



**TECNOLOGICO
DE MONTERREY**

Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

**Objetos de aprendizaje como recurso digital de apoyo para el desarrollo de la
comprensión lectora**

Tesis

Que para obtener el grado de:

Maestría en Educación

Presenta:

Amalia Isabel Gómez Calderón

Asesor tutor:

Mtra. Rosa García Torres

Asesora titular:

Dra. María Soledad Ramírez Montoya

Neiva, Huila, Colombia.

Diciembre de 2008

El contenido de este trabajo está amparado por una "**Atribución-No Comercial-Compartir Igual**" de Creative Commons México 2.5 (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/mx/>) con lo cual se permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, así como hacer obras derivadas bajo la condición de reconocer la autoría intelectual del trabajo en los términos especificados por el propio autor. No se puede utilizar esta obra para fines comerciales, y si se altera, transforma o crea una obra a partir de esta obra, se deberá distribuir la obra resultante bajo una licencia igual a ésta. Cualquier uso diferente al señalado anteriormente, se debe solicitar autorización por escrito al autor.

Hoja Electrónica de Firmas

El trabajo que se presenta fue [VEREDICTO] por el comité formado por los siguientes académicos:

Mtra. Rosa García (asesora tutora)

Tecnológico de Monterrey, Universidad Virtual, Escuela de Graduados en Educación

rosa.garcia@itesm.mx

Dra. María Soledad Ramírez Montoya (asesora titular)

Tecnológico de Monterrey, Universidad Virtual, Escuela de Graduados en Educación

solramirez@itesm.mx

Juan Francisco Salazar

Tecnológico de Monterrey, Universidad Virtual, Escuela de Graduados en Educación

jufsalaz@itesm.mx

María Teresa Martínez

Tecnológico de Monterrey, Universidad Virtual, Escuela de Graduados en Educación

mtmartinez@orientc.com

El acta que ampara este veredicto está bajo resguardo en la Dirección de Servicios Escolares del Tecnológico de Monterrey, como lo requiere la legislación respectiva en México.

Dedicatorias y Agradecimientos

A Dios, quien con cada tropiezo, me permitió comprender la infinitud de su amor y comprobar la persistencia de mi fe.

A mis hijos, Juan Carlos y Andrea, quienes con paciencia, inteligencia y tesón, supieron disculpar mis ausencias y silencios.

A mis padres, gestores de vida; ejemplos de amor, entereza y dignidad.

A la Universidad Surcolombiana de Neiva, Colombia, por comprender la importancia de asumir los nuevos retos educativos exigidos en el presente siglo.

Al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey de México y su grupo de docentes, quienes a través del Programa Bolívar me permitieron cualificar mi labor docente.

Por igual, un agradecimiento y a la vez un reconocimiento a mis estudiantes del Programa de Tecnología en Acuicultura Continental de la Universidad Surcolombiana de Neiva, Colombia, por haber posibilitado este estudio investigativo.

Objetos de aprendizaje como recurso digital de apoyo para el desarrollo de la comprensión lectora

Resumen

El objetivo de esta investigación fue aplicar objetos de aprendizaje en una materia para determinar si con su uso como recurso digital de apoyo es posible mejorar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes. La pregunta de investigación fue la siguiente: ¿Cómo se favorecen los niveles de comprensión literal, inferencial, crítico valorativo e intertextual en los alumnos con el uso de objetos de aprendizaje? La metodología de investigación que se utilizó fue el enfoque mixto, específicamente el método ex post facto no experimental transversal correlacional y el estudio de casos. Los resultados obtenidos permiten demostrar que la implementación de los objetos de aprendizaje como estrategia de aprendizaje desarrolla los niveles literal, inferencial, crítico valorativo e intertextual porque favorece estrategias cognitivas como el muestreo, la predicción, la inferencia; así como la aplicación de estrategias lectoras implicadas en la prelectura, lectura y poslectura.

Índice

Dedicatorias y Agradecimientos.....	ii
Resumen.....	iii
Índice de Temas.....	iv
Índice de Figuras.....	vi
Índice de Tablas.....	vii
Introducción.....	viii
Capítulo 1. Naturaleza y Dimensión del Tema de Investigación	1
1.1 Marco Contextual	1
1.2 Antecedentes del Problema	2
1.3 Planteamiento del Problema	7
1.4 Objetivos de la Investigación	8
1.5 Supuesto de Investigación	8
1.6 Justificación de la Investigación.....	9
1.7 Limitaciones y delimitaciones.....	11
1.8 Definición de Términos	12
Capítulo 2. Revisión de Literatura.....	15
2.1 Comprensión Lectora.....	15
2.2 Niveles de Lectura.....	25
2.3 Estrategias de Lectura	27
2.4 Competencia Lectora en la Era Digital	29
2.5 Objetos de Aprendizaje Empleados como Estrategia de Aprendizaje	32
2.6 Investigaciones Afines	39
Capítulo 3. Metodología	53
3.1 Enfoque Metodológico	53
3.2 Población y Muestra.....	57
3.3 Tema, Categorías Conceptuales e Indicadores de Estudio	58
3.4 Fuentes de Información	60
3.5 Técnicas de Recolección de Datos.....	60
3.6 Prueba Piloto.....	61
3.7 Aplicación de Instrumentos	61

3.8 Captura y Análisis de Datos	62
Capítulo 4. Resultados Obtenidos	63
4.1 Presentación de Resultados	63
4.2 Análisis de Resultados	78
Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones	82
Referencias	88
Anexo 1 Clase 1. Objeto de Aprendizaje No. 1 El Quijote	93
Anexo 2 Clase 2. Objeto de Aprendizaje No. 2: “Guantanameras”	157
Anexo 3 Clase 3: Objeto de Aprendizaje No. 3: “Los Labios De Bárbara”	170
Anexo 4 Clase 4. Objeto de Aprendizaje No. 4: La Argumentación	179
Anexo 5 Clase 5. Objeto de Aprendizaje No.5: “El romanticismo”	190
Anexo 6 Encuesta inicial	207
Anexo 7 Encuesta: “Estrategias personales de lectura”	215
Anexo 8 Encuesta final	219
Currículo del investigador	221

Índice de Figuras

Figura 1 Modelo de comprensión lectora.....	24
Figura 2 Resultados objetos de aprendizaje El Quijote	70
Figura 3 Resultado total inicial y final de El Quijote	70
Figura 4 Resultados objetos de aprendizaje Guantanamera	71
Figura 5 Resultados objetos de aprendizaje: la argumentación	73
Figura 6 Resultados prueba inicial y final para objetos de aprendizaje I, II y IV	79

Índice de Tablas

Tabla 1 Puntajes obtenidos por los estudiantes admitidos en el periodo 2008-A, de la universidad colombiana objeto de investigación.....	3
Tabla 2 Implicaciones educativas de los materiales digitales	49
Tabla 3 Evaluación materiales digitales.....	51
Tabla 4 Criterio de valoración al cuestionario de lectura inicial y final	56
Tabla 5 Resultados prueba inicial de lectura El Quijote	56
Tabla 6 Resultados prueba final de lectura El Quijote.....	66
Tabla 7 Prueba inicial de lectura Guantanamera.....	68
Tabla 8 Prueba final de lectura Guantanamera.....	69
Tabla 9 Prueba inicial de lectura Exterminar	72
Tabla 10 Prueba de lectura promesas incumplidas.....	73
Tabla 11 Resultados encuesta estrategia personal de lectura.....	74
Tabla 12 Resultados encuesta final	76

Introducción

Como docente del área de Lengua Castellana, es común percibir las dificultades que tienen los estudiantes para realizar una lectura interpretativa que le permita capturar el sentido de un texto, desarrollar un pensamiento crítico y relacionarlo con la información contenida en otros textos. Esta dificultad se convierte en un obstáculo que impide el normal y eficaz desarrollo de los procesos de aprendizaje, de tal manera que permea todas las áreas del conocimiento, teniendo en cuenta que la lectura fue, es y será la puerta que nos acerca al conocimiento.

En la actualidad el proceso lector se ha complejizado en la medida que exige ya no sólo lectores competentes de texto lineales y de formato continuo, sino que presenta la lectura de hipermedios como un nuevo reto. Un ejemplo de este fenómeno es el hipertexto, el cual se caracteriza por textos de soporte digital donde se conjugan otros textos enlazados entre sí y que contiene además, elementos audiovisuales con información adicional que aportan al sentido textual. Este tipo de textos, requiere ciertas estrategias de exploración, no necesarias en la lectura convencional.

A partir de esta realidad, la autora del presente estudio se interesó por averiguar si con el uso de los objetos de aprendizaje (O.A.) como recurso digital de apoyo es posible mejorar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes. Le llamó la atención el uso de los O.A. teniendo en cuenta que éstos, gracias al componente educativo que contienen, aportan al proceso de comprensión lectora. Aquí surgió el interés pedagógico que tiene como finalidad contribuir en el mejoramiento de los procesos lectores de los estudiantes de pregrado inscritos a una Universidad de la ciudad de Neiva, Colombia.

Por consiguiente, el supuesto de investigación que se planteó fue determinar si con la implementación de objetos de aprendizaje, como recurso digital de apoyo a los procesos

formativos, se favorece la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial, crítico valorativo e intertextual en los estudiantes objeto de estudio.

El presente estudio plantea en el Capítulo 1, la naturaleza y el tema de la investigación; el marco contextual, los antecedentes del problema, planteamiento del problema, los objetivos e hipótesis trazados. Se justifica el presente estudio y se presentan las limitaciones y delimitaciones, así como la definición de los términos.

El Capítulo 2, hace una revisión de la literatura que sirvió de base teórica sobre la que descansa el presente estudio. Se conceptualiza acerca de lo que implica la comprensión lectora a partir de las nuevas corrientes centradas en la lectura significativa y los procesos cognitivos que exigen. Se definen los niveles de lectura y estrategias de lectura implicados en el proceso lector. A continuación se presenta un informe sobre los alcances que tiene la lectura en la era digital, sobre objetos de aprendizaje como recurso digital pedagógico y finalmente, se hace alusión a algunas investigaciones realizadas en torno al proceso lector y a los ambientes virtuales de aprendizaje.

