantes en el ejercicio de autoevaluación y coevaluación

D: ¿Qué aspectos consideran importantes tener en cuenta para poder elaborar un booktrailer?
E1: Saber lo que más se pueda del libro, haberlo leído bien (Andrés)

E2: En el caso de nosotros, fuimos muy juiciosos con la lectura, leíamos varias veces algunas partes para poder entender mejor, porque al estar escrita en diferentes tiempos la novela a veces uno se enredaba por eso tenía que volver a leer (Karla).

E3: Haber leído toda la novela, nosotras no terminamos la lectura y tampoco alcanzamos a finalizar las actividades del portafolio, por eso no se vio el resultado esperado, creo que lo pudimos hacer mucho mejor, porque el trabajo de los otros grupos quedo chévere. (María Fernanda).

E4: Pienso que es necesario comprender primero el libro, la historia. Para poder transmitir lo que el escritor quería, porque con todo respeto, pero el grupo 5 no tuvo en cuenta muchas cosas, siento que no pensaron muy bien cómo hacer las escenas. Por ejemplo, el grupo de los gemelos grabaron en la iglesia de Suba, en el libro la historia se da en un pueblo […]y eso ayudo a que desde mi punto de vista es uno de los mejores (Nathali).

E6: Yo estoy de acuerdo con Nathali. También, creo que es necesario comprender el libro. Por ejemplo, nosotros fuimos muy cuidadosos con los personajes y tratamos de que fueran lo más parecido posible, en su forma de vestir y de actuar de acuerdo con nuestra interpretación.

Fuente: Transcripción, Registro. Grabación de clase, registro oral.

En los anteriores registros se evidencia cómo los estudiantes le dan gran importancia a la compresión de la historia leída para poder realizar el *booktrailer,* a partir de un ejercicio de autoevaluación y coevaluación reconocen tanto los aciertos

como las dificultades presentadas, de igual manera se resalta que el uso de esta estrategia en el aula permitió un acercamiento a la obra de una manera significativa, pues en términos generales durante el desarrollo de las tres secuencias didácticas los chicos mantuvieron el interés y la expectativa frente al trabajo propuesto. Al preguntarles por su percepción frente a la elaboración del *booktrailer,* dieron las siguientes respuestas:

Registro 15. Ejercicio de evaluación, frente a la elaboración del *booktrailer*.

D: ¿Cómo les pareció el ejercicio, les gusto? ¿Cómo se sintieron?
E1: Al comienzo pensé que sería más fácil, pero a medida que empezamos a hacer las actividades entendí que era importante hacer toda la lectura el libro. A mí me gustó mucho.
E2: Profe, la verdad fue chévere y algo diferente, no solo fue escribir y hacer una exposición del libro, sino que tuvimos que actuar y meternos en el cuento para poder hacer algo, invitar a otras personas para leer el libro, yo me divertí, me gustó mucho la actividad.
E3: A mí me llamo mucho la atención la actividad de crear un *booktrailer,* como todos estábamos leyendo el mismo libro me sentí un poco presionada por que sabía que si colocábamos algo mal todos iban a criticar, a mí me gustaría volver a hacer otro *booktrailer*. Cuando yo no entendía algo le preguntaba a Gabriela y entre las dos comentábamos, eso me ayudo a entender el libro y a que al final diéramos ideas para hacer el trabajo final.
E4: A nosotros nos gustó mucho, lo volvería a hacer.

Fuente: Transcripción, Registro, grabación de clase1101.

En los anteriores registros se observa la importancia de acercar a los estudiantes de una manera diferente a la lectura, pues cuando se sienten involucrados en las actividades propuestas los resultados son significativos. Por último, se resalta que el empleo de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje resulta ser sugerente para los estudiantes. Estas despiertan en los educandos un interés particular y se permite una participación activa de los mismos. Se destaca que los saberes previos son relevantes y se aprovechan estas herramientas para llevar al aula estrategias diferentes, las cuales contribuyen a enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora.

5. Conclusiones

En este apartado, se muestra el balance alcanzado frente a los objetivos, las categorías y las unidades de análisis de modo integrado, de igual manera se subrayan los logros y las dificultades presentadas durante el desarrollo de la propuesta investigativa.

Dado que el objetivo general de la investigación buscó promover la lectura comprensiva de un texto literario en los estudiantes de ciclo V desde la elaboración de un *booktrailer.* Se consideró pertinente hacer uso de esta herramienta, puesto que se observó la necesidad de incluir en el aula una estrategia mediadora desde las TIC. Esto, con el objeto de despertar el interés y la motivación de los estudiantes con el propósito de tener otras maneras de interpretar el texto y modificar las prácticas de la comprensión lectora en la institución educativa. Desde esta dinámica, se pudo evidenciar un avance en la forma como los estudiantes se acercaron a la lectura, entendiendo que esta es un proceso significativo que va más allá de la decodificación. Frente a la intención previa, se logró que los estudiantes hicieran una lectura interpretativa de la novela *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez.

Se observó el desarrollo de un mayor análisis en el nivel literal, puesto que se identificaron aspectos clave: reconocimiento de los personajes principales y secundarios, el tiempo de la narración, secuencias narrativas, estrategias narrativas, ideas centrales del texto, identificación de aspectos causa-efecto, entre otros. Aunque los educandos ya tenían experiencias lectoras sobre estos aspectos del texto literario desde los ejercicios planteados en las secuencias didácticas se reactivaron estos aprendizajes significativamente. Por tanto, se logró que los estudiantes comprendieran los elementos propios del texto literario manifestado en los elementos de tiempo, espacio, personajes, estrategias narrativas del autor, trama de la novela, idea central del texto, pertenecientes a la novela leída.

También se evidenció que los educandos prestaron atención a los detalles y a las diferentes situaciones narradas, a medida que se avanzaba en la lectura. Se observó que entre ellos comentaban y aclaraban sus dudas, hubo una participación

activa en las clases, mostraron interés y, a su vez, surgieron preguntas, comentarios, inquietudes y discusiones que favorecieron la comprensión en los niveles literal, inferencial y crítico-intertextual. De modo que, el *booktrailer* se convirtió en un pretexto que permitió acercar a los estudiantes de una manera significativa a la lectura; puesto que, en la elaboración de este formato se identificaron los aspectos básicos de la novela para luego proceder con la creación del story board. En los espacios de socialización y discusión los jóvenes involucrados asumieron una postura crítica frente al comportamiento de los personajes y establecieron relaciones con diferentes situaciones de la cotidianidad.

El trabajo con esta herramienta en el aula permitió mantener el interés y la motivación de los estudiantes en la realización de todas las actividades propuestas. Los educandos se aproximaron a la lectura con un propósito específico, el cual consistió en realizar una transposición audiovisual que reflejará una lectura comprensiva del texto leído.

Así pues, se constató que el *booktrailer* es una herramienta que posibilita mejorar la lectura comprensiva para la posterior reconstrucción de la novela *Crónica de una muerte anunciada.* De ahí que fue fundamental el reconocimiento de las particularidades de este formato y de la novela. Este hecho conllevó a la indagación y conocimiento de la lectura de un texto literario como la novela señalada con el objeto de volver a contar los hechos acontecidos desde el uso de las TIC.

El primer objetivo específico de la investigación se centró en establecer una perspectiva metacognitiva e intercultural que auspiciara los procesos de comprensión lectora de un texto literario mediante la creación de un *booktrailer.* De esta manera se considera que el diseño y la creación de este formato promovió y permitió el trabajo colaborativo entre el estudiantado, esto conllevó al fortalecimiento del proceso de aprendizaje del ejercicio lector de acuerdo con las intencionalidades dadas por la maestra investigadora. En coherencia con la perspectiva sociocultural, la lectura no se limita a la identificación de la información de un texto, sino que esta implica una interacción permanente del lector con el texto y el contexto. Desde esta óptica, el lector asume un papel activo en la práctica sociocultural de la lectura. Esto permite interpretar

y analizar las diferentes situaciones presentadas en la obra leída desde múltiples perspectivas de interpretación, análisis y reflexión.

Además, en la medida que se logró socializar y compartir con otros su experiencia de lectura, el aprendizaje sobre el acto de leer fue más significativo. Por tanto, se concibe la comprensión lectora como un proceso dinámico que se puede establecer a partir de la interacción con el otro para la búsqueda de sentido y significado del texto leído. Así, se involucran los saberes previos y el contexto, dado que comprender implica entender lo que el autor del texto ha querido expresar, relacionarlo con los conocimientos que se tienen para así poder generar una opinión personal y crítica.

Por otra parte, teniendo en cuenta que el segundo objetico específico buscó favorecer la comprensión lectora en los estudiantes de ciclo V desde el reconocimiento de inferencias en la novela *Crónica de una muerte anunciada,* se evidenció el abordaje de una lectura desde el surgimiento del nivel inferencial. Este hecho, se reflejó en las actividades desarrolladas en la segunda secuencia didáctica (SD). Entre las inferencias centrales se resaltan las léxicas porque el alumnado involucrado empleó dos estrategias puntuales, a saber: conocer el significado por contexto e indagando con los compañeros. Este aprendizaje favoreció la comprensión del texto desde el aspecto semántico local y facilitó una mejor comprensión de la novela ya que el estudiante construyó la coherencia local de la misma. Asimismo, en este apartado los conocimientos previos desempeñaron un papel básico, pues contribuyen a la comprensión de la coherencia local, la cual es indispensable para una lectura comprensiva.

Cabe resaltar que las inferencias macroestructurales fueron comprendidas y puestas en marcha para la elaboración en un primer momento del *story board* y en un segundo momento del *booktrailer.* El *story board*, se constituyó en una categoría emergente clave en el ejercicio de la comprensión lectora con referencia a la coherencia global del texto. Es decir, se necesita comprender las ideas jerarquizadas de la novela para la creación de un *story board* bien diseñado por los educandos. Al respecto, se puede afirmar que cada *booktrailer* cumplió con los aspectos de la noción

de la novela *Crónica de una muerte anunciada*. Además de los criterios mencionados, se observó que los educandos pudieron enlazar la trama de las ideas centrales con algunas específicas de la narración a través de la caracterización de los personajes, pues incluyeron aspectos muy particulares de cada uno de estos.

De esta manera, se reconoce la importancia de trabajar en el aula la lectura de un texto literario con un propósito determinado. Este hecho factual permite que se establezca una relación entre el texto y el contexto. Esto se desprende de las estrategias de lectura, los vínculos entre el lector-texto y las relaciones que se pueden generar desde la intertextualidad. Las actividades desarrolladas evidenciaron cómo los estudiantes realizaban inferencias a medida que avanzaban y se apropiaban de la lectura. Esto contribuyó a mejorar la comprensión de la novela. Igualmente, los jóvenes objeto de estudio establecieron conexiones con situaciones de la cotidianidad o con experiencias personales. Esto favoreció el intercambio de diversas opiniones, las cuales permitieron enriquecer y dar significado a la obra leída.

Los elementos mencionados anteriormente resultaron valiosos para el desarrollo de la investigación, pues como se mencionó en el planteamiento del problema una de las dificultades relacionadas con la comprensión de lectura fue que los estudiantes se quedaban en el nivel literal. Sin embargo, con la implementación de las secuencias didácticas, los estudiantes avanzaron a la realización de inferencias léxicas y macroestructurales en mayor medida en comparación con las enunciativas y lógicas.

Esto se logró gracias a la oportunidad que tuvieron los educandos al interactuar con el texto desde el contexto y desde los saberes previos. De ahí que se resalta uno de los aspectos mencionados por Lerner (1992), dado que desde la reflexión y el análisis de los resultados obtenidos se observa que el docente es quien debe generar las estrategias pertinentes para el fortalecimiento de los niveles de comprensión lectora. Entonces, es necesario la implementación de estrategias que conlleven a un análisis de los textos desde el nivel literal, inferencial y crítico-intertextual.

En cuanto al tercer objetivo específico, orientado a diseñar, implementar y evaluar una secuencia didáctica que permitiera el desarrollo de la comprensión lectora de un texto literario mediante el diseño de un booktrailer, se presentan las estrategias

metacognitivas empleadas durante la lectura y que se desarrollaron en las tres secuencias didácticas (SD). De modo que los estudiantes afinaron el proceso de lectura en cuanto a los procesos orientados por la docente investigadora, por un lado; y, por el otro, los educandos tomaron conciencia de controlar, regular su proceso lector mediante las socializaciones grupales y los medios de discusión generados por la docente. Estas dos estrategias metacognitivas consolidaron el proceso lector, las cuales orientan al estudiante hacia la realización de un ejercicio consciente del acto de leer.