El Capítulo 3, describe el enfoque metodológico empleado y las etapas que comprendió el desarrollo del presente estudio. Se contextualiza el estudio, se describe la población y la muestra; se puntualiza sobre el tema, las categorías conceptuales e indicadores de estudio. Se hace un registro de las fuentes de información, las técnicas de recolección de datos, los instrumentos aplicados y la manera como se analizó la información recolectada.

El Capítulo 4, presenta los resultados obtenidos una vez aplicados los diferentes instrumentos diseñados y el análisis de los mismos que llevó a dar respuesta al supuesto de investigación planteado.

Finalmente, el Capítulo 5, recoge las conclusiones y recomendaciones emanadas del presente estudio.

Con esta investigación se pretende brindar una alternativa pedagógica y metodológica sobre cómo los docentes pueden abordar la lectura sirviéndose de los recursos digitales que ofrecen los avances tecnológicos.

Capítulo 1. Naturaleza y Dimensión del Tema de Investigación

En el presente capítulo se hace una descripción de los datos contextuales de una investigación realizada en una universidad pública de Colombia, para determinar el impacto que tiene el uso de objetos de aprendizaje como recurso digital de apoyo a los procesos formativos. Al tenor de lo anterior, el tema a investigar fue el análisis de la transferencia de conocimiento a través de los objetos de aprendizaje como apoyo a las competencias de comprensión lectora en sus niveles literal, inferencial, crítico-valorativo e intertextual.

Se describe la población con la cual se hizo el estudio y los lineamientos curriculares que se desarrollan en una cátedra que tiene la modalidad de créditos académicos, dentro del plan curricular del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Asimismo se hace el planteamiento del problema objeto de la presente investigación, los objetivos trazados, la formulación de la hipótesis así como las delimitaciones y limitantes de la misma. Finalmente, se relacionan los términos para poder comprender de manera amplia la situación descrita.

1.1 Marco Contextual

El estudio se aplicó a los estudiantes de pregrado de primer semestre del programa de Tecnología en Acuicultura Continental matriculados en la cátedra de Comunicación Lingüística I, asignatura diseñada para desarrollar las competencias comunicativas, especialmente las lectoras, en una universidad pública de Colombia.

La universidad es un ente universitario autónomo, de carácter oficial y del orden nacional; creada mediante la Ley 13 de 1976 y está localizada al sur de Colombia. En la actualidad tiene un promedio de cinco mil estudiantes inscritos a las diferentes carreras que ofrecen las facultades de Economía y Administración, Ciencias de la Salud, Derecho, Ingeniería y Educación. Ante la necesidad de brindar una mayor cobertura académica, cuenta con sedes en los municipios de La Plata, Pitalito y Garzón. Por ser una universidad pública, la población con

la que trabaja son estudiantes de escasos recursos económicos procedentes casi todos de la región sur de Colombia.

El programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, en su política de colaboración con otras carreras, ha diseñado una asignatura que tiene como eje nuclear el desarrollo de las competencias comunicativas, enfocada en la oralidad y la lectura, con una intensidad académica de tres horas semanales. De esta manera contribuye en la formación de profesionales con una visión integral y crítica del lenguaje, de la comunicación oral y de los procesos de lectura atendiendo a las funciones que cumplen en el desarrollo humano, individual y social.

Igualmente, dentro de esta cátedra se busca formar criterios en sus alumnos que permitan reconocerse a sí mismo, al otro y a su entorno; comunicarse oralmente sin dificultad, fundamentar estrategias y procedimientos de lectura comprensiva y crítica de diversos tipos de textos.

1.2 Antecedentes del Problema

Uno de los objetivos fundamentales de la Facultad de Educación de la universidad en la que se llevó a cabo la investigación es contribuir al mejoramiento de las habilidades de lectura y de escritura en los estudiantes mediante los cursos de Comunicación Lingüística I y II debido al bajo nivel de comprensión lectora que muestran los alumnos que inician carrera universitaria. Esto se puede observar en los resultados de las pruebas realizadas por el Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior (ICFES) que presentan los estudiantes al ingresar a la universidad, por ejemplo para el primer semestre del periodo académico 2008, los estudiantes admitidos a los diferentes programas presentan los puntajes que se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1.

Puntajes obtenidos por los estudiantes admitidos en el periodo 2008-A, de la universidad colombiana objeto de investigación

PROGRAMAS	PUNTAJE EN LENGUAJE
Lic. Lengua castellana	55.25
Ing. Agrícola	51.21
Ing. Petróleos	57.32
Medicina	64.21
Educ. Artística	42.06
Lic. Ciencias naturales y educ. ambiental	51.21
Enfermería	61.16
Psicología	51.21
Economía	55.25
Administración de Empresas	51.21
Tec. Acuicultura Continental	57.32
Lic. Lenguas Modernas	59.48
Ing. Electrónica	47.14
Pedagogía Infantil	54.31
Lic. Matemáticas	55.25
PROMEDIO NACIONAL	
	53

Tal como se evidencia en la Tabla 1 el promedio del puntaje en lenguaje fue de 54.23 superando apenas en 1.23 el promedio nacional.

Con miras en la mejora continua, la investigadora del presente estudio, consideró necesario implementar estrategias de lectura encaminadas a optimizar los procesos lectores de los estudiantes adscritos a la asignatura de comunicación lingüística I.

El ICFES, es una institución de orden nacional y de carácter público, adscrito al Ministerio de Educación Nacional, que tiene como objetivo fundamental propender por la calidad del Sistema Educativo Colombiano, a través de la implementación de procesos de evaluación de la calidad de la educación en el territorio nacional en todos sus niveles y modalidades. De igual manera se constituye en la institución encargada de la vigilancia del Sistema Educativo Superior de acuerdo con las políticas trazadas por el Ministerio de Educación Nacional.

El examen que presentan los estudiantes de último grado de secundaria está diseñado para evaluar competencias, es decir las acciones que un estudiante realiza en el contexto de una disciplina del conocimiento o de una problemática. Para el caso del área de Lenguaje y Literatura, se basa en el análisis de distintos tipos de textos en los niveles literal, inferencial, crítico valorativo e intertextual.

Adoptar nuevos recursos didácticos que permitan un mejor desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes es de interés, ya que como lo señala el Ministerio de Educación Nacional (1998) “estas carencias y dificultades tienen graves implicaciones, pues es imposible pensar y ejecutar una educación con calidad al margen de unas competencias que faciliten una mejor comprensión de la vida, la ciencia y la cultura, pues la lectura nos 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” (p. 72).

Esta situación adquiere otras dimensiones y se complejiza si se tiene en cuenta que con el advenimiento de la Tecnología de la Información y las Comunicaciones (TIC) se considera necesario enfrentar el reto que implica el manejo de esta tecnología para dotar a nuestros estudiantes de herramientas más acordes con las necesidades del presente siglo.

Las TIC son herramientas teórico conceptuales, soportes y canales que procesan, almacenan, sintetizan, recuperan y presentan información de la forma más variada. Los soportes han evolucionado en el transcurso del tiempo (telégrafo óptico, teléfono fijo, celulares, televisión) ahora en ésta era podemos hablar de la computadora y de la Internet. El uso de las

TIC representa una variación notable en la sociedad y a la larga un cambio en la educación, en las relaciones interpersonales y en la forma de difundir y generar conocimientos.

Las TIC están reconfigurando las nociones de lectura y escritura. Destrezas como la capacidad para componer y enviar un mensaje electrónico, buscar y seleccionar información en Internet, leer y escribir documentos en formato hipertextual, integran el nuevo concepto de alfabetización. La lectura de hipermedios exige la capacidad de apreciar sus componentes audiovisuales (gráficos, videos, animaciones, sonidos), y comprender su relación con el texto alfabético (Leu, Kinzer, Coiro, y Cammack, 2004). Muchos de los textos que circulan en internet tienen un formato hipertextual, es decir algunos de sus elementos (una palabra, una frase o un elemento gráfico) están enlazados a otros textos o elementos audiovisuales con información adicional. A los estudiantes no se les prepara para leer este tipo de documentos, los cuales requieren ciertas estrategias de exploración, no necesarias en la lectura convencional.

Sin embargo, a pesar de la realidad prevaleciente en la sociedad del conocimiento y partiendo del contexto educativo donde descansa la presente investigación, según la encuesta realizada al grupo objeto de investigación, es escaso el empleo de la tecnología en las prácticas educativas impartidas desde el aula para mejorar los procesos lectores de los estudiantes.

Por lo anterior, fue necesario realizar un trabajo investigativo para determinar si el desarrollo de las competencias lectoras en el nivel literal, inferencial, crítico valorativo e intertextual de los estudiantes del curso de Comunicación Lingüística I de una universidad pública colombiana, mejoran con la aplicación de un objeto de aprendizaje como recurso de apoyo.

De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (2001), la lectura es uno de los principales aprendizajes del presente siglo llamado "Siglo del Conocimiento" y con el advenimiento de la tecnología exige ciudadanos competentes en el dominio de habilidades comunicativas. De ahí que es motivo de estudios e investigaciones para todos los que se dedican al arte de enseñar, determinar qué enfoques o estrategias son más válidas a la hora de tratar una lectura

comprensiva. La lectura comprensiva exige de los alumnos un conjunto de habilidades y destrezas no siempre desarrolladas en la escolaridad. Por tanto, le corresponde a la universidad, ente encargado de ampliar la capacidad analítica y crítica de sus alumnos, continuar con este proceso a través de la lectura.

Las TIC debido a que constituyen un poderoso agente de cambio para el rediseño de ambientes, condiciones, métodos, y materiales didácticos han hecho posible la aparición de nuevos enfoques pedagógicos distintos en cuanto al funcionamiento de la escuela, los contenidos del currículo, el rol del maestro, y los entornos de aprendizaje que se ofrecen al alumno. Imbernon (1999), plantea que las tecnologías modifican la experiencia lectora y de escritura, pero que igual exige del manejo de competencias marcadas por la alfabetización, provoca necesidades nuevas de leer, como el hipertexto, sin sustituir por esto, las anteriores.