Igualmente, se destaca la tercera estrategia metacognitiva porque los educandos asumieron con mayor responsabilidad la lectura, adoptaron una actitud positiva como lectores reflexivos, autónomos y responsables de sus labores propias del ejercicio lector orientadas por la docente investigadora. Esta disposición se asumió por los estudiantes de manera activa, sin embargo, uno de los grupos no tomó esta estrategia con la debida calidad de realización de las tareas propuestas por la profesora, pero reconocieron la importancia de asumir un mayor compromiso frente a las actividades trabajadas. Esta estrategia tuvo gran acogida por los jóvenes porque estuvo orientada a la consecución de un producto final: *booktrailer*, con una premiación simbólica para quienes lo crearan con las mejores características.

Se destacan además los elementos cognitivos del proceso lector, estos se lograron mediante la activación de los conocimientos previos para relacionarlos con la nueva información que iban recibiendo los jóvenes objeto de la investigación y la asignación de un propósito de lectura. A su vez, los estudiantes se involucraron de manera activa e identificaron las características propias del texto literario, para luego comprender tanto su estructura como el contenido. Así pues, los educandos realizaron predicciones e inferencias a partir de las cuales se iba construyendo el sentido y significado de la novela abordada.

Las estrategias durante la lectura desarrolladas en la secuencia didáctica (SD) número dos facilitaron la construcción de predicciones sobre los capítulos de la novela. Los estudiantes plantearon preguntas para aclarar dudas, esto contribuyó a que ellos volvieran sobre el texto cuantas veces lo consideraran necesario para comprender lo leído, de ahí que se favoreció el trabajo colaborativo. En los espacios de socialización

se dio una participación activa y se logró abordar diferentes tipos de preguntas para reforzar los niveles que permiten caracterizar los modos de leer, literal, inferencial y critico-intertextual. Los estudiantes identificaron los temas de la novela y establecieron una relación con situaciones de la cotidianidad, identificaron las ideas principales, lo cual se evidenció en la selección y organización de la información plasmada posteriormente en el *booktrailer.*

Asimismo, las estrategias después de la lectura permitieron que los estudiantes evidenciaran la comprensión de la novela leída, a partir del ejercicio de paráfrasis y desde la elaboración del *story board.* Entonces, se observó un avance significativo, pues se identificaron las ideas centrales, se caracterizaron los personajes, se ubicaron espacios y tiempos de manera adecuada, posteriormente. Esto sirvió para llevar a cabo la transposición audiovisual en la cual se reflejó coherencia entre las imágenes, el sonido y el texto. Cabe resaltar que la implementación de estrategias antes, durante y después de la lectura permitió que los estudiantes reconocieran que esta es un proceso permanente de construcción de sentido. Así pues, se fomentó un trabajo autónomo y consciente que contribuyó a la comprensión del texto literario. Por lo tanto, enseñar dichas estrategias resulta vital si se quieren obtener resultados favorables frente a la lectura comprensiva de diferentes tipos de texto.

Se resalta que el trabajo investigativo entiende la lectura como un proceso interactivo y constructivo en el que el lector, el texto y el contexto juegan un papel relevante en la construcción de sentido. Ello implica implementar estrategias acordes con las necesidades e intereses de los estudiantes, el uso de herramientas tecnológicas resulta apropiado para involucrarlos de manera activa en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora, pues esto despierta su interés y permite además explorar las habilidades que tienen frente al empleo de estas herramientas.

De igual manera se reconoce la necesidad e importancia de transformar las prácticas docentes relacionadas con la lectura, dado que desde el análisis, reflexión y autoevaluación de la docente investigadora y la población objeto de estudio, se concluye que se deben establecer otras maneras de acercar a los estudiantes a los

procesos de lectura y de escritura. Así mismo, es necesario favorecer la enseñanza de las actividades discursivas de la lengua. Por esta razón, y como lo afirma Lerner (2002) el desafío de los docentes “Es formar personas deseosas de adentrase en los mundos posibles que la literatura nos ofrece, dispuestas a solidarizarse con lo diferente y capaces de apreciar la calidad literaria. Asumir este desafío significa abandonar las actividades mecánicas y desprovistas de sentido” (p.40). Por tanto, se considera necesario incluir las TIC para facilitar el ejercicio lector y mejorar la comprensión de diferentes tipos de textos, pues como se ha mencionado en líneas anteriores esto resulta de gran valor ya que, se despierta el interés de los estudiantes y los motiva a participar de una manera activa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El reto del docente consiste precisamente en explorar y llevar al aula estrategias novedosas que contribuyan a la realización de prácticas dinámicas y enriquecedoras.

Finalmente, se resalta el papel de la docente y del estudiante. La primera como mediadora en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora, que posibilita condiciones didácticas al involucrar diferentes estrategias que favorecen dicho proceso y el segundo como sujeto activo, quien aporta significativamente en la construcción de significado y sentido frente a los textos que lee desde su saber junto con el hacer.

Referencias bibliográficas

Libros

Avendaño, F. (2006). Lectura y escritura. En N. Desinano y F. Avendaño (Eds.), *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Enseñar Ciencias del lenguaje* (pp. 15-44). Rosario: Ediciones HomoSapiens.

Bloom, H. (2006). *Cómo leer y por qué*. Madrid: Anagrama.

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *La investigación en Ciencias Sociales*. Más allá del dilema de los métodos. Bogotá D.C.: Editorial Norma.

Calsamiglia y Tusón (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona. Editorial Ariel S, A.

Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona. GRAÓ.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

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

Cisneros, M. Olave, G. y Rojas, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. *La Lectura literaria en la escuela.* México, D. F.: Fondo de cultura económica.

Díaz, B, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México D.F.: McGraw Hill.

Desinano, N. (2006). La construcción del área de trabajo: didáctica de la lengua. En N. Múgica (Eds.), *Estudios del lenguaje y enseñanza de la lengua* (pp. 54-88). Rosario: Ediciones HomoSapiens.

Dubois, Ma. (1989) *El proceso de lectura: diferentes concepciones de lectura.* Buenos Aires: Aique.

Elliott, J. (2000) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata. S. L.

Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional psicolingüística. Buenos Aires: Editorial Lectura y vida.

Goodman, K. (2006). *Sobre la lectura: una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. México D.F.: Editorial Paidós.

Gómez, M. y Zalba, M. (2003). *Comprensión de texto. Un modelo conceptual y procedimental.* Mendoza: Editorial Universidad de Cuyo.

González, J. (1999). *El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.

Gordo, A. y Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas de la investigación social*. Madrid: Pearson Education.

Halliday, M. (1979). El lenguaje como semiótica social. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010*). Metodología de la investigación.* México D.F.: McGrawHill

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

López, G. y Arciniegas E. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. *Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina.* Cali: UNESCO.

López, G. (1998). *Estrategias de comprensión de textos expositivos.* Cali: Editorial Universidad del Valle.

Pérez, M. y Rincón, G. (2009). *Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje.* Bogotá. CERLALC.

Pérez, L. y Rogieri, P. (2006). Estudios gramaticales y estudios de argumentación. Acerca de la tensión discurso teórico / discurso pedagógico. En N. Múgica (Eds.), *Estudios del lenguaje y enseñanza de la lengua* (pp. 54-88). Rosario: Ediciones HomoSapiens.

Rodríguez, M.E., y Pinilla, R. (2005) *Proyectos pedagógicos. Experiencias de investigación e innovación en instituciones públicas del Distrito Capital.* Bogotá D.C.: Editorial Magisterio.

Rodríguez, G. y Gil, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Rosenblatt, L. (2002). *La Literatura como exploración.* México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Taylor, S y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidos.

Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.

Cibergrafía

Camps, A. (1995). Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela. Recuperado de:http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/expressioescrita

Kundera, M. (*s. f*). *El arte de la novela.* Recuperado de: http://biblioteca.unedteruel.org/images/img/ElArteDeLaNovelaMilanKundera.pdf

Silveira, C. E. (2013). La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. Discusión acerca la enseñanza de la lectura. *Cuadernos de Investigación Educativa,* 4(1),105-113. Recuperado de: http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/Cuadernos%20de%20Investigaci%C3%B3n%20Educativa.pdf

Smith, F. (1997). Para darle sentido a la lectura, Madrid: Visor. Recuperado de https://es.scribd.com/document/199005666/Smith-Frank-Para-Darle-Sentido-a-La-Lectura

Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Recuperado de https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf

Vygotsky, L (1995). La relación entre lenguaje y pensamiento. Recuperado de www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-4883201000020000

Tesis Doctorales

Cusihualpa, T.J. (2016) Estrategias de aprendizaje en la comprensión lectora en estudiantes del sexto ciclo en una institución educativa, San Isidro. Universidad Cesar Vallejo. Perú. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/5240/Cusihualpa_TJI.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Duarte, R. (2012). La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector. Universidad Alcalá. Alcalá de Henares – Madrid. Recuperado de: https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/15281/Tesis%20Doctoral.%20Rosemary%20Duarte%20CunhaB.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Segovia, J.R (2017). La mejora de la comprensión lectora a través de modelos interactivos de lectura. Universitat Juame I,Castellón de la Plana- España. Recuperado de https://www.tdx.cat/handle/10803/406141

Trabajos de grado maestría

Álvarez, N. (2016). Habilidades en el uso de las TIC y la comprensión lectora en estudiantes universitarios de Barranquilla. Universidad del Norte, Barranquilla. Recuperado de: http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/8051/131749.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Arce, L. A. (2015). Desarrollo de la competencia lectora utilizando recursos digitales de aprendizaje.Universidad de Chile, Santiago, Chile. Recuperado de http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/136324/Tesis%2021_09_15%20revisada.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Arguello, S. M (2017). Niveles de comprensión lectora literal e inferencial en el área de lengua castellana con estudiantes del grado sexto de educación básica de la institución educativa Fabio Riveros en Villanueva Casanare. Universidad Autónoma Manizales, Manizales. Recuperado de http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/388/1/Nivel_compre_lecto_literal_inferen_%c3%a1rea_lengua_castella_estudia_sexto.pdf

Cuervo, Y. (2018). Mejoro mi habilidad comunicativa de lectura con las TIC: un proyecto que permite potenciar el proceso de lectura a través de las TIC y el trabajo interdisciplinario.Universidad de la Sabana, Chía-Cundinamarca. Recuperado de https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/33945/TESIS%20-YAQUELINE%20CUERVO%20GIRAL MAESTRIA%20PROYECTOS%20EDUCATIVOS%20MEDIADOS%20POR%20TIC%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Clavijo, S. y Sánchez, L. F. (2018). La competencia lectora en el nivel literal a través de una estrategia pedagógica apoyada por un objeto virtual de aprendizaje, en los estudiantes del curso 302, de la jornada de la mañana del colegio distrital Rodolfo Llinás. Universidad Libre. Bogotá D.C. Recuperado de: https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/11613

Gámez. P. A. y Coronado, D.Y. (2018). Lectura de textos expositivos en ambientes b-learning. Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas. Bogotá D.C. Recuperado de http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/7955

Hernández, J. E. (2016). Mejoramiento de la comprensión de textos narrativos mediante la implementación del recurso educativo abierto “biblioteca digital Ciudad Seva” a través de la plataforma digital Edmodo. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C. Recuperado de https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/20434/HernandezAriasJorgeEnrique2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mantilla, M.E. (2017). El uso de las TIC´S y los procesos de la comprensión lectora de los estudiantes del quinto grado de primaria de la IED 3077 “el Álamo” Comas, Lima. Universidad Cesar Vallejo. Perú. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/5189/Mantilla_OME.pdf?sequence=1

Muñoz, M.D (2015). La comprensión lectora a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Universidad del Tolima, Ibagué. Recuperado de http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1642/1/Trabajo%20de%20Grado%20-%20Diana%20Marcela%20Mu%C3%B1oz%20Moreno.pdf

Parra, J. F (2014). Creatividad y tecnologías de la información y la comunicación TIC en la educación media. Universidad de Antioquia, Medellín. Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7447/1/JuanParra_2014_creatividadtecnologia.pdf

Documentos institucionales y de políticas públicas

Colegio Tibabuyes Universal (IED) (2015-2016) *Proyecto de lecto-escritura: “Habla palabra”.* Bogotá D.C.: IED Tibabuyes.

Colegio Tibabuyes Universal (IED) (2017-2018). *Manual de Convivencia*. Bogotá D.C.: IED Tibabuyes.

Corporación educativa ASED. (2018). Informe individual de resultados. Colegio Tibabuyes Universal (IED). Código Icfes. Décimo grado.

Dimaté, C. y Correa, J. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el quinto ciclo.* Bogotá D.C.: Secretaría de Educación del Distrito – SED. Recuperado de https://portalanterior.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/2011/Referentes%20Didactica%20del%20lenguaje%20Primer%20ciclo.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana*. Bogotá D.C.: Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media.* Recuperado de https://cerlalc.org/wpcontent/uploads/2018/09/34_Plan_Lectura_Educacion_Colombia.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Informe por colegio 2017. Resultados prueba saber 3º, 5º y 9º. 2016. Colegio Tibabuyes Universal (IED). Bogotá D.C.: ICFES.