Con esta mirada, la universidad preocupada por ofrecer a sus estudiantes espacios educativos virtuales cuenta en todos los programas con una sala informática compuesta por veinte equipos con acceso directo a Internet.

Sin embargo, estas salas sólo son ocupadas para desarrollar las clases de informática o para que los alumnos hagan consultas. Resulta paradójico que no se realicen prácticas educativas dirigidas al uso del Internet para aplicar alguna estrategia pedagógica en diferentes áreas del conocimiento, teniendo en cuenta que las TIC están en el renglón número uno en cuanto a las demandas educativas.

Además de los resultados del ICFES, la prueba inicial de lectura aplicada a los estudiantes que participaron en la investigación, arrojó un bajo nivel lector por la dificultad que tienen para identificar las ideas principales de un texto, reconocer la intención comunicativa, capturar el sentido global, determinar los argumentos que emplea el autor para defender la tesis y establecer relaciones entre los contenidos de diferentes textos.

1.3 Planteamiento del Problema

La lectura ha sido y sigue siendo el factor más potente para el desarrollo de procesos mentales. Con el advenimiento de las TIC, la lectura ha sufrido cambios en lo que respecta al soporte, al tipo de texto, y a la cantidad de información que tienen que enfrentar los lectores de hoy. Así, la lectura comprensiva y el uso de los recursos que ofrece la tecnología se convierte en una necesidad para cualquier estudiante adscrito a un programa de Educación Superior.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, en su Conferencia Mundial sobre Educación Superior convocada en 1998, destacó la necesidad de la educación abierta y la implementación de las nuevas tecnologías de la información como estrategias que coadyuven en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al respecto, UNESCO (1998) declaró en su conferencia:

“En los albores del nuevo siglo, se observan una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales.

Aprovechar plenamente las tecnologías de la información y la comunicación con fines educativos, esforzándose al mismo tiempo por corregir las graves desigualdades existente entre los países, así como en el interior de éstos en lo que respecta al acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y a la producción de los correspondientes recursos”. (p. 1)

En un contexto como el descrito en el que se busca diseñar experiencias de aprendizaje personalizadas, colaborativas y basadas en las necesidades e intereses de los estudiantes, cobran sentido conceptos como: re-usabilidad, flexibilidad y customización de contenidos. Los objetos de aprendizaje son la respuesta a esta nueva exigencia de la enseñanza virtual. Es aquí donde se ve como investigadores la posibilidad de usar los objetos de aprendizaje como recurso digital de apoyo para mejorar procesos lectores, el hábito lector y la lectura comprensiva.

El problema de investigación se plantea a través del siguiente interrogante:

¿Cómo se favorecen los niveles de comprensión literal, inferencial, crítico valorativo e intertextual en los alumnos con el uso de objetos de aprendizaje?

Del anterior, se generaron otros interrogantes:

¿Qué dificultades puede tener la implementación de objetos de aprendizaje como recurso de apoyo a los procesos formativos?

¿Cuáles son las ventajas o los beneficios de utilizar los objetos de aprendizaje como apoyo a procesos formativos?

¿Qué utilidad le dan los estudiantes al uso de Objetos de Aprendizaje como recursos de apoyo a sus procesos de aprendizaje?

1.4 Objetivos de la Investigación

El objetivo de la presente investigación fue el hilo conductor que orientó todo el proceso investigativo. Al tenor con el problema de investigación se trazó el siguiente objetivo general:

1.4.1 Objetivo general

Valorar la incorporación de los objetos de aprendizaje en el diseño instruccional de un curso de comprensión lectora para saber de qué forma mejora los niveles de lectura literal, inferencial, crítico valorativo e intertextual de los estudiantes.

1.4.2 Objetivos específicos

Determinar las dificultades y las ventajas que tiene el uso de objetos de aprendizaje para el desarrollo de los niveles de lectura.

Determinar la utilidad que le atribuyen los estudiantes a los O.A. como ayuda a sus procesos formativos.

1.5 Supuesto de Investigación

De acuerdo con el marco teórico, el contexto en el que se desarrolló el estudio, la problemática planteada y los objetivos trazados, el supuesto de investigación que se planteó fue: la implementación de objetos de aprendizaje como recurso digital de apoyo a los procesos

formativos favorece la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial, crítico valorativo e intertextual.

1.6 Justificación de la Investigación

La implementación de este trabajo de investigación pretende ofrecer algunas estrategias pedagógicas encaminadas a mejorar los procesos de interpretación lectora en los estudiantes para obtener desempeños académicos más eficaces. De otra parte, la presente investigación brinda luces a los docentes dedicados a la enseñanza de la lectura quienes se verán beneficiados al desarrollar prácticas pedagógicas más acordes con el desarrollo tecnológico del presente siglo implementando el uso de los objetos de aprendizaje en sus diseños intruccionales.

Las prácticas pedagógicas alrededor de la lectura han estado centradas en el texto impreso, y hoy el desarrollo de las tecnologías de la información y de las comunicaciones brinda otros tipos de lecturas que exige de lectores más competentes y más audaces a la hora de abordar las lecturas digitales, las cuales vienen acompañadas de otros sistemas simbólicos. Esto ha conllevado a agudizar las dificultades que presentan los estudiantes a la hora de enfrentarse con el texto, ya sea impreso o digital. La presente investigación acercó a los estudiantes a prácticas lectoras diferentes a la convencional, gracias al empleo de los objetos de aprendizaje.

En un informe emitido por la Corporación Británica de Difusión, BBC (2003), la UNESCO declaró que la población en Latinoamérica presenta serias dificultades a la hora de interpretar el sentido de un texto al igual que llevar a cabo operaciones matemáticas simples. Este informe indica que la mayoría de los jóvenes latinoamericanos de 15 años de varios países “tropiezan con serias dificultades para utilizar la lectura como instrumento que les permita progresar e incrementar sus conocimientos y habilidades en otros ámbitos”. UNESCO (1998).

Para Lerner (2001), una manera de enfrentar esta problemática es:

“hacer de la escuela una comunidad de lectores que acudan a los textos buscando respuestas para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información

para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta, deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores, y personajes o diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos” (p. 26).

En resumen, es la escuela la que debe propiciar los espacios académicos que acerquen a los alumnos a la lectura para que pueda desarrollar todas sus dimensiones humanas.

Por todo esto y, teniendo en cuenta que los resultados de la Pruebas ICFES evidencian graves deficiencias en su competencia comunicativa, especialmente en el dominio de la lectura comprensiva, y que las ECAES (Exámenes de Calidad de la Educación Superior, decretos 1716, y 2233 de 2001), examen aplicado a los estudiantes de último semestre de pregrado, centran sus evaluaciones en la comprensión lectora en todos sus niveles, se hace necesaria la implementación de estrategias que contribuyan al mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes. En este sentido se orientó el presente estudio.

El gobierno colombiano preocupado por esta realidad y con el propósito de hacer un profundo análisis de la realidad educativa colombiana, conformó en 1993, la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, integrada por un grupo de destacados colombianos por sus cualidades humanas, profesionales y científicas. Esta comisión fue encargada para que elaboraran “una carta de navegación para el futuro educativo y científico con miras al siglo XXI”. En el documento elaborado por la comisión de sabios denominado: “Colombia: al filo de la oportunidad”, el Doctor Llinás, resalta:

“la importancia de utilizar los computadores en la educación radicaba en los siguientes aspectos: (1) el acceso a materiales de aprendizaje de gran riqueza y creatividad; (2) la posibilidad de usar sistemas interactivos y de redes; (3) la posibilidad de usar tecnología informática y programas educativos para avanzar en los procesos de aprendizaje, y (4) el acceso por telemática a extensos bancos de datos permanentemente actualizados” (IDEP, 1997, p. 79).

A pesar de lo anterior, en la actualidad aún se observa una falencia en la implementación de los nuevos recursos tecnológicos que ofrece la *WEB*. La presente investigación no sólo implicó el uso de los objetos de aprendizaje para el mejoramiento de habilidades lectoras, sino que acercó a los estudiantes al uso de la tecnología como recurso de aprendizaje y a ejercitarse

en una lectura más significativa y activa lo que permitió mejorar sus niveles de desempeño lector.

1.7 Limitaciones y delimitaciones

En un curso inicial de formación de profesionales de una institución pública de Colombia, se aplicaron como recursos digitales objetos de aprendizaje para apoyar los procesos formativos. Durante la etapa de aplicación o trabajo de campo se detectaron algunas delimitaciones y limitaciones:

Las competencias comunicativas en un individuo implican el desarrollo de la expresión oral, de la lectura, de la escritura y de la escucha. Teniendo en cuenta que el presente estudio se centró en el desarrollo de los niveles de lectura, no fue posible abarcar todas las competencias comunicativas, aunque se resalta que algunas actividades fomentaron el desarrollo de la expresión oral y de la escritura pero éstas no se sometieron a análisis dentro de los resultados arrojados en la investigación.

La comprensión lectora es un proceso que dura toda la vida y que exige mucha dedicación, esfuerzo y tiempo por parte de alumnos y docentes. Por lo tanto, pretender que se alcance totalmente en un curso diseñado para un semestre resulta difícil, por eso es necesario que se sigan aunando esfuerzos en todas las asignaturas y áreas del conocimiento para que el desarrollo de las competencias lectoras sea un objetivo que comprometa a todo el sistema educativo.

Algunas limitaciones encontradas en la ejecución del presente estudio fueron:

Por tratarse de estudiantes que apenas empiezan carrera universitaria se observa que aún conservan muchos comportamientos y actitudes propias de los estudiantes de la educación básica y media vocacional, como la falta de compromiso y responsabilidad para asumir su formación intelectual.

De aquí se desprende que dado la gran variedad de productos que ofrece el uso de las TIC se hizo necesaria una constante supervisión para evitar que los estudiantes desviaran la atención hacia otros focos de información o de diversión como *msn, facebook, hi5*, etc.

Los estudiantes mostraron el desconocimiento que tenían en el manejo de estrategias lectoras producto de la poca disciplina de estudio que traen desde el nivel de educación básica y media.

En los estudiantes no existe aún una verdadera cultura hacia la utilización de los recursos tecnológicos con fines formativos sino que son más empleados para establecer comunicación y crear grupos sociales a través de los chat.