Ministerio de Educación Nacional (2017). Guía de orientación Saber 9. Recuperado de: https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1353827/Guia+de+orientacion+saber+9+2017.pdf/fdf46960-c1d4-96b2-ef0d-78b4c885bfcc

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf

Artículos

Alonso, A. M. (2016). Literatura y TIC: *booktrailer* como herramienta educativa. *Aprendizaje digital, 1*(2), 21-30. Recuperado de https://es.scribd.com/document/359153520/Literatura-y-Tic-book-trailer-como-herramienta-educativa

Blanco, N. T. (2010). La lectura interactiva en el desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura y de expresión escrita. *Revista de lenguas modernas,* Universidad de Costa Rica, (12) 211-239. Recuperado de https://pdfs.semanticscholar.org/d015/7406397ca814a0a3240a137934876a82b89c.pdf

Contreras, J. (1994) Investigación en la acción. *Cuadernos de pedagogía, 22* (4), 224-240.

Flórez, O. (2006). El determinismo social del individuo en Crónica de una muerte anunciada. *Revista colombiana de Humanidades,* 70 (1), 244-268. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/291412205_El_determinismo_social_del_individuo_en_Cronica_de_una_Muerte_Anunciada

García, F. (2016). Intertextualidad e interculturalidad en Crónica de una muerte anunciada. *Kipus, revista Andina de letras*, 40(4) 69-82. Recuperado de https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/kipus/article/view/1111

Grøn, R. (2014). Literary experience and the *booktrailer* as intermedial paratext. *SoundEffects,4*(1),91-107.Recuperadode: https://www.soundeffects.dk/article/view/20330

González, J. (2001). Paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas a los viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas,* (15), 227-146.

Guzmán, J. M. (2008). Panorama de las teorías sociológicas de la novela. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5). 88-124. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v3n5/v3n5a4.pdf

Ibarra, N. y Ballester, J. (2016). *Booktrailer* en educación infantil y primaria: adquisición y desarrollo de las competencias comunicativa, digital y literaria a través de narrativas digitales. *Digital Education Review, (*30). 76-93. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5772443

Ibarra, N. y Ballester, J. (2017). De literatura, cine, publicidad e internet: relatos digitales y *booktrailers* en la formación de docentes. *Revista d'innovació educativa, (*19), 47-54. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es

Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. *Revista Lectura y Vida,* 23 (3), 6-17.

Llosa, M. V. (2000). EXTEMPORÁNEOS Un mundo sin novelas. *Letras libres*, 38-43. Recuperado de: https://www.letraslibres.com/sites/default/files/files6/files/pdfs_articulos/pdf_art_6536_6025.pdf

Madero, I. y Gómez, L. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* México D.F: 18 (56) ,113-139.Recuperado de https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1367/56005.pdf?sequence=2

Merino, J. M. (2004). Siglo XX: sobre el imaginario juvenil y la lectura de novelas. *Educación y biblioteca*, 16 (143) 22-26 Recuperado de: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/119103/EB16_N143_P22-26.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Méndez, A. S. (2000) La mediación docente en la comprensión de lectura de textos literarios. *Revista de educación.* 24 (1) 89-105 Recuperado de: https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/1052/1113

Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. Recuperado de: https://www.academia.edu/6310479/Marc_Prensky_Nativos_Digitales_Inmigrantes_Digitales_Nativos_Digitales_Inmigrantes_Digitales

Ramírez, P., Ramírez, K., Nazar, G. (2015). Comprensión lectora y metacognición: Análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. *Estudios pedagógicos*, 2, 213-231.

Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7), 45-55. Recuperado de :http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706

Rodríguez, M. (2006). Sobre la escritura en “Crónica de una muerte anunciada”, de García Márquez. RILCE (22.2), 299-306. Recuperado de https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/6745/1/0.8.%20Rodr%C3%ADguez.pdf

Rovira, C. García, L, Fernández, T, Oñate, M. (2016). *Investigación e innovación educativa en docencia universitaria. Retos, propuestas y acciones.* Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/60518/1/Investigacion-e-Innovacion-Educativa-en-Docencia-Universitaria_103.pdf

Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, (40), 1-13. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=749227

Solé, I. (1996). Estrategias de comprensión de la lectura. Conferencia dictada el 19 de julio de 1996, en el marco del Curso de Especialización en Lectura y Escritura, organizado por Lectura y Vida / Asociación Internacional de Lectura. Recuperado de https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/articulo/1141-estrategias-de-comprension-de-la-lecturapdf-Vd3sn-articulo.pdf

Schuster, Puente, Andrada, Maiza (2013). La Metodología Cualitativa, Herramienta para investigar los Fenómenos que Ocurren en el Aula. La Investigación Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología 4* (2) 109-139. Recuperado de http://www.exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXTO%207.pdf

Tabernero, R. (2013) El *booktrailer* en la promoción del relato. *Quaderns de Filologia. Estudisliteraris.* (13),211-222. Recuperado de http://roderic.uv.es/handle/10550/45681

Vara, L. A. (2018). Las narrativas digitales en educación infantil: una experiencia de investigación e innovación con *booktrailer*, cuentos interactivos digitales y realidad aumentada. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7007057

Zavala, L. (2006): “Seis problemas para la minificción, un género del tercer milenio: brevedad, diversidad, complicidad, fractalidad, fugacidad, virtualidad”. Recuperado de: https://ciudadseva.com/texto/seis-problemas-para-la-minificcion/

Lista de Anexos

Anexo 1. Encuesta a estudiantes 121
Anexo 2. Encuesta a docentes de ciclo V del Colegio Tibabuyes Universal. Sede 123
Anexo 3. Prueba diagnóstica aplicada a estudiantes de ciclo V 125
Anexo 4. Informe individual de resultados. Prueba Saber 2018 (Simulacro) 133
Anexo 5. Secuencia didáctica Nº 1 “Cuando tengo una intención encuentro motivación 134
Anexo 6. Cuestionario antes de la lectura 137
Anexo 7. Consentimiento informado 142
Anexo 8. Secuencia didáctica Nº 2. Vamos a leer, a disfrutar y comprender 144
Anexo 9. Preguntas orientadoras 147
Anexo 10. Secuencia didáctica Nº 3 Luces, cámara, acción:¡mi *booktrailer* será el mejor! 149
Anexo 11. Rejilla de evaluación para la elaboración del *booktrailer* 151
Anexo 12. *Story board* elaborados por los estudiantes de ciclo V 152

Anexo 1. Encuesta a estudiantes

Apreciado estudiante, a continuación encontrará seis preguntas. Por favor, responderlas de la manera más meditada posible. Recuerde que para este caso no hay respuestas verdaderas o falsas; sólo valoraciones, según su experiencia como estudiante.

1. Para usted ¿qué es la lectura?
   Para mi la lectura es una fuente de Aprendizaje Tradicional y Muy efectiva que nos permite Desarrollar Varias Habilidades
2. ¿Cuál es su propósito al realizar una lectura determinada?
   Tener Buena Comprensión del Texto y mediante ello Poder obtener Buena Escritura Buena ortografia
3. ¿Qué tipos de texto lee con mayor frecuencia? ¿Por qué?
   Texto informativo, Porque mediante ello Se Puede obtener información Clara y Precisa de diferentes Fuentes
4. ¿Le gusta leer? Si-no ¿Por qué?
   No mucho Porque Casi no encuentro temas que Sean de mi agrado
5. Si su respuesta fue afirmativa, escriba sobre qué tema le gustaría leer

Apreciado estudiante, a continuación encontrará seis preguntas. Por favor, responderlas de la manera más meditada posible. Recuerde que para este caso no hay respuestas verdaderas o falsas; sólo valoraciones, según su experiencia como estudiante.

1. Para usted ¿qué es la lectura?
   La lectura es Una forma de expresión en la cual destacamos sentimientos y emociones Diferentes y mostramos la realidad.
2. ¿Cuál es su propósito al realizar una lectura determinada?
   Mi proposito es identificar que cualidades tiene si es objetivo o subjetivo.
3. ¿Qué tipos de texto lee con mayor frecuencia? ¿Por qué?
   los libros de terror ya que produce emociones tanto de tristeza o intriga-
4. ¿Le gusta leer? Si-no ¿Por qué?
   Sí, ya que me puedo identificar con una historia que me ayuda pasado.
5. Si su respuesta fue afirmativa, escriba sobre qué tema le gustaría leer
   Me gustaria leer la verdadera historia de colombia Osi sea trágica.

Apreciado estudiante, a continuación encontrará seis preguntas. Por favor, responderlas de la manera más meditada posible. Recuerde que para este caso no hay respuestas verdaderas o falsas; sólo valoraciones, según su experiencia como estudiante.

1. Para usted ¿qué es la lectura?
   Para mi la lectura es una fuente de Aprendizaje e Información en donde se Puede Interpretar como Queramos
2. ¿Cuál es su propósito al realizar una lectura determinada?
   Informarme y Aumentar Mi conocimiento Acerca un tema en Específico y en Algunos casos divertirme
3. ¿Qué tipos de texto lee con mayor frecuencia? ¿Por qué?
   Texto Informativo ya Que me gusta mucho Esos tipos de textos ya Que me llenan de Información
4. ¿Le gusta leer? Si-no ¿Por qué?
   Si Pero Solo Textos Que me Interesen o me den Curiosidad

Apreciado estudiante, a continuación encontrará seis preguntas. Por favor, responderlas de la manera más meditada posible. Recuerde que para este caso no hay respuestas verdaderas o falsas; sólo valoraciones, según su experiencia como estudiante.

1. Para usted ¿qué es la lectura?
   la lectura es un ejercicio mediante el cual se llevan a cabo muchos aspectos, aprendisaje, en muchas cosas ortográficas, verabulario, crítica, nivel literario y otros.
2. ¿Cuál es su propósito al realizar una lectura determinada?
   mi propósito al realizar este ejercicio es adquirir aprendizajes optando mejor fluidez en el momento de redactar; a veces es para adquirir conocimientos que no sabía o que no se.
3. ¿Qué tipos de texto lee con mayor frecuencia? ¿Por qué?
   textos narrativos pero centrados en un concepto subjetivo y de reflexión, mediante los cuales puedo aprender lo que me interesa principalmente
4. ¿Le gusta leer? Si-no ¿Por qué?
   Si me gusta leer, porque cada vez que leo lo hago con un fin y objetivo específico, muchas veces por distracción, pero por lo general por querer aprender "algo".
5. Si su respuesta fue afirmativa, escriba sobre qué tema le gustaría leer
   los temas que me me gustan es el misterio, reflexión, intriga, en los cuales incluyan los aspectos subjetivos con un determinado fin.

Anexo 2. Encuesta a docentes de ciclo V del Colegio Tibabuyes Universal. Sede A jornada Tarde.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA ENCUESTA A DOCENTES 25 de abril de 2019

Estimado docente,

El presente instrumento tiene como objetivo recopilar información que permitirá identificar algunos aspectos frente al proceso de comprensión lectora de los estudiantes de ciclo V del Colegio Tibabuyes Universal, sede A jornada tarde. Esta información aportará al desarrollo del proyecto de investigación para obtener el título de Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna y, adicionalmente, ayudará al mejoramiento de los procesos de enseñanza de la comprensión lectora en nuestra institución.

De antemano, agradezco su valiosa colaboración.

A continuación encontrará una serie de preguntas, por favor seleccione la respuesta para cada una, según considere pertinente.

1. ¿En qué nivel de lectura considera usted que se encuentran los estudiantes de ciclo V del colegio Tibabuyes Universal (Sede A Jornada T)? *

- ○ Literal
- ◉ Inferencial
- ○ Crítico-intertextual

2. ¿Aplica estrategias para afianzar la comprensión lectora en los estudiantes de ciclo V? *

- ☑ Si
- ☐ No

3. Si su respuesta fue afirmativa, ¿qué clase de estrategias implementa para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes de ciclo V? Por favor explicítelas: *

1. Predecir el contenido del texto
2.hacer lectura rápida
3. Escanear el texto para buscar información específica
4. Usar el contexto para entender el contenido
5. Extraer ideas principales

4. Cuando evalúa la comprensión lectora de sus estudiantes tiene en cuenta aspectos de tipo: *

	Siempre	Algunas Veces	Nunca
Literal	◉	○	○
Inferencial	○	◉	○
Critico-intertextual	○	◉	○

4. ¿Qué tipo de textos utiliza en sus clases para motivar el interés por la lectura? *

- ○ Narrativos (cuentos, novelas, etc.)
- ○ Expositivos (didácticos, enciclopedias, otros)
- ○ Argumentativos (reseñas, ensayos, artículos, etc.)
- ◉ Todos los anteriores
- ○ Ninguno de los anteriores
- ○ Otros (Cuáles)

5. Si en la pregunta anterior respondió otros, por favor, mencione cuáles

6. ¿Hace uso de las tecnologías de la información y la comunicación en sus procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora? *

- ☑ Si
- ☐ No

7. Si su respuesta fue afirmativa, ¿qué clase de tecnologías utiliza? Por favor explicítelas y describa brevemente cómo las utiliza: *

Aplicaciones, uso de paginas web, creación de videos,

Google no creó ni aprobó este contenido.

Google Formularios

Anexo 3. Prueba diagnóstica aplicada a estudiantes de ciclo V

COLEGIO TIBABUYES UNIVERSAL
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
LOCALIDAD 11 SUBA

HUMANIDADES -ESPAÑOL / GRADO UNDECIMO

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA
DOCENTE: JENNY CAROLINA CORREDOR BARBOSA__
NOMBRE:

RESPONDA LAS PREGUNTAS 1 A 6 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

Marcel Proust a Genevieve Straus

Jueves, después de dejarte.

Madame:
Amo a mujeres misteriosas, puesto que vos sois una de ellas, y lo he dicho con frecuencia en Le Banquet, en el que a menudo me habría gustado que usted se reconociese a sí misma. Pero ya no puedo seguir amándola por completo, y le diré por qué, aunque no sirva de nada, pues bien sabe usted que uno pasa el tiempo haciendo cosas inútiles o, incluso, perniciosas, sobre todo cuando se está enamorado, aunque sea poco. Cree que cuando alguien se hace demasiado accesible deja que se evaporen sus encantos, y yo creo que es verdad. Pero déjeme decirle qué sucede en su caso. Uno habitualmente la ve con veinte personas, o, mejor dicho, a través de veinte personas, porque el joven es el más alejado de usted. Pero imaginemos que, después de muchos días, uno consigue verla a solas. Usted sólo dispone de cinco minutos, e incluso durante esos cinco minutos está pensando en otra cosa.

Pero eso no es todo. Si alguien le habla a usted de libros, usted lo encuentra pedante; si alguien le habla de gente, a usted le parece indiscreto (si le cuentan) y curioso (si le preguntan); y si alguien le habla de usted misma, a usted le parece ridículo. Y así, uno tiene cien oportunidades de no encontrarla deliciosa, cuando de repente usted realiza algún pequeño gesto que parece indicar una leve preferencia, y uno vuelve a quedar atrapado. Pero usted no está lo bastante imbuida de esta verdad (yo no creo que esté imbuida de ninguna verdad): que muchas concesiones deberían dársele al amor platónico. Una persona que no es en absoluto sentimental se vuelve asombrosamente así, si se la reduce al amor platónico. Como yo deseo obedecer sus preciosos preceptos que condenan el mal gusto, no entraré en detalles. Pero píenselo, se lo suplico. Tenga alguna indulgencia hacia el ardiente amor platónico que usted despierta, si todavía se digna creer y aprobarlo.

Su respetuosamente leal,
Marcel Proust.

Davidson, Chathy N. El libro del amor. Barcelona: Círculo de lectores, S.A., 1.994.

1. Con la expresión que inicia el segundo párrafo: "Pero eso no es todo...", el autor de la carta pretende:
   a. negar lo que ha dicho en el párrafo anterior.
   b. reafirmar lo dicho hasta ese punto.
   c. complementar una información que ha dado.
   d. contradecir lo que ha dicho.

2. En la expresión: "Uno habitualmente la ve con veinte personas, o, **mejor dicho**, a través de veinte personas…", la parte subrayada tiene por función:
   a. introducir una negación
   b. modificar una interpretación.
   c. hacer una aclaración.
   d. contradecir lo dicho anteriormente.

3. Entre la expresión: "jueves, después de dejarte" que aparece al inicio de la carta, y el contenido de la misma, existe una relación determinada por el hecho de que el autor
   a. desea que Genevieve sepa que él le escribe todos los jueves después de dejarla.
   b. quiere que Genevieve conozca las impresiones que en él deja luego de que se separan.
   c. espera que Genevieve esté informada de las cosas que él hace cuando se separa de ella.
   d. anhela que Genevieve entienda la soledad que él siente cuando se aleja de ella.

4. A juzgar por la manera como Marcel Proust describe a Genevieve Straus, se puede afirmar que él
   a. la valora por sus características de mujer de prestigio.
   b. no la valora por sus características de mujer de prestigio, sino por su belleza física.
   c. no valora ni su belleza física ni sus características de mujer de prestigio.
   d. la valora, ante todo, por sus características intelectuales.

5. La intención central del texto es
   a. hacer una solicitud.
   b. presentar un reclamo.
   c. presentar una disculpa.
   d. hacer una crítica.

6. A partir de la información presentada, se puede concluir que
   a. Genevieve Straus, ha hecho daño de modo intencional a Marcel Proust.
   b. Genevieve Straus no es responsable del sentimiento de amor que vive Marcel Proust.
   c. Marcel Proust y Genevieve Straus son igualmente responsables del sentimiento de amor que él experimenta.
   d. Marcel Proust se ha hecho daño a sí mismo debido a su idealismo excesivo.

Pregunta	1. Con la expresión que inicia el segundo párrafo: "Pero eso no es todo...", el autor de la carta pretende:
Competencia	Interpretativa
Nivel de lectura	Literal
Tipo de texto	Narrativo
Formato del texto	Continuo
Respuesta correcta	**Opción C**

Pregunta	2. En la expresión: "Uno habitualmente la ve con veinte personas, o, mejor dicho, a través de veinte personas…", la parte subrayada tiene por función:
Competencia	Interpretativa
Nivel de lectura	Inferencial

Tipo de texto	Narrativo
Formato del texto	Continuo
Respuesta correcta	**Opción C**

Pregunta	3. Entre la expresión: "Jueves, después de dejarte" que aparece al inicio de la carta, y el contenido de la misma, existe una relación determinada por el hecho de que el autor
Competencia	Propositiva
Nivel de lectura	Inferencial
Tipo de texto	Narrativo
Formato del texto	Continuo
Respuesta correcta	**Opción B**

Pregunta	4. A juzgar por la manera como Marcel Proust describe a Genevieve Straus, se puede afirmar que él
Competencia	Argumentativa
Nivel de lectura	Critico
Tipo de texto	Narrativo
Formato del texto	Continuo
Respuesta correcta	**Opción C**

Pregunta	5. La intención central del texto es
Competencia	Argumentativa
Nivel de lectura	Critico
Tipo de texto	Narrativo
Formato del texto	Continuo
Respuesta correcta	**Opción A**

Pregunta	6. A partir de la información presentada, se puede concluir que
Competencia	Propositiva
Nivel de lectura	Inferencial
Tipo de texto	Narrativo
Formato del texto	Continuo
Respuesta correcta	**Opción D**

COLEGIO TIBABUYES UNIVERSAL
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
LOCALIDAD 11 SUBA



HUMANIDADES -ESPAÑOL / GRADO UNDECIMO

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA
DOCENTE: JENNY CAROLINA CORREDOR BARBOSA
NOMBRE:

Lea atentamente el siguiente texto y luego marque las respuestas correctas.

UN JUEZ JUSTO

Un rey argelino llamado Bauakas quiso averiguar si era cierto o no, como le habían dicho, que en una de sus ciudades vivía un juez justo que podía discernir la verdad en el acto, y que ningún pillo había podido engañarle nunca. Bauakas cambió su ropa por la de un mercader y fue a caballo a la ciudad donde vivía el juez.

A la entrada de la ciudad, un lisiado se acercó al rey y le pidió limosna. Bauakas le dio dinero e iba a seguir su camino, pero el tullido se aferró a su ropaje. – ¿Qué deseas? -preguntó el rey- ¿No te he dado dinero? – Me diste una limosna -dijo el lisiado- ahora hazme un favor. Déjame montar contigo hasta la plaza principal, ya que de otro modo los caballos y camellos pueden pisotearme.

Bauakas sentó al lisiado detrás de él sobre el caballo y lo llevó hasta la plaza. Allí detuvo su caballo, pero el lisiado no quiso bajarse. – Hemos llegado a la plaza, ¿por qué no te bajas? -preguntó Bauakas. – ¿Por qué tengo que hacerlo? -contestó el mendigo-. Este caballo es mío. Si no quieres devolvérmelo, tendremos que ir a juicio. Al oír su disputa, la gente se arremolinó alrededor de ellos gritando: – ¡Id al juez! ¡Él juzgará!

Bauakas y el lisiado fueron al juez. Había más gente ante el tribunal y el juez llamaba a cada uno por turno. Antes de llegar a Bauakas y al lisiado, escuchó a un estudiante y a un campesino. Habían ido al tribunal a causa de una mujer: el campesino decía que era su esposa y el estudiante decía que era la suya. El juez escuchó a los dos, permaneció en silencio durante un momento, y luego dijo: – Dejad a la mujer aquí conmigo y volved mañana.

Cuando se hubieron ido, un carnicero y un mercader de aceite se presentaron ante el juez. El carnicero estaba manchado de sangre y el mercader de aceite. El carnicero llevaba unas monedas en la mano y el mercader de aceite se agarraba a la mano del carnicero. – Estaba comprando aceite a este hombre - dijo el carnicero - y, cuando cogí mi bolsa para pagarle, me cogió la mano e intentó quitarme todo el dinero. Por eso hemos venido ante ti; yo sujetando mi bolsa y él sujetando mi mano. Pero el dinero es mío y él es un ladrón. A continuación habló el mercader de aceite: – Eso no es verdad -dijo-. El carnicero vino a comprarme aceite y después de llenarle un jarro, me pidió que le cambiara una pieza de oro. Cuando saqué mi dinero y lo puse en el mostrador, él lo cogió e intentó huir. Lo agarré de la mano, como ves, y lo he traído ante ti. El juez permaneció en silencio durante un momento, luego dijo: – Dejad el dinero aquí conmigo y volved mañana.

Cuando llegó su turno, Bauakas contó lo que había sucedido. El juez lo escuchó y después pidió al mendigo que hablara. – Todo lo que ha dicho es falso -dijo el mendigo-Él estaba sentado en el suelo y yo iba a caballo por la ciudad, cuando me pidió que lo llevase. Lo monté en mi caballo y lo llevé a donde quería ir. Pero, cuando llegamos allí, no quiso bajarse y dijo que el caballo era suyo, lo cual no es cierto. El juez pensó un momento, luego dijo: – Dejad el caballo conmigo y volved mañana.

Al día siguiente, fue mucha gente al tribunal a escuchar las sentencias del juez. Primero vinieron el estudiante y el campesino. – Toma tu esposa -dijo el juez al estudiante- y el campesino recibirá cincuenta latigazos. El estudiante tomó a su mujer y el campesino recibió su castigo. Después, el juez llamó al carnicero. – El dinero es tuyo -le dijo. Y señalando al mercader de aceite, dijo: – Dadle cincuenta latigazos. A continuación llamó a Bauakas y al lisiado. – ¿Reconocerías tu caballo entre otros veinte? -preguntó a Bauakas. – Sí -respondió. – ¿Y tú? -preguntó al mendigo. – También -dijo el lisiado. – Ven conmigo -dijo el juez a Bauakas. Fueron al establo. Bauakas señaló inmediatamente a su caballo entre los otros veinte. Luego el juez llamó al lisiado al establo y le dijo que señalara el caballo. El mendigo también reconoció el caballo y lo señaló. El juez volvió a su asiento. – Coge el caballo, es tuyo -dijo a Bauakas- Dad al mendigo cincuenta latigazos. Cuando el juez salió del tribunal y se fue a su casa, Bauakas le siguió. – ¿Qué quieres? -le preguntó el juez-. ¿No estás satisfecho con mi sentencia? – Estoy satisfecho -dijo Bauakas-. Pero me gustaría saber cómo supiste que la mujer era del estudiante, el dinero del carnicero y que el caballo era mío y no del mendigo.

– De este modo averigüé lo de la mujer: por la mañana la mandé llamar y le dije: «¡Por favor, llena mi tintero!» Ella cogió el tintero, lo lavó rápida y hábilmente y lo llenó de tinta; por lo tanto, era una tarea a la que ella estaba acostumbrada. Si hubiera sido la mujer del campesino, no hubiera sabido cómo hacerlo. Esto me demostró que el estudiante estaba diciendo la verdad. Y de esta manera supe lo del dinero: lo puse en una taza llena de agua, y por la mañana miré si había subido a la superficie algo de aceite. Si el dinero hubiera pertenecido al mercader de aceite, se hubiera ensuciado con sus manos grasientas. No había aceite en el agua, por lo tanto, el carnicero decía la verdad. Fue más difícil descubrir lo del caballo. El tullido lo reconoció entre otros veinte, igual que tú. Sin embargo, yo no os llevé al establo para ver cuál de los dos conocía al caballo, sino para ver cuál de los dos era reconocido por el caballo. Cuando te acercaste, volvió su cabeza y estiró el cuello hacia ti; pero cuando el lisiado lo tocó, echó hacia atrás sus orejas y levantó una pata. Por lo tanto supe que tú eras el auténtico dueño del caballo.