Por tratarse de una universidad pública con estudiantes de escasos recursos económicos un gran porcentaje de ellos no cuenta con un computador personal y algunos de los que lo tienen, no poseen servicio de Internet.

A pesar de que la universidad ha instalado y adecuado salas de informática en cada facultad y que ofrece Internet a sus estudiantes, no alcanza a cubrir a toda la población quedando un gran porcentaje sin acceso a este servicio.

Se detectó poca experiencia de los alumnos en el empleo de Objetos de Aprendizaje como apoyo en los procesos de aprendizaje.

Aunque aparezcan en la red diversos objetos de aprendizaje como apoyo a procesos educativos y para mejorar las competencias comunicativas, no existe mucha variedad de objetos de aprendizaje diseñados exclusivamente para el desarrollo de la lectura en sus niveles literal, inferencial, crítico valorativo e intertextual, lo que crea la necesidad de crear objetos de aprendizaje que traten sobre desarrollo de habilidades lectoras.

1.8 Definición de Términos

Abarcar el objeto de la presente investigación exige el manejo de algunos conceptos acerca de lo que se entiende por comprensión lectora y competencias comunicativas. Así mismo, de la terminología técnica propia de la Tecnología de la Información y las

Comunicaciones, y de lo que son los Objetos de Aprendizaje y el concepto que se tiene de *E-learning*.

Objeto de aprendizaje O.A.

Entidad digital, autocontenible y reutilizable, con un claro propósito educativo, constituido por al menos tres componentes internos editables: contenidos, actividades de aprendizaje y elementos de contextualización. A manera de complemento, los OA han de tener una estructura (externa) de información que facilite su identificación, almacenamiento y recuperación: los metadatos (Chiappe, 2007).

Competencia.

Conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea (Argudín, 2005).

Competencia lectora.

Es la capacidad que tiene el lector de crear un nuevo texto (mental, oral o escrito) a partir de la interpretación significativa (Cassany, 2005).

Nivel de lectura literal.

Implica la comprensión denotativa del texto, es decir interpretar lo que significan las palabras de acuerdo con su contenido. El lector reconoce las palabras y las frases con sus correspondientes significados. Incluye la realización de una comprensión del significado local de sus componentes.

Para este nivel el lector activa las macro reglas que consisten en: generalizar, seleccionar, omitir e integrar la información fundamental del texto (ICFES, 2007).

Nivel de lectura inferencial.

Capacidad que tiene el lector para dar cuenta de los puntos de vista que sustenta una determinada posición, para inferir y establecer relaciones de causalidad, de necesidad y suficiencia de condiciones determinadas. El lector logra establecer relaciones y asociaciones

entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas 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 del todo texto (ICFES, 2007).

Nivel de lectura crítico valorativa.

En este nivel el lector tiene la posibilidad de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición documentada y sustentada al respecto. Supone la elaboración de un punto de vista. Este tipo de lectura exige del lector identificar y analizar las variables de la comunicación, las intenciones de los textos, los autores o las voces presentes en estos, así como la presencia de elementos políticos e ideológicos (ICFES, 2007)

Lectura intertextual.

Implica poner en relación el contenido de un texto con otro u otros. También tiene que ver con la capacidad para reconocer características del contexto en que aparece un texto y que están implícitas o relacionadas con el contenido del mismo (ICFES, 2007)

Hipertexto.

Se trata de varios textos que tienen un hilo común que los relaciona, sea temático o de otra índole. Se pueden leer en distinto orden y secuencia. El ejemplo más claro lo podemos encontrar en una búsqueda en Internet en la que un texto nos lleva a otro y éste a otro diferente, y así sucesivamente. Al final se configura un texto de textos o sea un «hipertexto» (Sanz, 2005).

Tecnologías de la información.

Según, la Asociación americana de las tecnologías de la información, ITAA: es el estudio, el diseño, el desarrollo, el fomento, el mantenimiento y la administración de la información por medio de sistemas informáticos, esto incluye todos los sistemas informáticos no solamente la computadora, este es solo un medio más, el más versátil, pero no el único; también los teléfonos celulares, la televisión, la radio, los periódicos digitales, etc.

Capítulo 2. Revisión de Literatura

El concepto de educación para el siglo XXI, trae implícito el manejo de competencias, es por esto que hoy la educación se concibe como un fenómeno dinámico que según Imbernon (1999), además de facilitar el acceso a una formación basada en conocimientos, permite el desarrollo de habilidades necesarias en la sociedad de la información. En la actualidad, la educación contempla mejorar sus prácticas fomentando el uso de los medios electrónicos.

Frente a esta necesidad, y ante el advenimiento de la Tecnología de la Información y las Comunicaciones (TIC), como influjo del avance tecnológico, es necesario adquirir competencias lectoras en los estudiantes tendientes a la selección y procesamiento de la información que le permitan conformar un pensamiento crítico frente a la avalancha de información a la que tiene acceso.

Este capítulo abordará los elementos que conforman el marco teórico del proyecto de investigación relacionados con la comprensión lectora y O.A. Hace también una revisión de la literatura en torno a lo que se concibe como comprensión lectora, sobre Objetos de Aprendizaje como recurso digital de apoyo al proceso de la enseñanza aprendizaje, y presenta algunas investigaciones realizadas acerca del desarrollo de las competencias lectoras y de la transferencia de conocimiento con del empleo de recursos digitales.

2.1 Comprensión Lectora

Antes de abordar el concepto de comprensión lectora, es importante aclarar el concepto de competencia en educación. Argudín (2005), menciona que la UNESCO define competencia como “el conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea”. Es decir, son habilidades que el educador, con la implementación de algunas estrategias, construye en los estudiantes y que exigen de él, poner en práctica un saber práctico. Así, la educación basada en competencias hace alusión a un

conocimiento aplicado en donde se vinculan conocimientos para lograr la construcción o el desempeño de algo.

La educación basada en competencias se fundamenta en un currículo apoyado en las competencias de manera integral y en la resolución de problemas (Argudín, 2005). Tómese aquí el concepto de manera holística que incluye un saber, un hacer y un saber hacer.

Al tenor de este concepto, se entiende por competencias lectoras saber leer, interpretar y criticar un texto. Giroux (2004), da un sentido amplio al concepto de comprensión lectora al considerar que:

"en la interpretación nosotros producimos un texto dentro de un texto y en la crítica construimos un texto en contra de un texto. Leer el mundo y la palabra significa comprender la cultura y los códigos genéricos que nos permiten construir historias -con nuestras propias palabras- desde diferentes puntos de vista. Interpretar significa ser capaces de tematizar y generalizar acerca de las narrativas que constituyen la experiencia social: en resumen, esto significa capacidad de desgarrar fuera de las suposiciones ocultas y los motivos que estructuran nuestro sistema de valores culturales cotidianos. En otras palabras, apoderarse de los elementos ideológicos de nuestro mundo social".

Es decir, que leer de esta manera se contempla como una competencia ya que exige del estudiante poner en acción una serie de estrategias y habilidades tendientes a interpretar el mensaje implícito del texto, valorarlo para asumir una posición frente a lo que plantea el autor y hacer "uso" de esa información para construir un nuevo conocimiento. Este debe ser el propósito del acercamiento que hace el docente en todos los niveles académicos para que sus estudiantes puedan, a través del texto, establecer un diálogo con el texto y así, capturar el mensaje de su autor.

En el caso de la lectura en la universidad, los propósitos lectores que persiguen los estudiantes están ligados hacia la construcción del conocimiento, ya sea unos nuevos o la reconstrucción de los que ya trae a partir de los procesos de enseñanza aprendizaje que se genera dentro del aula de clase. En este sentido el maestro es el encargado de abrir los espacios académicos tendientes a facilitar procesos lectores que generen conocimiento a través de las prácticas de lectura.

Pero llegar a este nivel no es tarea fácil, pues la lectura es un proceso cognitivo y lingüístico muy complejo, que implica diversas operaciones mentales simultáneas como predecir, analizar, sintetizar, inferir, contraponer, etc., Leer se entiende como un proceso de construcción de significados a partir de la interacción que se da entre el lector, el texto y el contexto.

Goodman, citado por Ferreiro y Palacio (1998), plantea que el lector es el encargado de intervenir de manera activa frente al texto pues deberá recurrir a su desarrollo cognitivo, a su experiencia y saberes lingüísticos para aplicar estrategias cognitivas de muestreo, predicción, inferencia, verificación y autocorrección. El muestreo es la capacidad que tiene el lector para seleccionar las palabras e ideas más importantes del texto. Esta estrategia cognitiva le permite al lector hacer una jerarquización de la información para optar por aquella que contribuye a formar la macroestructura del texto o la información global. A través de la predicción, el lector anticipa el contenido del texto, construye hipótesis sobre el tema y el contenido. En la inferencia, se deduce y concluye a partir de la información que no está explícita del texto; le permite al lector, leer entre líneas, atar cabos para llegar a trazar conclusiones. Con la verificación y autocorrección, el lector constata que la información que predijo es correcta y si no, la autocorrigió de acuerdo con la información que ha logrado reunir en la lectura. Como plantea Colomer y Camps (1990), el mecanismo de control de la comprensión implica un estado de alerta del lector que permite detectar el error tanto respecto al procesamiento de las sucesivas hipótesis y verificaciones como a su integración en una comprensión global de lo que se leer.

Además de las anteriores estrategias cognitivas, intervienen otros factores que igualmente aportan a la significación del texto como: los propósitos que se traza antes de iniciar la lectura, los conocimientos previos, el nivel de desarrollo cognitivo, la situación emocional que influye en la lectura afectiva (De Zubiría, 2002); los conocimientos lingüísticos que se tiene en el orden gramatical, semántica y pragmática; elementos culturales y ambientales.

Braslavsky (2005), coincide con estos teóricos al hacer referencia al lector y su relación con el autor, el contexto y el texto como los componentes que intervienen en el proceso lector. El acercamiento que hace el lector al texto y su significado puede llegar a través del mismo texto dependiendo de sus características personales, es decir, lo que Cassany y otros (2001) llaman marco de conocimiento: sus experiencias, su cultura, sus creencias, etc.