Entonces, Bauakas dijo al juez: – No soy un mercader sino el rey Bauakas. Vine aquí para ver si lo que se decía sobre ti era verdad. Ahora veo que eres un juez sabio. Pídeme lo que quieras y te lo daré como recompensa. – No necesito recompensa, -respondió el juez-. Estoy contento de que mi rey me haya elogiado.

Fuente: “Un juez Justo” por León Tolstoy de Fábulas y Cuentos de Hadas, traducido al inglés por Ann Dunningan

1. ¿Cómo supo el juez que la mujer era la esposa del estudiante?
   a) Observando su aspecto y viendo que no parecía la mujer de un campesino.
   b) Por el modo en que el estudiante y el campesino contaron sus historias en el tribunal.
   c) Por la manera en que ella reaccionó frente al campesino y al estudiante en el tribunal.
   d) Comprobando su habilidad en el trabajo que habitualmente hacía para su marido.

2. ¿Por qué no quería Bauakas ser reconocido?
   a) Quería averiguar si le seguirían obedeciendo siendo una persona «normal».
   b) Tenía la intención de aparecer ante el juez disfrazado de mercader.
   c) Le gustaba disfrazarse para poder moverse libremente y gastar bromas a sus súbditos.
   d) Quería ver cómo actuaba el juez habitualmente, sin estar influido por la presencia del rey.

3. ¿Sobre qué trata este relato en general?
   a) Delitos graves.
   b) Justicia prudente.
   c) Un buen gobernante.
   d) Una broma ingeniosa.

4. ¿Cuál de los siguientes tipos de relato describe mejor esta historia?
   a) Cuento tradicional.
   b) Narración histórica.
   c) Tragedia.
   d) Comedia.

5. ¿Cree que fue justo por parte del juez castigar de la misma manera todos los delitos?
   a) Sí, porque era un juez justo.
   b) Los tres delincuentes intentaron engañar a alguien y luego mintieron, por lo tanto, era equitativo que fueran castigados del mismo modo.
   c) No, cincuenta latigazos es un castigo demasiado severo para cualquiera de esos delitos.
   d) Sí, los castigos severos son necesarios porque así los delincuentes no intentarán hacerlo de nuevo.

6. La palabra “discernir” empleada en el primer párrafo quiere decir que:
   a) El juez comprendía la verdad fácilmente.
   b) El juez podía adivinar la verdad inmediatamente.
   c) El juez se confundía por eso debía escuchar a los implicados en el problema.
   d) El rey era muy astuto y el juez justo

Pregunta	1. ¿Cómo supo el juez que la mujer era la esposa del estudiante?
Competencia	Recuperación de información.
Nivel de lectura	Literal
Tipo de texto	Narrativo
Formato del texto	Continuo
Respuesta correcta	**Opción D** Comprobando su habilidad en el trabajo que habitualmente hacía para su marido.
Explicación	Es similar a la afirmación del texto que dice «… por tanto, era un trabajo al que estaba acostumbrada.»

Pregunta	2. ¿Por qué no quería Bauakas ser reconocido?
Competencia	Interpretación del texto.
Nivel de lectura	Inferencial
Tipo de texto	Narrativo
Formato del texto	Continuo
Respuesta correcta	**Opción D** Quería ver cómo actuaba el juez habitualmente, sin estar influido por la presencia del rey.
Explicación	El texto señala solamente que el rey cambió su ropa por la de un mercader y se dirigió a caballo a casa del juez. El lector debe deducir del texto la motivación de esta conducta.

Pregunta	3. ¿Sobre qué trata este relato en general?
Competencia	Comprensión global del texto.
Nivel de lectura	Inferencial
Tipo de texto	Narrativo
Formato del texto	Continuo
Respuesta correcta	**Opción B** Justicia prudente.
Explicación	Con esta pregunta se busca analizar la comprensión global del texto por medio de la identificación del tema o idea central que el lector debe inferir.

Pregunta	4. ¿Cuál de los siguientes tipos de relato describe mejor esta historia?
Competencia	Reflexión sobre la forma.
Nivel de lectura	Critico intertextual
Tipo de texto	Narrativo
Formato del texto	Continuo
Respuesta correcta	**Opción A** Cuento tradicional
Explicación	Con esta pregunta se busca identificar si el estudiante entiende no solo en

	contenido de la historia, sino también su estilo y estructura.

Pregunta	5. ¿Cree que fue justo por parte del juez castigar de la misma manera todos los delitos?
Competencia	Reflexión sobre el contenido
Nivel de lectura	Critico
Tipo de texto	Narrativo
Formato del texto	Continuo
Respuesta correcta	**Opción B** Los tres delincuentes intentaron engañar a alguien y luego mintieron, por lo tanto, era equitativo que fueran castigados del mismo modo.
Explicación	En la respuesta a) Sí, porque era un juez justo. Estoy de acuerdo con la afirmación, pero no se evalúa ni se reflexiona acerca del porque la decisión del juez. **b) Los tres delincuentes intentaron engañar a alguien y luego mintieron, por lo tanto, era equitativo que fueran castigados del mismo modo. Evalúa la legalidad de los castigos relacionando unos con otros, en términos de similitud o diferencia entre los delitos. Muestra una comprensión acertada de los delitos.** c) No, cincuenta latigazos es un castigo demasiado severo para cualquiera de esos delitos. Evalúa la adecuación del castigo, pero se contesta como si la pregunta fuese "cincuenta latigazos ¿es un castigo justo?". d) Sí, los castigos severos son necesarios porque así los delincuentes no intentarán hacerlo de nuevo. Evalúa la adecuación del castigo, pero se contesta como si la pregunta fuese "cincuenta latigazos ¿es un castigo justo?".

Pregunta	6. La palabra "discernir" empleada en el primer párrafo quiere decir que:
Competencia	Interpretación del texto.
Nivel de lectura	Inferencial
Tipo de texto	Narrativo
Formato del texto	Continuo
Respuesta correcta	**Opción A** El juez comprendía la verdad fácilmente.
Explicación	El termino comprender es sinónimo de discernir. Por tanto, el estudiante debe inferir la relación entre estas dos palabras y el contenido del texto.

Anexo 4. Informe individual de resultados. Prueba Saber 2018 (Simulacro)

CORPORACIÓN EDUCATIVA ASED

INFORME INDIVIDUAL DE RESULTADOS

CÓDIGO ICFES

DÉCIMO GRADO

Prueba	Puntaje 0 a 100		desempeño es
LECTURA CRÍTICA	39		Insuficiente
Lenguaje	44		
Filosofía	32		
CIENCIAS NATURALES	5		Insuficiente
Biología	5		
Física	5		
Química	5		
MATEMÁTICAS	47		Mínimo
Razonamiento Cuantitativo	43		
CIENCIAS SOCIALES	51		Mínimo
Competencias Ciudadanas	50		
INGLÉS	*		A

Prueba	Puntaje 0 a 100		desempeño es
LECTURA CRÍTICA	39		Insuficiente
Lenguaje	40		
Filosofía	37		
CIENCIAS NATURALES	45		Mínimo
Biología	53		
Física	*		
Química	49		
MATEMÁTICAS	40		Insuficiente
Razonamiento Cuantitativo	35		
CIENCIAS SOCIALES	38		Insuficiente
Competencias Ciudadanas	39		
INGLÉS	45		A-

Prueba	Puntaje 0 a 100		Su nivel de desempeño es
LECTURA CRÍTICA	40		Insuficiente
Lenguaje	45		
Filosofía	32		
CIENCIAS NATURALES	48		Mínimo
Biología	50		
Física	49		
Química	42		
MATEMÁTICAS	46		Mínimo
Razonamiento Cuantitativo	40		
CIENCIAS SOCIALES	40		Insuficiente
Competencias Ciudadanas	37		
INGLÉS	43		A-

Prueba	Puntaje 0 a 100		Su nivel de desempeño es
LECTURA CRÍTICA	37		Insuficiente
Lenguaje	35		
Filosofía	41		
CIENCIAS NATURALES	45		Mínimo
Biología	48		
Física	45		
Química	42		
MATEMÁTICAS	40		Insuficiente
Razonamiento Cuantitativo	41		
CIENCIAS SOCIALES	36		Insuficiente
Competencias Ciudadanas	37		
INGLÉS	40		A-

Anexo 5. Secuencia didáctica Nº 1. Cuando tengo una intención encuentro motivación

<table>
<tr><td colspan="3">SD. Nº 1. Cuando tengo una intención encuentro motivación</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivos de la secuencia:
Establecer pautas y propósitos de trabajo, despertando el interés y motivación por parte de los estudiantes.
Promover la construcción de predicciones sobre la lectura e incentivar la participación de los estudiantes.
Reconocer los saberes previos de los estudiantes para generar las estrategias pertinentes que posibiliten avanzar en propósitos propuestos.
Precisar el concepto de crónica y características de este tipo de texto.
Monitorear en qué nivel de lectura se encuentran los estudiantes.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivos de aprendizaje:
Realizar predicciones sobre la lectura.
Identificar las características y elementos de una crónica para luego establecer conexiones con otros tipos de texto.
Reconocer las dificultades frente a la comprensión de diferentes tipos de texto.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Duración: 3 semanas</td><td>Grado: Undécimo ciclo V</td></tr>
<tr><td>Motivación-planeación</td><td colspan="2">Momento 1 Elegir un libro para leer

1. La docente propondrá varios títulos de libros de literatura. Posteriormente se sugiere consultar la sinopsis de cada uno para que entre todos puedan seleccionar el que más les llame la atención. Por votación los estudiantes escogen el libro que quieren trabajar.

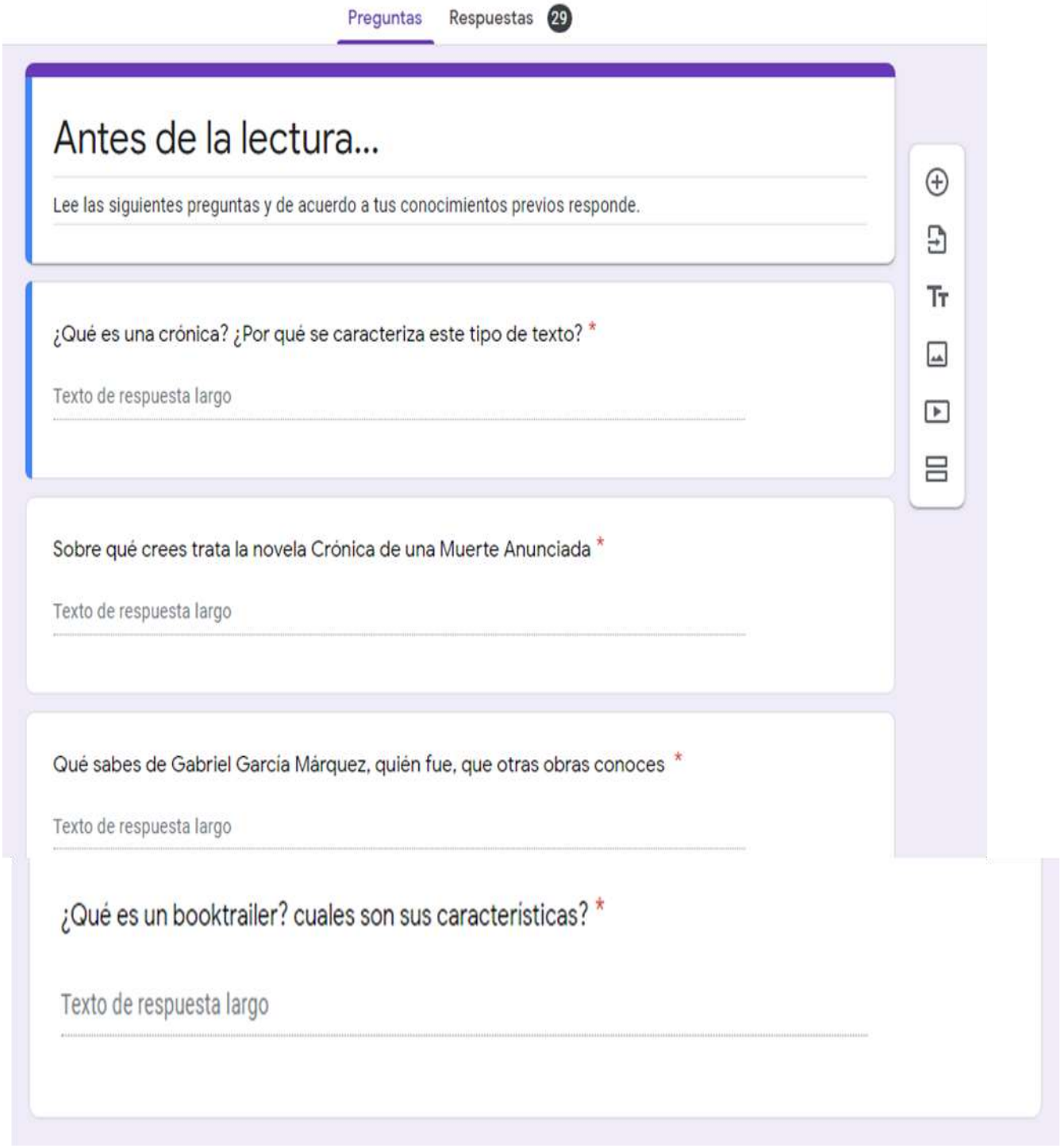
1.1. Luego de seleccionar el libro se fijarán las pautas de trabajo. Cada estudiante consignará las actividades en su portafolio. Las actividades realizadas servirán como insumo para la elaboración del booktrailer.
Se llevarán a cabo actividades individuales y colectivas que permitirán reforzar la comprensión del texto leído y aportar en la construcción del booktrailer.</td></tr>
<tr><td>Definición y puesta en práctica de acciones</td><td colspan="2">Momento 2. ¿Qué sé y que quisiera aprender?

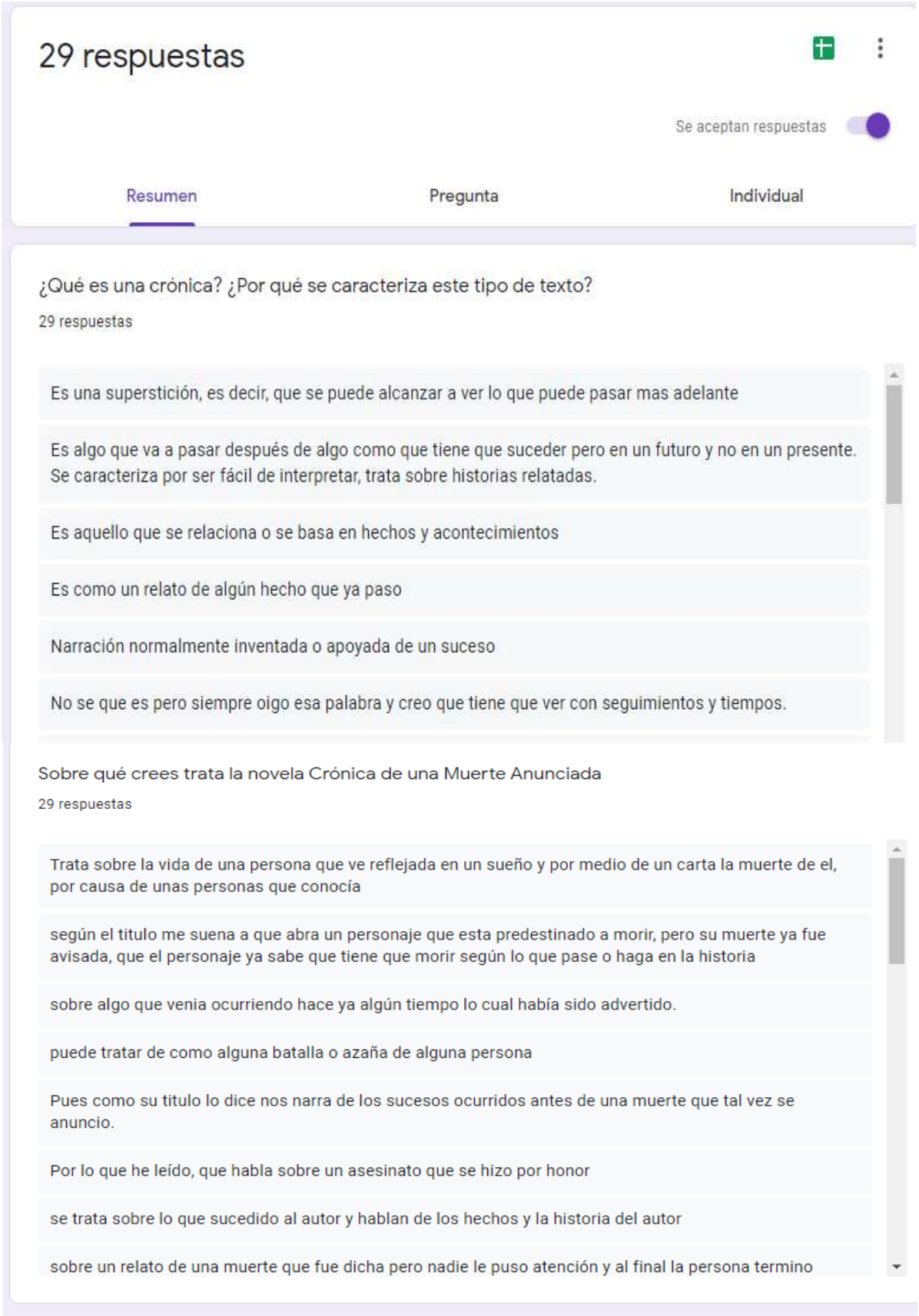
La docente indaga por los conocimientos previos de los estudiantes. Se pregunta qué saben de la obra y de su autor. Posteriormente cada estudiante realiza en su portafolio una</td></tr>
</table>

didácticas	portada (ilustración) del libro que se va a leer, haciendo la predicción de su contenido. En el portafolio cada estudiante realiza la identificación del autor a través de la escritura de la biografía. Por escrito cada estudiante responderá a las siguientes preguntas: ● ¿Qué es una crónica y cuáles son las características de este tipo de texto? ● ¿Sobre qué cree se tratará la novela *Crónica de una muerte anunciada?* ● ¿Quién fue Gabriel García Márquez, qué otras obras conocen o han escuchado? ● ¿Qué es un *booktrailer,* cuáles son sus características y que se debe tener en cuenta para su elaboración? Luego de responder a las preguntas estas serán socializadas en grupos de trabajo previamente concertados. Las respuestas servirán como insumos para las acciones posteriores. **Momento 3. A*fianzando algunos conceptos*** ● Se precisa el concepto de crónica a través de la lectura de algunos ejemplos y la proyección de un video. ● Los estudiantes se organizan en grupos de 5 integrantes y a cada uno se le asigna la lectura de una crónica para ser analizada y para identificar las características y elementos de este tipo de texto. ● Posteriormente se pide a los estudiantes que elaboren en grupo un mapa conceptual en donde se evidencie lo que han comprendido acerca de la crónica. ● Finalmente, se hace la socialización y retroalimentación correspondiente.
Evaluación Valoración continua	**Estudiante:** ● Formula hipótesis a partir de algunos elementos paratextuales como: título, portada, estructura del texto entre otros. ● Participa activamente en la socialización de las actividades propuestas. ● Identifica los preconceptos que tiene y los relaciona con la nueva información adquirida.

	● Reconoce las principales características y elementos de una crónica. ● Formula preguntas que le permiten tener una mejor comprensión de los textos leídos. ● Trabaja de forma colaborativa para alcanzar los objetivos propuestos.
Recursos	● Portafolio en donde se registran las actividades realizadas. ● Formulario google drive en donde se consignan las respuestas de los estudiantes.

Anexo 6. Cuestionario antes de la lectura





29 respuestas

Se aceptan respuestas

Resumen | Pregunta | Individual

¿Qué es una crónica? ¿Por qué se caracteriza este tipo de texto?

29 respuestas

- Es una superstición, es decir, que se puede alcanzar a ver lo que puede pasar mas adelante
- Es algo que va a pasar después de algo como que tiene que suceder pero en un futuro y no en un presente. Se caracteriza por ser fácil de interpretar, trata sobre historias relatadas.
- Es aquello que se relaciona o se basa en hechos y acontecimientos
- Es como un relato de algún hecho que ya paso
- Narración normalmente inventada o apoyada de un suceso
- No se que es pero siempre oigo esa palabra y creo que tiene que ver con seguimientos y tiempos.

Sobre qué crees trata la novela Crónica de una Muerte Anunciada

29 respuestas

- Trata sobre la vida de una persona que ve reflejada en un sueño y por medio de un carta la muerte de el, por causa de unas personas que conocía
- según el titulo me suena a que abra un personaje que esta predestinado a morir, pero su muerte ya fue avisada, que el personaje ya sabe que tiene que morir según lo que pase o haga en la historia
- sobre algo que venia ocurriendo hace ya algún tiempo lo cual había sido advertido.
- puede tratar de como alguna batalla o azaña de alguna persona
- Pues como su titulo lo dice nos narra de los sucesos ocurridos antes de una muerte que tal vez se anuncio.
- Por lo que he leído, que habla sobre un asesinato que se hizo por honor
- se trata sobre lo que sucedido al autor y hablan de los hechos y la historia del autor
- sobre un relato de una muerte que fue dicha pero nadie le puso atención y al final la persona termino

Anexo 7. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado padre o madre de familia:
Reciba un cordial saludo.
Soy la docente Jenny Carolina Corredor Barbosa, Licenciada en Humanidades y lengua Castellana. Actualmente estoy realizando la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. El trabajo de investigación propuesto para obtener mi título de Maestría está orientado a fortalecer los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de grado 1101 del Colegio Tibabuyes universal sede A, jornada tarde, a través de la elaboración de un Booktrailer, es decir, un formato de video que hace la promoción de un texto literario a partir de la mezcla de imágenes, sonido y texto.
La participación en este proyecto de investigación es absolutamente voluntaria, el proceso será estrictamente confidencial y no afectará la calificación del estudiante en la asignatura. La investigación requiere la grabación de un video que podrá ser visto por aquellas personas interesadas en conocer acerca del trabajo realizado por los estudiantes, de igual manera se grabaran algunas sesiones de clases y tomaran fotografías como evidencia del proceso llevado a cabo. Los datos de los estudiantes no serán revelados bajo ninguna circunstancia y los videos tampoco serán utilizados para atentar contra la integridad de los participantes.
Si tiene alguna duda o pregunta adicional, puede contactarme personalmente al teléfono 3103231557 o directamente en el Colegio Tibabuyes Universal Sede A jornada Tarde.
De antemano agradezco su colaboración en estos espacios de formación.
Yo_____ identificado con C.C. N°_____ de _____ AUTORIZO _____o NO AUTORIZO _____ a mi hijo _____del grado 1101 del Colegio Tibabuyes Universal Sede A jornada Tarde, a participar del proyecto de investigación que adelanta la docente en mención.
Firma _____
Consentimiento informado estudiante
Yo _____ identificado con T.I o C.C_____ del grado 1101 ACEPTO _____o NO ACEPTO_____ Participar de manera voluntaria en el proyecto de investigación realizado por la docente, que tiene como producto final la elaboración de un booktrailer que será socializado con otras personas y del cual mis padres ya han dado previa autorización escrita.
Firma_____

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado padre o madre de familia:

Reciba un cordial saludo.

Soy la docente Jenny Carolina Corredor Barbosa, Licenciada en Humanidades y lengua Castellana. Actualmente estoy realizando la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. El trabajo de investigación propuesto para obtener mi título de Maestría está orientado a fortalecer los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de grado 1101 del Colegio Tibabuyes universal sede A, jornada tarde, a través de la elaboración de un *Booktrailer*, es decir, un formato de video que hace la promoción de un texto literario a partir de la mezcla de imágenes, sonido y texto.

La participación en este proyecto de investigación es absolutamente voluntaria, el proceso será estrictamente confidencial y no afectará la calificación del estudiante en la asignatura. La investigación requiere la grabación de un video que podrá ser visto por aquellas personas interesadas en conocer acerca del trabajo realizado por los estudiantes, de igual manera se grabaran algunas sesiones de clases y tomaran fotografías como evidencia del proceso llevado a cabo. Los datos de los estudiantes no serán revelados bajo ninguna circunstancia y los videos tampoco serán utilizados para atentar contra la integridad de los participantes.

Si tiene alguna duda o pregunta adicional, puede contactarme personalmente al teléfono 3103231557 o directamente en el Colegio Tibabuyes Universal Sede A jornada Tarde.

De antemano agradezco su colaboración en estos espacios de formación.

Yo__ SANDRA ROCIO BENITO BORDA_ identificado con C.C. N°_52330983 de BOGOTA AUTORIZO _____X_____o NO AUTORIZO _____ a mi hijo ___DANIELA MONTOYA BENITO del grado 1101 del Colegio Tibabuyes Universal Sede A jornada Tarde, a participar del proyecto de investigación que adelanta la docente en mención.

Firma SANDRA ROCIÓ BENITO BORDA.