Otro elemento que interviene en la comprensión lectora es el texto. Un lector competente debe tener en cuenta el tipo de texto, la intención comunicativa, el léxico, la consistencia interna y externa. Cassany (1993), se refiere a la adecuación, la coherencia, la cohesión y la corrección como las reglas que rigen los textos escritos. Cada uno de estos elementos aportan pistas para la lectura comprensiva del texto y el lector será quien los deba tener en cuenta para elaborar el sentido del mismo. Teniendo en cuenta que toda obra trae inmerso el contexto, entendiéndose como todo aquello que acompaña al texto: época, autor, escuelas literarias, influencias, etc. es necesario que el lector recupere el contexto de la obra, lo que permite según Braslavsky (2005), el estudio científico y formalizado que requiere aprendizaje y el recurso de una serie de estrategias.

Según Braslavsky (2005), el texto es quien aporta el sentido al acto de leer. El texto cobra vida en el acto de leer y es en la lectura cuando se hace vivo. Igualmente, determinar el tipo de texto contribuye al significado ya que dependiendo del género, se presenta la información. Un texto científico tiene una manera diferente de desarrollar la temática a un texto didáctico o instructivo. Es por esto que a la hora de promover la comprensión lectora se debe tener muy en cuenta el componente del texto, es decir, el tipo de texto, si es publicitario, argumentativo, expositivo, instructivo, narrativo, poético, informativo. El tipo de texto genera diversas expectativas en el lector, lo que influye en la motivación que se tenga por él.

Sin embargo, Zuleta (1985), controvierte esta posición cuando plantea que no existe un código común previo entre textos, ya que cuando se aborda un texto éste produce su propio código, único e irrepetible como signo de la creación del autor. Ilustra este concepto a partir del

sentido que dan algunos autores a ciertas palabras y que sólo es aplicable a ese texto. Por ejemplo el concepto de mercancía que da Marx en su obra “El Capital”, es propio a este y difiere del concepto moderno que hoy prevalece en el común de la gente; la palabra alimento para Kafka, adquiere un significado específico y particular en sus obras y que sólo cuando el lector logra capturar este concepto es posible que entender el código interno de una obra pues representa algo así como la huella digital que le otorga sentido propio e intransferible a una palabra en una obra. Plantea Zuleta que como lectores debemos extraer el código del texto mismo, “código quiere decir, un término al que el receptor (lector) y el emisor (escritor) asigna un mismo sentido” (Zuleta, 1985).

Este concepto de lectura comprensiva parte de una posición más íntima e individual de la experiencia personal que tiene el lector con el texto. Braslavsky (2005), plantea que para llegar a ser un lector estratégico, que pueda crear verdaderos significados a través de un ejercicio lector activo, el niño debe ser capaz de automotivarse y de monitorear su propia comprensión, recapitulando, revisando, cuestionándose, corrigiéndose. Considera la autora que cada lector debe construir su propio plan a la hora de leer y que el maestro es quien debe ayudar al niño a encontrar su propio método de lectura.

El último elemento que hace interactúa en el proceso de comprensión lectora es el contexto. Entendido como las condiciones que rodean el texto. Son los elementos paratextuales que aportan al significado del texto. Factores ambientales, posturales y psicológicos que rodean al lector y al ejercicio de lectura; y textuales referidos a las ideas y las relaciones que se forman entre ellas para conformar un sistema comunicativo.

Son muchas las teorías y métodos de lectura que se han planteado con respecto al acto de leer. Desde los métodos tradicionales que parten de unidades no significativas (alfabético, fonético, el psicofonético), pasando por los métodos que parten de unidades significativas (método de la palabra, el de la frase, del texto, método global y el método natural o libre de Freinet). Igualmente, se han trazado muchas estrategias lectoras tendientes a crear buenos

lectores, pero como ya se ha afirmado anteriormente, la lectura es un proceso que dura toda la vida, que exige de ajustes de acuerdo al tipo de texto, al tipo de lector, y que es éste quien en últimas determina qué tipo de estrategia le aporta más a su complejo proceso de comprensión. Los maestros sólo pueden ser luz en este camino que debe recorrer el propio lector, quien deberá ir superando sus propios tropiezos asumiendo como un reto personal cada vez que se enfrente a la palabra impresa.

Sobre el asunto, Benvegnú, Galaburri, Pasquale y Dorronzoro (2001) plantean:

“En otras palabras, se lee para conocer la postura de un autor, para fundamentar o cuestionar una afirmación, para memorizar fórmulas o principios científicos, para conocer nuevos aportes al conocimiento de un objeto determinado, etc. Se escribe para organizar lo que se leyó, para tomar notas de una clase magistral, para dar cuenta de lo que se sabe, para presentar una ponencia, para fundamentar una hipótesis, para sistematizar datos, para realizar un informe de investigación, para presentar la tesis de licenciatura. Y cada una de estas prácticas tendrá su propia lógica, su propia manera de organización, su propio código lingüístico, su propia semántica, es decir, su propia práctica de lenguaje según se esté en el ámbito de las ciencias sociales, de la matemática, de la historia, de la biología, etc.” (p. 16).

Son muchas las concepciones que giran en torno a lo que se considera leer comprensivamente. Diversas posturas existen al respecto, desde las humanistas hasta aquellas que tienen un corte académico y científico a la hora de abordarla.

El ejercicio de “leer” a su vez ha sufrido transformaciones en el tiempo. Para Platón por ejemplo, leer era: “distinguir las letras separadas a la vez por el ojo y por el oído en orden que, cuando más tarde se lo escuche hablando o se lo vea escrito no será confundido por su posición”. (Harris, T., Ed. and Hodges, R, Ed, 1995). Esta definición bastante mecánica de la lectura deja de lado los procesos cognitivos que se mueven tras el ejercicio de leer.

Encontramos definiciones de lo que es leer como: conocer y saber juntar las letras; Decir en voz alta o pasar la vista por lo que está escrito o impreso (García, 1986).

Platón y el Diccionario Práctico *Larousse*, contemplan el ejercicio de leer como una simple decodificación de signos impresos dejando de lado el sentido, la significación y la valoración de lo leído. Sólo hasta el Renacimiento en ciertos grupos sociales se empezó a

contemplar la lectura de una forma más analítica e inferencial cobrando importancia los procesos mentales que requiere.

Con el desarrollo de las ciencias y más específicamente la psicología, la psicolingüística y sociolingüística inició un estudio serio y profundo sobre lo que implicaba el acto de leer, llegando a concluir que la lectura es un proceso cognitivo que exige el desarrollo de habilidades mentales formadoras de competencias metacognitivas. De ahí que para expertos como Cassany y otros (2001), la lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje ya que implica además de la decodificación e interpretación del mensaje implícito del autor, el desarrollo de capacidades cognitivas, permitiendo construir un significado nuevo en nuestra mente a partir los conocimientos previos que se tiene y que se ha ido adquiriendo a través de nuestra experiencia. Con la lectura, el lector de crear un nuevo texto (mental, oral o escrito) a partir de la interpretación significativa que haga de él.

Goodman, citado por Braslavsky (2005), expande el concepto de lectura hasta considerar que en el acto de leer: “los lectores interactúan y transactúan a través de los textos”. Esto quiere decir que lo que el lector le aporta en términos de conocimientos, valores, experiencias y creencias, es tan importante como lo que el autor aporta a la creación del texto.

Sanz (2005), observa que “la capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión personal a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y de participar en la sociedad”

A su vez, para el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, la lectura es la puerta de acceso a la cultura escrita y a todo lo que ésta comporta: socialización, conocimientos, información, etc. De igual manera atribuye a la lectura un carácter insustituible para el aprendizaje de todas las disciplinas pues permite desarrollar en el individuo capacidades cognitivas superiores: la reflexión, la crítica, la conciencia de los procesos de pensamiento propios y ajenos.

Lerner (2001), considera que la lectura se debe convertir en prácticas vivas y vitales, donde leer sea en un instrumento poderoso que permita repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento de acuerdo con la realidad interior, con la experiencia previa, determinada por el nivel de desarrollo cognitivo y situación emocional. Es por esto que el lector debe asumir una actitud activa frente a la lectura para lograr que le sea significativa. Bojorque (2004), plantea que el sólo hecho de preguntarse qué es leer ya trae implícito el acto de lo que es la lectura, pues empieza con el cuestionamiento, en la curiosidad de saber sobre algo determinado y que ese deseo de saber es lo que nos moviliza a tomar un libro. Para esta autora leer es algo más que entender el significado de lo escrito, es reconstruir lo dejado con base en la experiencia codificada en nuestro lenguaje interior. Es decir, es imposible resignificar nuestro mundo si no contamos con la experiencia previa almacenada a la cual nos remitimos para entender.

Según Cassany y otros (2001), hablar de procesos lectores hoy implica poner en juego unas habilidades y microhabilidades Habilidades que permitan descubrir el mensaje global de un texto a partir de la identificación de la tesis y argumentos para formar la macroestructura del texto y microhabilidades referidas al vistazo, a la cala de libros (ojear títulos, subtítulos, autor, edición, datos de pie de imprenta, tabla de contenido, desarrollo y gráficas, índices finales, apéndices y bibliografías), a la anticipación, a la lectura entrelíneas, etc.

Vista la lectura como un proceso es necesario tener claridad sobre los pasos o pautas recomendadas para realizar una lectura efectiva. MacDowell, (Citado por Cassany y otros 2001), propone la siguiente lista de microhabilidades aclarando este aspecto:

Con respecto al sistema de escritura presentes en el texto:

- Reconocer y distinguir las diferentes letras del alfabeto.
- Pronunciar las letras del alfabeto.
- Saber cómo se ordenan las letras.
- Saber cómo se pronuncian las palabras escritas.

- Poder descifrar la escritura hecha a mano.

En relación con las palabras y frases

- Reconocer palabras y frases y recordar su significado con rapidez.
- Reconocer que una palabra nueva tiene relación con una palabra conocida. Ej. Blanquecino-blanco.
- Reconocer la relación entre diversas formas de la misma palabra: flexión, derivación, composición, etc.
- Utilizar el contexto para dar significado a una palabra nueva.
- Elegir el significado correcto de una palabra según el contexto.
- Saber elegir en un diccionario la acepción correcta de una palabra en un contexto determinado.
- Saber pasar por alto palabras nuevas que no son importantes para entender un texto.