Consentimiento informado estudiante

Yo _DANIELA MONTOYA BENITO identificado con T.I o C.C 1001295805_ del grado 1101 ACEPTO __X__o NO ACEPTO_____ Participar de manera voluntaria en el proyecto de investigación realizado por la docente, que tiene como producto final la elaboración de un *booktrailer* que será socializado con otras personas y del cual mis padres ya han dado previa autorización escrita.

Firma DANIELA MONTOYA B

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado padre o madre de familia:

Reciba un cordial saludo.

Soy la docente Jenny Carolina Corredor Barbosa, Licenciada en Humanidades y lengua Castellana. Actualmente estoy realizando la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. El trabajo de investigación propuesto para obtener mi título de Maestría está orientado a fortalecer los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de grado 1101 del Colegio Tibabuyes universal sede A, jornada tarde, a través de la elaboración de un *Booktrailer*, es decir, un formato de video que hace la promoción de un texto literario a partir de la mezcla de imágenes, sonido y texto.

La participación en este proyecto de investigación es absolutamente voluntaria, el proceso será estrictamente confidencial y no afectará la calificación del estudiante en la asignatura. La investigación requiere la grabación de un video que podrá ser visto por aquellas personas interesadas en conocer acerca del trabajo realizado por los estudiantes, de igual manera se grabaran algunas sesiones de clases y tomaran fotografías como evidencia del proceso llevado a cabo. Los datos de los estudiantes no serán revelados bajo ninguna circunstancia y los videos tampoco serán utilizados para atentar contra la integridad de los participantes.

Si tiene alguna duda o pregunta adicional, puede contactarme personalmente al teléfono 3103231557 o directamente en el Colegio Tibabuyes Universal Sede A jornada Tarde.

De antemano agradezco su colaboración en estos espacios de formación.

Yo Edwin A Montaño Ruiz identificado con C.C. N° 88195192 de Villa Rosario AUTORIZO SI o NO AUTORIZO _____ a mi hijo Astrid Y Montaño C del grado 1101 del Colegio Tibabuyes Universal Sede A jornada Tarde, a participar del proyecto de investigación que adelanta la docente en mención.

Firma _____

Consentimiento informado estudiante

Yo Astrid Montaño Hernandez identificado con T.I o C.C 1192523160 del grado 1101 ACEPTO SI o NO ACEPTO_____ Participar de manera voluntaria en el proyecto de investigación realizado por la docente, que tiene como producto final la elaboración de un *booktrailer* que será socializado con otras personas y del cual mis padres ya han dado previa autorización escrita.

Firma Astrid Montaño C.

Anexo 8. Secuencia didáctica Nº 2. Vamos a leer, a disfrutar y comprender

<table>
<tr><td colspan="3">SD. No 2 Vamos a leer, a disfrutar y comprender</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivos de la secuencia :
Fomentar el acercamiento a la novela “Crónica de una muerte anunciada” desde la identificación de sus elementos y características particulares.
Implementar estrategias que favorezcan la lectura comprensiva de un texto literario, desde el nivel literal, inferencial y crítico intertextual.
Propiciar el trabajo colaborativo entre pares para desarrollar una lectura comprensiva.
Generar insumos para la creación del booktrailer sobre la novela Crónica de una muerte anunciada</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivos de aprendizaje:
Reconocer el significado de palabras de acuerdo al contexto en el que se emplean.
Precisar el espacio, tiempo y personajes.
Señalar pasajes y detalles del texto que permitan secuenciar los sucesos y hechos más importantes.
Establecer relaciones con los conocimientos previos y la nueva información presentada.
Realizar predicciones sobre la lectura y asumir una postura frente a lo leído.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Duración: 4 semanas</td><td>Grado: Undécimo ciclo V</td></tr>
<tr><td>Motivación-planeación</td><td colspan="2">Momento 1
Mi propósito es claro… y entre todos lo lograremos
Se fijaran las pautas de trabajo. Cada estudiante consignará las actividades en su portafolio.
Las actividades realizadas servirán como insumo para la elaboración de un booktrailer sobre la novela Crónica de una muerte anunciada.
Se llevarán a cabo actividades individuales y colectivas que permitirán reforzar la comprensión del texto leído y aportar en la construcción del booktrailer.</td></tr>
<tr><td>Definición y puesta en práctica de</td><td colspan="2">Momento 2
Descubriendo pistas que me ayudan a comprender
La docente orienta la lectura de la novela. Se pide iniciar la</td></tr>
</table>

acciones didácticas	elaboración de un glosario con los términos desconocidos. (Se registran en el portafolio) ● Inicialmente se lee el primer párrafo del capítulo I. Se pregunta a los estudiantes sobre qué creen se hablará más adelante. ● Posteriormente se propone a los estudiantes que le asignen un título a esa primer lectura y luego justifiquen su elección. (Se socializan las propuestas) ● Cuando los estudiantes se han familiarizado con la introducción de la novela la docente sugiere hacer la lectura de forma individual del primer capítulo. Se sugiere subrayar palabras desconocidas para realimentar el glosario, frases importantes, nombres y características de personajes, lugares y acciones relevantes. ● Durante la lectura, de manera individual cada estudiante debe realizar una paráfrasis de lo leído según las orientaciones dadas. (La docente explica previamente que es la paráfrasis y presenta ejemplos) ● Al finalizar la lectura del primer capítulo la docente propone una serie de preguntas que se abordan desde el nivel literal, inferencial y crítico intertextual. (Véase Anexo 8) **Momento 3** ***Reconstruyo los hechos y aclaro dudas*** ● La docente solicita a los estudiantes que se organicen en grupos de trabajo. ● Se realiza la socialización de las respuestas dadas anteriormente y se da un espacio para que los estudiantes comparen lo que han escrito con la intención de que identifiquen si han logrado una buena comprensión de la historia narrada. ● A partir de la lectura que se ha realizado del primer capítulo deben elaborar una cronología de las acciones que se narran en la novela. (Previamente se explica que es una cronología y se presenta un ejemplo) **Momento 4** ***¡Quiero saber qué más ocurrió!*** ● La docente orienta la lectura de los capítulos 2,3,4 y 5. ● A través de espacios de discusión y socialización se monitorea lo que los estudiantes van comprendiendo.

	● A lo largo de la lectura se continúa elaborando la paráfrasis de lo leído y la socialización correspondiente. ● En grupos de trabajo deben hacer una caracterización o descripción de los personajes de la obra. (Previamente la docente retoma el concepto de descripción y presenta algunos ejemplos) ● Antes, durante y después de la lectura de cada capítulo se proponen diferentes acciones que aborden el nivel literal, inferencial y crítico intertextual.
Evaluación Valoración continua	● Participa activamente en el desarrollo de las actividades propuestas ● Presenta las actividades propuestas y es consciente de que estas le ayudarán en la elaboración del *booktrailer* ● Presenta avances de las actividades propuestas.
Recursos	● Portafolio del estudiante ● Libro *Crónica de una muerte anunciada* ● Diccionario

Anexo 9. Preguntas orientadoras

Capítulo	Preguntas de comprensión Nivel Literal	Preguntas de comprensión Nivel inferencial y critico intertextual
Capitulo primero	1. ¿Qué soñó Santiago Nasar, la noche antes de su muerte? 2. ¿Por qué Santiago Nasar había dormido mal? 3. ¿Cómo iba vestido Santiago Nasar el día de su muerte? 4. ¿Por qué Santiago no dejaba el arma cargada? 5. De acuerdo con lo leído cómo describiría a Santiago Nasar 6. En la historia ¿Quiénes son Divina Flor y Victoria Guzmán? 7. ¿Cuál es la noticia escandalosa de la que todas las personas del pueblo hablan? 8. ¿Qué relación tiene la familia del narrador con los hermanos Vicario y con Santiago Nasar?	1. ¿De acuerdo a lo leído hasta el momento, considera que se trata de una crónica? 2. ¿Por qué? Si la respuesta es afirmativa indique qué elementos o pistas me indican que así es. 3. ¿Qué aspecto de la personalidad de Santiago Nasar se revela en su conversación con Victoria Guzmán, la cocinera? 4. ¿Podemos deducir de esta conversación el papel de la mujer en la sociedad? 5. ¿Cómo es la casa de los Nasar? ¿Nos revela algo sobre la condición social y económica de la familia? 6. En la primera parte se evidencia que muchos personajes sabían lo que le iba a ocurrir a Santiago Nasar. ¿Qué opinión te merece el hecho de nadie lo haya puesto en sobre aviso? 7. Se propone la lectura del cuento “La idea que da vueltas” Se fomenta un espacio de discusión en torno a lo que ocurre cuando hacemos caso a los rumores. De igual manera se hace referencia a lo que implican las creencias dentro de una sociedad, los estereotipos, el papel del hombre y la mujer entre otros.
Capitulo segundo	1. ¿Cómo se conocieron Ángela y Bayardo? 2. ¿Cómo era la familia de Ángela Vicario? ¿Cómo era la familia de Bayardo? 3. ¿Por qué los Vicario estaban de luto? 4. ¿Ángela por qué no se quería casar con Bayardo? 5. ¿Qué hizo Bayardo para comprar la casa a donde quería llevar a Ángela? 6. ¿Qué piensa hacer Ángela para que Bayardo no se dé cuenta que ella no es virgen? 7. ¿Qué hace Pura Vicario cuando	A partir de las siguientes citas tomadas del texto conteste las preguntas: 1. “Los hermanos fueron criados para ser hombres”. “Ellas habían sido educadas para casarse” “Cualquier hombre será feliz con ellas, porque han sido criadas para sufrir” (p.29) 2. Estas citas establecen diferencias muy marcadas frente a la educación de hombres y mujeres. ¿Cuáles son estas diferencias? ¿Cómo afectan a la vida en el pueblo? 3. ¿Hoy en día se dan esas diferencias? ¿Por qué si o por qué no? Argumente 4. Qué concepto tiene la gente del pueblo sobre el matrimonio? ¿Hoy en día en la

	Bayardo devuelve a su hija?	sociedad en que vivimos cual es el concepto que se tiene? 5. Qué opinión le merece los sentimientos que se despiertan en el viudo Xius cuando Bayardo trata de persuadirlo para comprar su casa?
Capítulo tercero	1. ¿Cuál fue la defensa del abogado en el juicio? 2. ¿Qué hicieron los gemelos después del crimen? 3. ¿A quién le contaron sus planes los gemelos? 4. ¿Qué hizo el coronel Lázaro Aponte?	1. ¿Estás de acuerdo con el argumento del abogado? ¿Por qué? 2. ¿Crees que los gemelos querían matar realmente a Santiago Nasar? 3. "Es para librar a esos pobres muchachos del horrible compromiso que les ha caído encima" (66,19) 4. ¿Qué quiere decir Clotilde Armenta con esta frase? 5. ¿Consideran que los hermanos Vicario pudieron actuar de otra manera?
Capítulo cuarto	1. ¿Quién hace la autopsia? ¿Por qué? 2. ¿Cómo son las heridas en el cuerpo de Santiago? 3. ¿Por qué los gemelos Vicario no se confesaron con el padre Amador? 4. ¿Qué hicieron los gemelos después de ser absueltos? 5. ¿Por qué es Bayardo la única víctima de la tragedia? 6. ¿Qué sentimientos tenía Ángela hacia Bayardo después del matrimonio? 7. ¿Qué hizo Ángela para comunicarse con Bayardo? 8. ¿En qué circunstancias vuelven a reunirse Ángela y Bayardo?	1. ¿Qué sentimientos despierta la descripción de la autopsia? 2. ¿Cuáles fueron los sentimientos de los gemelos después del crimen? ¿Qué opinas? 3. La madre de Ángela la viste de rojo para que nadie piense que lleva luto por Santiago Nasar, y le tapa la cara para que nadie vea los golpes que ella misma le ha dado a su hija. ¿Cómo interpretas estas acciones? 4. ¿Piensas tú que Bayardo es una víctima de la situación, o que es también culpable?
Capítulo Quinto	1. ¿Qué impresión dejó el crimen en la gente del pueblo? 2. ¿Cómo se justifica la gente que no ayudó a Santiago Nasar? 3. ¿Cómo era el juez que escribió el sumario de la causa? 4. ¿Qué hizo Cristo Bedoya para ayudar a Santiago? 5. ¿Qué piensa Flora Miguel de la amenaza de los gemelos contra Santiago Nasar? 6. ¿Quién le dice finalmente a Santiago Nasar que los gemelos Vicario lo buscan para matarlo?	1. ¿Por qué la gente del pueblo estaba tan afectada por el crimen? 2. ¿Cómo explicas la actitud de Santiago Nasar antes de su muerte? 3. "La gente que regresaba del puerto, alertada por los gritos, empezó a tomar posiciones en la plaza para presenciar el crimen" 4. ¿Cómo interpretas esta frase? ¿Qué nos dice sobre la gente del pueblo? 5. ¿Qué piensas de la reacción de Flora Miguel, más preocupada por su humillación personal que por la vida de su prometido?