Relacionadas con la gramática y sintaxis:

- Saber controlar la gramática de las distintas partes de la frase.
- Identificar el sujeto, el predicado y el resto de categorías de la oración.
- Identificar los elementos de las anáforas y de los deícticos.
- Reconocer las relaciones semánticas entre las diferentes partes de la frase.

Sobre el texto y comunicación: el mensaje.

- Leer en voz alta.
- Entender el mensaje global.
- Saber buscar y encontrar información específica.
- Discriminar las ideas importantes de las secundarias o irrelevantes.
- Comprender el texto con todos sus detalles.
- Traducir determinadas expresiones a otras lenguas.
- Dividir el texto en sintagmas o partes significativas.

- Saber leer a una velocidad adecuada al objetivo del lector y a la facilidad o dificultad del texto.
- Poder seguir la organización de un texto o de un libro.
- Identificar la idea o ideas principales.
- Saber *leer entre líneas*, es decir, comprender ideas no formuladas explícitamente.

Sin lugar a dudas, la lectura es un proceso complejo que exige poner en práctica muchas estrategias que permitan la buena interpretación del texto. Pero además de procesos cognitivos, existen condiciones personales que intervienen en el buen desempeño lector como: visión, percepción precisa, memoria, actitudes y disposición mental, atención, condiciones ambientales, etc.

El siguiente cuadro esquematiza todos los factores en el cual se puede apreciar la multidireccionalidad del proceso:

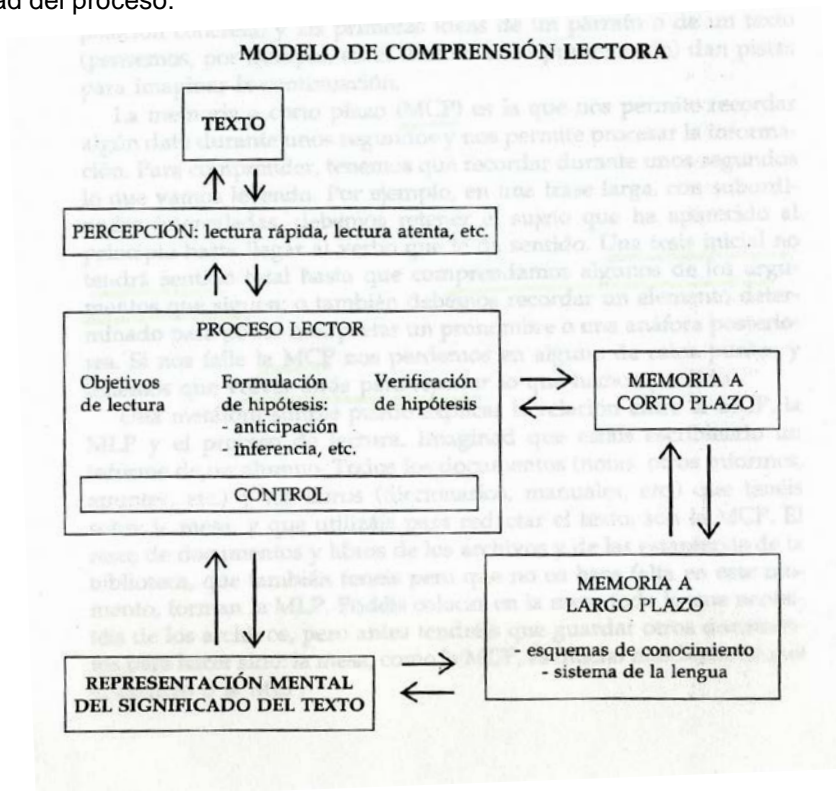


Figura 1. Modelo de comprensión lectora

En conclusión, la lectura hace parte de la vida de todos los seres humanos. Por esto, todo intento que se haga para leer comprensivamente, tendrá una mirada abarcadora e integradora. Abarcadora porque comprende el conocimiento alcanzado a través de la experiencia, el nivel de desarrollo cognitivo alcanzado, la percepción que se tiene del mundo y el estado emocional; integradora porque incluye diversas operaciones mentales y lingüísticas determinadas por el pensamiento y el lenguaje, además de los aspectos procedimentales que conlleva.

2.2 Niveles de Lectura

La lectura se concibe como un proceso complejo en el que es necesario atender varios aspectos, no sólo de orden cognitivo sino del manejo y clasificación de la información para el desarrollo de las competencias lectoras. Comprender un texto, implica abarcar los contenidos textuales desde los diferentes niveles lectores: el literal, el inferencial, el crítico valorativo y el intertextual.

La lectura literal explora la posibilidad de leer la superficie del texto, lo que el texto dice de manera explícita. También se refiere a la realización de una comprensión del significado local de sus componentes. Se considera una primera entrada al texto donde se privilegia la función denotativa del lenguaje que permite asignar a los diferentes términos y enunciados del texto, su "significado de diccionario" y su función dentro de la estructura de una oración o de un párrafo. Es lo que algunos autores llaman la lectura literal. En este nivel de lectura funciona la Memoria a Corto Plazo (MCP) (Cassany y otros, 2001), que consiste en retener información momentánea que permite determinar aspectos puntuales del texto como fechas, nombres, palabras y conceptos, los cuales serán necesarios para encontrar el sentido global del texto (macroestructura), que será la información relevante que se guarda en la Memoria a Largo Plazo (MLP) y se graba en nuestro cerebro y permite la conformación de un nuevo conocimiento.

La lectura inferencial explora la posibilidad de realizar inferencias, entendidas como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto o en la situación de comunicación. Por otra parte, este tipo de lectura supone una comprensión global de la situación de comunicación: reconocer las intenciones comunicativas que subyacen a los textos, así como el interlocutor y/o auditorio a quien se dirige el texto. En el proceso de inferir información también se ponen en juego los saberes con que cuenta el lector, así como la posibilidad de identificar el tipo de texto: texto narrativo, argumentativo, explicativo, informativo, etc., y la explicación del funcionamiento de fenómenos lingüísticos (la función lógica de un componente del texto, la función comunicativa del texto en general, la forma como se organiza la información en el texto...).

La lectura crítica explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición documentada y sustentada al respecto. Supone por tanto, la elaboración de un punto de vista. Para realizar una lectura crítica es necesario identificar y analizar las variables de la comunicación, las intenciones de los textos, los autores y las voces presentes en estos, así como la presencia de elementos políticos e ideológicos.

La lectura intertextual se refiere a la posibilidad de poner en relación el contenido de un texto con el de otro u otros. También tiene que ver con la posibilidad de reconocer características del contexto en que aparece un texto y que están implícitas o relacionadas con el contenido del mismo. Además de lo anterior, la lectura intertextual implica establecer relaciones de diferente orden entre un escrito y su entorno textual.

Estos niveles de lectura operan en la mente del lector de manera simultánea permitiéndole ir construyendo el mensaje global del texto gracias a las estrategias de lectura que emplea el lector.

2.3 Estrategias de Lectura

Leer también implica tener en cuenta mecanismos que incluyan procesos perceptuales e instrumentales que comprende varios momentos ya que según Cassany y otros (2001), no pueden reducirse a factores superficiales, sino que debe alcanzar los niveles superiores más cognitivos de procesamiento de la información, relacionados con la anticipación, la formulación de hipótesis y la construcción del sentido.

Colomer y Camps (1990), consideran que leer:

“más que un acto mecánico de descifrado de signos gráficos, es por encima de todo un acto de razonamiento, ya que lo que se trata es de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcionen el texto y los conocimientos del lector, y a la vez iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura” (p. 36).

Al tenor con esto, Niño (2003), propone para el proceso de la información tener en cuenta tres momentos:

2.3.1 *Prelectura o anticipación*

Implica:

- Establecer un objetivo al leer: para presentar una evaluación, para realizar un exposición, para informarse, para divertirse, etc.
- La cala de libros: ojear títulos, subtítulos, autor, edición, datos de pie de imprenta, tabla de contenido, desarrollo y gráficas, índices finales, apéndices y bibliografías.
- Analizar el contexto: quién y cuándo escribió, con qué propósito, etc.
- Anticiparse a la lectura: hacerse preguntas a partir del título o sobre el tema o de lo que cree que va a encontrar en el texto.

En esta etapa aconsejan Cassany y otros (2001), que el lector seleccione el tipo de lectura que desea hacer: silenciosa o en voz alta. Además, considera aspectos que van más en el orden las ideas pues tiene en cuenta la anticipación como otra capacidad básica de comprensión de las ideas: hacernos preguntas antes de leer, la información previa que

poseemos y podemos activar, la motivación que tenemos para leer, las expectativas que nos hemos planteado sobre el texto, etc.

2.3.2 Lectura

En esta etapa el lector debe poner en juego todas las habilidades lectoras que posee. Un primer momento en la lectura es la correcta decodificación de los signos impresos para capturar el sentido que se establece entre palabra y palabra, entre frase y frase, entre párrafo y párrafo. Implica comprender el sentido de la puntuación, de los conectores lógicos para establecer relaciones entre las ideas, entre los párrafos y así capturar el sentido lineal, local y global del texto.

Poder predecir o suponer lo que ocurrirá, el final, haciendo uso de las pistas gramaticales, lógicas o culturales se constituye en pasos que se debe ir haciendo durante la etapa de la lectura porque a través de ellos, el lector va jerarquizando la información para depurar aquellas ideas secundarias que aportan al sentido del texto pero que no se constituyen en la fundamentales (Cassany y otros, 2001).

En la etapa de lectura el lector debe:

- Capturar, organizar y reducir la información en busca de la macroestructura del texto.
- Reconocimiento de relaciones internas y externas para determinar la lógica interna del texto, su relación con el sentido global, si existe coherencia con la realidad.
- Recuperación y producción. Saber con claridad cuál es la esencia de lo que plantea el autor, a qué conclusiones llega según los intereses y propósitos del autor.

En esta etapa Cassany y otros (2001), aconsejan que el lector debe estar en capacidad de Inferir el significado de una palabra desconocida, determinar las ideas principales y secundarias, identificar la tesis y los argumentos, determinar la estructura del texto (superestructura), comprender la organización lógica de las informaciones (macroestructura), analizar el nivel de formalidad del texto y el tipo de lenguaje empleado, comprender el valor gramatical, significativo y expresivo de los signos de puntuación.

Leer entre líneas es saber identificar todo aquello que no se formula explícitamente, sino que queda parcialmente escondido. Se trata de una microhabilidad superior que va más allá de la comprensión del contenido literal del texto. Inferir información de autor y de su visión del mundo, identificar a quién se dirige el texto, detectar tendencias ideológicas, identificar la ironía, el sarcasmo, el humor y comprender su sentido final. Identificar las ambigüedades y los dobles sentidos y discernir sus posibles significados, capturar los sentidos figurados (en el caso del lenguaje literario expresado a través de los recursos estilísticos).

2.3.3 Poslectura o evaluación

Es el control consciente que realiza el lector sobre su proceso de comprensión. En esta etapa el lector debe estar en capacidad de sintetizar el tema y sus partes; reconstruir el tema y sus partes; inferir conclusiones; parafrasear; responder a un cuestionario; seguir instrucciones; exponer oralmente; realizar un mapa conceptual, escribir el resumen o un ensayo donde plasme su punto de vista.

2.4 Competencia Lectora en la Era Digital

Si en el contexto educativo la relación maestro- alumno ha tenido cambios significativos en torno a la concepción del modelo pedagógico, igualmente los conceptos acerca de los saberes y de la manera como se obtienen han sufrido grandes transformaciones. Por ejemplo, el acercamiento que se tenía a la lectura anteriormente, era básicamente alrededor del texto académico como ejercicio en clase de manera memorística y mecánica, ahora se incorpora a la cultura de la lectura un nuevo concepto: la necesidad de desarrollar habilidades lectoras que demuestren un amplio manejo interpretativo que contribuya a generar un pensamiento crítico.

Así como cambió el método de lectura y los aprendizajes que de ella se desprenden también cambiaron los soportes. Ahora el lector ya no sólo tiene acceso al texto impreso en el papel sino que se encuentra con el texto digital, sustituyéndose así las secuencias fijas y lineales de interacción por formas más personales de lectura en donde el usuario es quien

determina las rutas de acceso a la información acordes a sus niveles cognitivos (Fainholc, 2004).

En correspondencia con lo anterior, Cuevas y García (2007) plantean que junto con la escritura, la lectura ha experimentado recientemente el fuerte impacto del auge exponencial de un nuevo documento escrito. El texto digital efectivamente ha desarrollado su propia estructura, su propio discurso y gramática (el *discurso electrónico*) y una semiótica que aúna los códigos textuales, icónicos, auditivos, incluso olfativos.

De esto se desprende que el documento digital reclama su propia lectura digital, con sus propias competencias y alfabetización. Se plantea así un problema, cuya raíz está no sólo en la adquisición de nuevas habilidades y destrezas para una nueva competencia lectora, sino que, además, la lectura digital se ha naturalizado en el ciberespacio, paralelo y extrañado a la escuela, sin acomodarse a las reglas y normas escolares establecidas para la alfabetización, convirtiéndose así la lectura en:

“un ejercicio de disciplina académica, que procura *conocimiento útil del mundo* y se obtiene de un nuevo espacio educativo digital, sin regulación...

...Esta situación representa un nuevo reto para la escuela que debe incorporar la lectura digital y el ciberespacio como una nueva alfabetización, alfabetización en información (ALFIN), con sus propias técnicas y competencias, su propia promoción lectora, su propio proceso inferencial al conocimiento, pero, además, tiene una misión importante: asociar la lectura de ficción y analítica de conocimiento con una adecuada gestión de los contenidos digitales.” (Cuevas y García, 2007, p. 2).

PISA a partir de las dos vertientes mencionadas, además de analizar la capacidad lectora toma en consideración los hábitos de lectura, determinando que es necesaria la preparación de los jóvenes al finalizar su etapa escolar, de cara a afrontar los retos de la Sociedad de la Información.

Todo esto conlleva a suponer que es urgente preparar al joven de hoy para que desarrolle habilidades lectoras acorde con las exigencias de los nuevos entornos sociales para que pueda asumir sin temores la que se ha considerado era de las comunicaciones.

Según Chartier (2000), la revolución del texto electrónico es un cambio tangencial tanto en el soporte material de lo escrito, como de las modalidades de lectura. La metodología básica

impartida anteriormente para enseñar a leer se basaba fundamentalmente en deletrear, silabear, comprender palabras y frases aisladas, etc. (Cassany y otros, 2001). Hoy se propende por una lectura significativa que permita construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de unos signos impresos.

El ejercicio de la lectura es un proceso que se complica cada día más. Ya no se realizan lecturas lineales, ahora se habla de la metalectura (referida a los procesos mentales que ella genera), del hipertexto que sin lugar a dudas, modifica y enriquece el modo de lectura pues conecta al lector con diversos textos a la vez contraponiendo teorías de diversos autores.

En concordancia con estos nuevos enfoques de la lectura, se debe sumar la lectura digital, la cual exige del lector otro tipo de interacción. Al respecto, Fainholc (2004), advierte que “la lectura en internet se constituye en una actividad interactiva cognitiva y perceptual de navegación por la cual las personas vivencian en su imaginario las mediaciones culturales”. Esto implica que las prácticas lectoras en las TIC y en el Internet desarrollan competencias específicas propias de los diseños arbóreos que subyacen al lenguaje de la red, como los hipertextos.

Esta conectividad existente entre textos que nos conduce a otros textos de los que se partió inicialmente, se establece a través de enlaces o hipervínculos entre las propias palabras de los textos. Conectividad que a pesar de ser coherente con el contenido de los textos, nos remite a otros momentos de lectura (Niño, 2003), otros niveles de comprensión (Cassany y otros, 2001), y al desarrollo de otras competencias.

Chartier (2001) citado por Fainholc (2004), advierte que desde la etapa de la prelectura donde las personas ojean, *surfean*, degusta en interacciones lúdicas erráticas, en la lectura digital, pasa a una etapa intermedia, donde domina hipertextos breves, concretos, claros y con gráficos sencillos, para pasar a una lectura madura que implica la lectura hipertextual.

El lector en la era digital tendrá que enfrentarse al hipertexto, que se considera un nuevo estilo de texto por lo que exige otro tipo de estrategias lectoras. Según Peña (2001),

“Un hipertexto puede describirse como una telaraña de escrituras interconectadas: textos, imágenes y otras fuentes de información, conectadas entre sí por medio de enlaces (*links*) electrónicos. Estos enlaces hacen las veces de señales indicadoras que dirigen al lector hacia textos de otros autores o hacia fuentes de información que, según el autor, tiene algún tipo de relación con su propio texto” (p. 146).

En conclusión, el concepto de comprensión lectora se va volviendo cada vez más complejo y transversal a todas las áreas del conocimiento y por lo tanto compromete a todo el sistema educativo.

2.5 Objetos de Aprendizaje Empleados como Estrategia de Aprendizaje

El avance en las Tecnologías de Información cautivó a los educadores para implementar una serie de estrategias didácticas implícitas en sus procesos. En el caso de la Internet encontramos sitios creados con ayuda y soporte pedagógico para docentes y alumnos respectivamente. Dentro de esta variedad de recursos tecnológicos están los Objetos de Aprendizaje (O.A) diseñados con el propósito de brindar información sobre un tema específico de manera didáctica y sintética.

El término objeto de aprendizaje se inició en los años 70 con el uso del lenguaje de programación Simula-67 y se extendió luego con el uso de C++ y Java. Sus orígenes están asociados a la programación, diseño, análisis y teoría orientada a objetos.

El concepto de Objeto de aprendizaje como herramienta pedagógica ha estado en boga en los últimos años. Chan, Galeana y Ramírez (2006), señalan que “del año 2000 al 2005 la literatura sobre el tema se ha expandido y diferentes grupos en el mundo han emprendido tareas de investigación y generación de acervos de objetos”. Pero, desafortunadamente, parece ser uno de esos “nuevos conceptos” de los cuales todos hablan, pero del cual pocos tienen una definición clara.

La raíz de dicho problema proviene de la definición original del *Learning Technology Standards Committee* (LTSC). En este comité estadounidense, fundado en 1994 para “crear y promover estándares de instrucción tecnológicos” (Wiley, 2005), se definió al objeto de

aprendizaje como "...cualquier entidad, digital o no digital, que puede ser usada, reutilizada o referida durante el aprendizaje apoyado en tecnología".

Sin embargo, más adelante en esa misma definición, el LTSC sostiene lo siguiente: "ejemplos de objetos de aprendizaje incluyen contenido multimedia, contenido instruccional, objetivos de aprendizaje, software instruccional y herramientas de software, personas, organizaciones o eventos referidos durante el aprendizaje apoyado en tecnología".

Algunos autores consideran que es un error que se califique como objeto de aprendizaje a cualquier cosa, persona o ente que sea referido en aprendizajes soportados por tecnología digital. Además, los que escriben el presente texto piensan que otra raíz del problema está en la nomenclatura del mismo concepto que se quiere definir. ¿Por qué no nombrarle objeto de aprendizaje digital? Sin lugar a dudas, agregar este término a la definición ahorraría muchas confusiones a aquellos que por primera vez entran en contacto con este concepto.

De lo anterior, se concluye que la definición de objeto de aprendizaje va muy de la mano de la que maneja el ya citado Wiley (2005), quien señala que un objeto de aprendizaje es "cualquier recurso digital que puede ser reutilizado para apoyar el aprendizaje". Sin embargo, resulta extraño que la definición de este autor no contenga un elemento que enfatiza fuertemente en su texto: el diseño instruccional.

A su vez, la Corporación de Universidades para el Desarrollo de Internet, citado por Chan y otros (2006), lo define como: "una entidad informativa digital desarrollada para la generación de conocimiento, habilidades y actitudes, que tiene sentido en función de las necesidades del sujeto y que corresponde con una realidad concreta".