	7. ¿Cómo mataron los gemelos a Santiago Nasar?	6. "No oyeron los gritos del pueblo entero, espantado de su propio crimen" ¿Crees que éste era un crimen en cierto modo "comunitario" donde todo el pueblo comparte la culpa? ¿Por qué? 7. A pesar de conocer el final de Santiago Nasar desde la primera línea de la novela, la atención del lector se mantiene hasta el final, ¿cómo se consigue eso?

Anexo 10. Secuencia didáctica Nº 3 Luces, cámara, acción: ¡mi *booktrailer* será el mejor!

<table>
<tr><td colspan="3">SD. No 3 Luces, cámara, acción: ¡mi booktrailer será el mejor!</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivos de la secuencia :
Evidenciar el nivel de comprensión alcanzado durante la lectura.
Propiciar el trabajo colaborativo entre pares para desarrollar una lectura comprensiva.
Fomentar el uso de una estrategia audiovisual para fortalecer la comprensión lectora de un texto literario.
Hacer uso del booktrailer como puente para evidenciar la comprensión de la novela Crónica de una muerte anunciada.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivos de aprendizaje:
Seleccionar y organizar la información pertinente para elaborar el booktrailer
Planear, diseñar y llevar a cabo la elaboración de un booktrailer sobre la novela Crónica de una muerte anunciada.
Hacer uso de herramientas tecnológicas con el propósito de fortalecer el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Duración: 3 semanas</td><td>Grado: Undécimo ciclo V</td></tr>
<tr><td>Motivación-planeación</td><td colspan="2">Momento 1
Alistando el terreno para empezar a crear…
Se establecen las pautas de trabajo y se propone como proyecto final la elaboración de un booktrailer sobre la novela Crónica de una muerte anunciada.
Se socializa rejilla de evaluación y parámetros para la elaboración del booktrailer. En este espacio la docente permite que los estudiantes participen y se involucren en la construcción de dicha rejilla.
Se realizará la premiación del mejor booktrailer, la selección se</td></tr>
</table>

	tendrá en cuenta a partir del cumplimiento de las pautas asignadas, desde un ejercicio de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. ● Se propone organizar un espacio para socializar el producto audiovisual en otros cursos.
Definición y puesta en práctica de acciones didácticas	**Momento 2 ¿Qué vamos a hacer?** ● La docente orienta el trabajo para que los estudiantes retomen lo que previamente han elaborado, se revisan los insumos obtenidos en la secuencia Nº2, descripción de personajes, elaboración de paráfrasis etc. Se solicita organizar la información y determinar qué y cómo la van a emplear. ● Una vez seleccionada la información se retomará el concepto de booktrailer, se presentarán algunos ejemplos y se permitirá que los estudiantes identifiquen las características de este formato, a partir de esto se orientará el desarrollo de una rejilla de evaluación y así unificar los criterios para elaborar el booktrailer. ● Entre todos se seleccionarán los editores de video que se consideren más apropiados para realizar el ejercicio (Se tendrá en cuenta el saber previo de los estudiantes). Con ayuda del docente de informática se programará una sesión de clase para establecer algunas pautas de trabajo que permitan hacer un uso óptimo de la herramienta tecnológica con el propósito de lograr un trabajo con buen sonido y calidad. **Momento 3 Manos a la obra** ● una vez revisado el material de los portafolios y después de seleccionar la información se orienta a los estudiantes para realizar un *story board* para organizar lo que quieren presentar en su booktrailer.
Evaluación Valoración continua	● Participación activa en cada una de las actividades ● Diseño de *story board* ● Presentación y socialización de *booktrailer*
Recursos	● Formato de elaboración *story board* ● Rejilla de evaluación elaboración de *booktrailer* ● hojas blancas, colores, computadores.

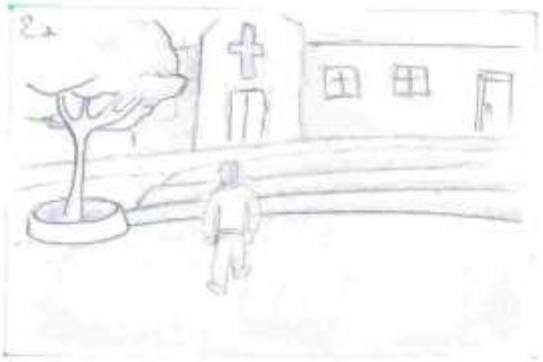
Anexo 11. Rejilla de evaluación para la elaboración del *booktrailer*

Nombres de los integrantes: _____

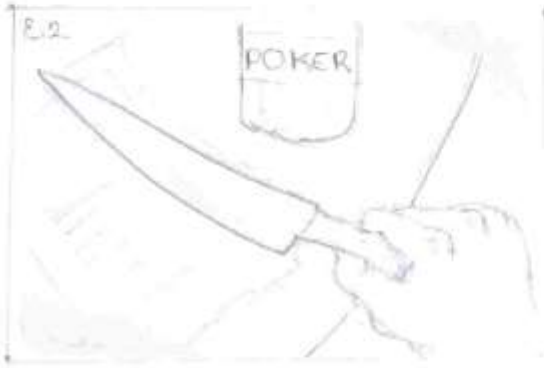
Criterio	Valoración
1. El booktrailer es una creación original del grupo	7
2. Se evidencia la compresión de la novela a través de la síntesis presentada.	8
3. En el booktrailer se evidencia la selección de aspectos relevantes de la novela *Crónica de una muerte anunciada* (Personajes, acciones, lugares)	5
4. Se integra imagen, sonido y texto de manera clara y coherente para generar expectativa en el lector.	6
5. Se menciona el autor de la obra y se brindan datos o información complementaria, que pueda despertar el interés del lector.	3
6. Se menciona el título de la obra y el año de publicación.	3
7. Se evidencia un trabajo de planeación según las pautas dadas en clase (Portafolio y elaboración de *Story board)*	6
8. Todos los integrantes del grupo aportaron de manera significativa para la elaboración del proyecto y se evidencia un trabajo colaborativo.	5
9. Se realiza un trabajo de edición para garantizar que el sonido y la imagen estén de acuerdo con lo que se quiere presentar.	4
10. El booktrailer cumple con el tiempo acordado, mínimo 2 min. máximo 5 min.	3
Total	**50**

Anexo 12. *Story board* elaborados por los estudiantes de ciclo V

Integrantes: Brian Ranoso - Daniel Leon
Fabian Walteros - Felipe Reyes - Ivan Fuentes.
Fabian Reyes
CRONICA DE UNA HUERTE ANUNCIADA



Interviene: Santiago Nasar
caminando hacia la iglesia
Espacio: Iglesia de subia
Sonido: Hunted
Tiempo: 7s.



Interviene: Pedro Ucario
Agarra el cuchillo y lo arrastra
Espacio: Casa
Sonido: Hunted
Tiempo: 5s.



Intervienen: Bayardo y Angela
Bayardo proponiendole matrimonio
a esta.
Espacio: Casa
Sonido: Hans Fest
Tiempo: 10s.



Intervienen: Gemelos Vicario
Se encuentran tomando con el cuchillo en la mano
Espacio: Casa
Sonido: Colossal
Tiempo: 3s.



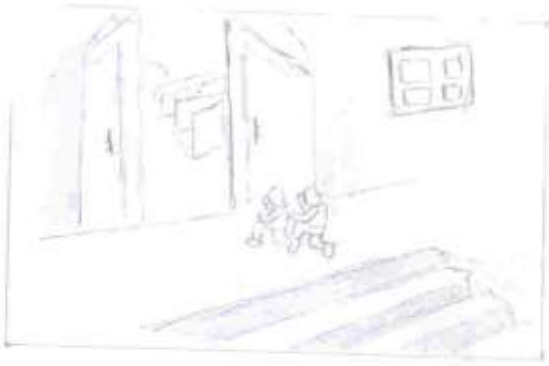
Interviene: Bayardo y Angela
Salen de la iglesia recien casados.
Espacio: Iglesia
Sonido: Colossal
Tiempo: 8s.



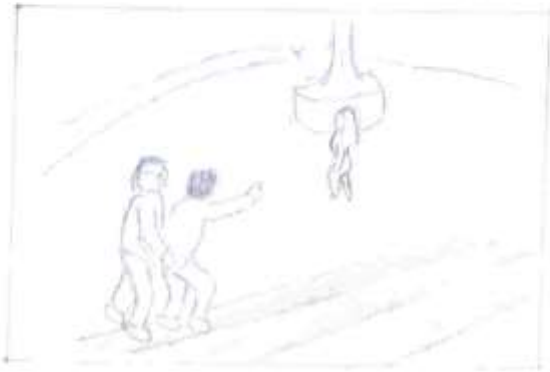
Interviene: Santiago Nasar
Corre hacia la puerta y esta se encuentra cerrada
Espacio: Iglesia de Suba
Sonido:
Tiempo: 7s



Interviene: Santiago Nasar
Sube las escaleras con esfuerzo a punto de desmayarse
Espacio: Iglesia de Suba
Sonido
Tiempo: 6s.



Intervienen: Gemelos Vicario
Corren a la iglesia y se inclinan
Espacio Iglesia de suba
Sonido
Tiempo: 5s



Intervienen: Brayardo y cristo
Se encuentran en la plaza y
Bayardo senala a la mujer con
quien se casara.
Espacio: Iglesia de suba
Sonido
Tiempo: 8s.

Intervienе: Nadie
Se encuentra el buque bramardo
Espacio: Casa
Sonido:
Tiempo: 5s.



Intervienе: Santiago Nasar
Se encuentra tomando Cafe
Espacio: Casa
Sonido:
Tiempo: 5s.

Nombre: Gabriela Gil, Karen Nieves, Daniela montoya, Leonel Carvajal, Julian Guerrero, Arantza Castellanos

Nombre del proyecto: Cronica de una muerte anunciada



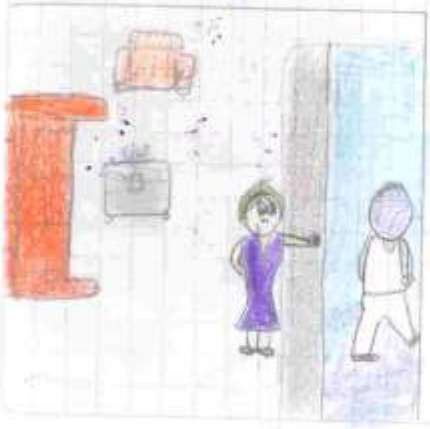
Escena 1:
Santiago Nasar le cuenta a su madre los sueños que había tenido.

Espacio: Cuarto
Tiempo: S24 - S 28
Sonido: Musica
Personajes: Santiago Nasar, Placida lineros



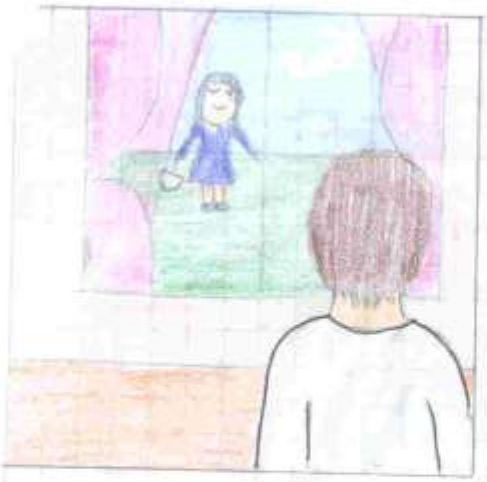
Escena 2:
Santiago Nasar baja a desayunar y Victoria Guzman le sirve la comida.

Espacio: Comedor
Tiempo: S56 - S 1.13
Sonido: Musica
Personajes: Santiago Nasar, Victoria Guzman.



Escena 3:
Victoria Guzman abre la puerta y Santiago Nasar sale

Espacio: Sala
Tiempo: S29 - 33s
Sonido: musica
Personajes: Santiago Nasar, Victoria Guzman.



Escena 4=
Bayardo San Roman ve por primera vez a Angela Vicario

Espacio = Ventana - Sala - Calle
Tiempo = min1.22 – min1.2
Sonido: "Recuerdome que me casaré con esa mujer"
Personajes: Angela Vicario, Bayardo San Roman



Escena 5=
Bayardo San Roman se casa con Angela Vicario

Espacio= Iglesia
Tiempo: min 1.26 - min 1.32
Sonido: "los declaro marido y mujer Puede Besar a la novia"
Personajes: Angela Vicario, Bayardo San Roman Padre



Escena 6=
Bayardo San Roman devuelve a Angela Vicario a su casa.

Espacio = Puerta de la casa
Tiempo: s 90 - s 59
Sonido: música
Personajes: Bayardo San Roman, Angela Vicario