Por otra parte, en un concepto más específico, Chan y otros (2006), le ha atribuido al Objeto de Aprendizaje el concepto "puente" entre la educación, la comunicación, el diseño y las ciencias de la computación. Entendido así, el O.A. es un instrumento que utiliza el educador con un propósito educativo y a su vez, el alumno con un propósito de aprendizaje.

El Objeto de Aprendizaje contemplado en el plano educativo deja ver sus bondades porque permite integrar una estrategia instruccional al objeto mediático, en este caso para el desarrollo de habilidades lectoras.

Para que el Objeto de Aprendizaje pueda aportar a lo educativo, debe tener unas características propias. La Corporación Universitaria para el Desarrollo de Internet 2, citada por Chan y otros (2006), presenta las siguientes propiedades:

- **Subjetividad.** Son polivalentes, pues la significación de sus potencialidades recae en los sujetos que los usan.
- **Realidad.** El Objeto de Aprendizaje es un puente con una realidad concreta.
- **Historicidad.** Tiene que ver con la construcción y distribución en función de las condiciones reales de acceso y uso de los educandos a los que se pretende atender.
- **Complejidad.** Aunque tienen una delimitación que los convierte en unidades materiales, están ligados a otros objetos posibles.
- **Comunicabilidad.** Los Objetos de Aprendizaje contienen información, y su capacidad de representación supone la integración de múltiples lenguajes.
- **Integralidad.** Tener unidades que al ser analizadas individualmente tengan ya una estructura y que nos lleven a un objetivo de aprendizaje específico.
- **Unidad coherente.** Objetos como pequeñas unidades de aprendizaje cuyos elementos tienen relación íntima con el objetivo que persiguen.
- **Unidades autocontenibles y versátiles.** Cada objeto puede ser tomado independientemente y que tenga elasticidad.
- **Reusabilidad.** Cada objeto puede ser usado en diferentes contextos y para diferentes objetivos.
- **Escalabilidad.** Los objetos pueden ser agrupados en una larga colección de contenidos para conformar la estructura de un curso.

- Debe ser clasificable. Cada objeto debe contar con ciertos elementos que permitan clasificarlo en un metadatos (descriptores), que tenga las propiedades de que puede ser encontrado fácilmente.

- Relevante. Que responda a una necesidad, que sea pertinente.
- Que tenga agenda de utilización. Como se puede inferir, los objetos de aprendizaje pueden propiciar el desarrollo de competencias ya que intervienen en los siguientes procesos:

Conocimiento: Según Chan (2002) citado por Chan y otros (2006), en relación con el conocimiento menciona:

“Los Objetos de Aprendizaje son una herramienta educativa que puede insertarse en propuestas curriculares y metodologías de enseñanza y aprendizaje de muy diversa índole. Sin embargo, y considerando que no hay ciencia ni tecnología sin posicionamiento ideológico detrás, en la apropiación de una herramienta educativa como los objetos de aprendizaje, se da la adhesión a formas de ver y producir conocimiento, a formas de ver y promover aprendizajes, y los educadores estamos obligados a anticipar los impactos de nuestras prácticas y de los recursos que utilizamos en ellas” (p. 19).

El Objeto de aprendizaje empleado para generar conocimiento se concibe desde la interpretación de los datos que debe hacer quien lo usa y la manera como aplica este conocimiento, de ahí su enfoque constructivista. Otro aspecto a tener en cuenta del objeto de aprendizaje aplicado al plano educativo, es el concepto de “reusabilidad” entendiéndose éste como una característica esencial ya que abarca aspectos que tienen que ver con el formato, interpretación y adecuación pedagógica, Sicilia (2005). La reusabilidad permite que el Objeto de Aprendizaje pueda utilizarse en diversas plataformas tecnológicas para los programas a distancia; y pretende *generar conocimiento, habilidades y actitudes* porque busca formar aprendizajes integrales que incluya cada una de las áreas del conocimiento; y tiene *sentido en el sujeto* porque es a quien va dirigido este recurso.

Virtualización. Se entiende como la digitación de un contenido educativo. Pero para que este contenido educativo sometido a la mediatización cumpla con el objetivo final que es propiciar un conocimiento es necesario que cumpla con ciertos requisitos como: el contenido instruccional, el diseño instruccional, la reutilización y los metadatos (descriptores). Los

metadatos permiten al usuario de los objetos (y a los motores de búsqueda) ubicar la información del recurso y recuperarlos de la base de datos donde se encuentra.

Además, de la combinación y granularidad, entendida la primera como la adecuación y facilidad que poseen los Objetos de Aprendizaje como verdaderas ayudas de aprendizaje es decir, que su ubicación dentro de la plataforma sea de fácil acceso, que contenga toda la información necesaria para el aprendiz y que su manejo sea práctico y ágil. No se debe descartar que un Objeto de Aprendizaje tenga como misión especial promover y coordinar el desarrollo de una red de telecomunicaciones de la más avanzada tecnología, es decir, busca crear redes de trabajo con objetivos comunes entre instituciones educativas que manejan un alto conocimiento tecnológico y pedagógico.

La granularidad, consiste en la organización gradual del conocimiento de tal manera que logre alcanzar el objetivo para el que fue diseñado, respetando los ritmos de aprendizaje de cada individuo.

De esta manera, todo Objeto de Aprendizaje debe contener todo lo necesario para lograr un objetivo de aprendizaje con la información y la actividad que lo hagan posible.

Diseño Educativo: Es el proceso en donde se articula la posición frente al conocimiento y frene a la virtualización (Chan y otros, 2006).

El objeto de aprendizaje debe tomarse como una estrategia, como un puente a través del cual se puede generar un conocimiento.

Según Chan y otros (2006), se considera un diseño educativo generador cuando propicia el desarrollo de competencias y solución de problemas; cuando permite integrar las producciones de los estudiantes a un objeto semilla de tal manera que sean significativas; estar colocados en ambientes, escenarios o herramientas que posibiliten interacciones humanas.

Colaboración: Se concibe desde lo micro: espacios colaborativos entre estudiantes y profesores; y el macro: colaboración entre entidades productoras de objetos.

Y es en este sentido que por las consideraciones teóricas planteadas anteriormente, la presente investigación se encarga de relacionar el uso de objetos de aprendizaje como apoyo a un diseño instruccional para desarrollar las competencias lectoras en los estudiantes de primer semestre.

2.5.1 Componentes y elementos que conforman el objeto de aprendizaje.

Los objetos de aprendizaje según Chan y otros (2006), se pueden utilizar en todos los contextos educativos aunque también es factible en los no educativos, sin embargo, se aclara que es necesario poseer una serie de soportes tecnológicos que permitan el verdadero intercambio no sólo entre estudiantes sino entre comunidades de aprendizaje, ya que su virtualidad permite la polivalencia de aprendizajes ilimitados, de ahí que puede ser utilizado en diversos contextos y para diversos objetivos, teniendo como principal objetivo ser un facilitador de aprendizajes tipo *on line*.

Chan y otros (2006), refieren que para que resulte efectivo el objeto de aprendizaje en el apoyo a procesos de aprendizaje es necesario que contenga los siguientes componentes:

Unidades de información: Los contenidos multimedia individuales: textos, imágenes, audio, video, etc.

Unidad de contenido: Define la ubicación en las que se encuentran albergados los contenidos de texto, video e imágenes facilitando la generación de plantillas de composición considerando el tipo de contenido en particular.

Unidad didáctica: Son cada uno de los elementos que permiten generar planteamientos de aprendizaje significativo, determinar criterios de evaluación, de contenidos, recursos y actividades de enseñanza-aprendizaje.

Los Objetos de Aprendizaje también contienen los siguientes elementos:

Prerrequisitos: Son los conocimientos y habilidades previas del usuario, necesarias para su adecuado manejo.

Objetivo: Expresa de manera clara y específica lo que se pretende o espera del alumno que lo emplee.

Actividad: Es lo que el alumno debe hacer para adquirir habilidades o conocimientos planteados en el objetivo.

Recurso: Son los apoyos básicos y complementarios que favorecen una mayor interacción con el alumno: definiciones, explicaciones, artículos, videos, entrevistas, lecturas, opiniones, escenarios, casos, proyectos, etc.

Evaluación: Es el apartado donde el alumno podrá verificar los conocimientos adquiridos y la evidencia de los que aprendió.

Ha sido tan amplia la inquietud que ha generado el diseño y aplicación de objetos de aprendizaje como ayudas pedagógicas que se han formado en torno a ellos, comunidades de aprendizaje. Una de ellas, es la que se generó en México, producto de un trabajo interinstitucional entre la Universidad de Guadalajara, la Universidad de Colima y el Tecnológico de Monterrey como parte de las actividades de la comisión académica de objetos en la Corporación de Universidades para el Desarrollo de Internet. Estas universidades se reunieron en febrero de 2002 y se trazaron como objetivo fundamental compartir información valiosa y adelantar diversos proyectos tendientes a desarrollar una red de alta velocidad y unirse a la red internacional denominada Internet-2, con el fin de dotar a la Comunidad Científica y Universitaria de México de una red de telecomunicaciones que le permita crear una nueva generación de investigadores, dotándolos de mejores herramientas para desarrollar aplicaciones científicas y educativas de alta tecnología a nivel mundial, pero sobre todo para trabajar la temática en torno a los Objetos de Aprendizaje.

El mayor logro que se ha obtenido a partir de esta asociación es la creación de una red que beneficia a estudiantes y docentes de distintas instituciones conformándose una cultura de colaboración sin ánimo de lucro. Es un proyecto a largo plazo que implica desarrollar investigación en todos los ámbitos de los objetos de aprendizaje que permitan conocer

científicamente los procesos pedagógicos, psicológicos y tecnológicos, así como del impacto y los resultados del uso de estos medios.

2.5.2 Tecnologías de la Información como apoyo a los objetos de aprendizaje.

Con el desarrollo de la educación virtual, se han venido desarrollando tecnologías de la información encargadas de la elaboración y recolección de información, así como para su almacenamiento, procesamiento, mantenimiento, recuperación, presentación y difusión, a través de señales de naturaleza acústica, óptica o electromagnética.

Los recursos tecnológicos que pueden apoyar la creación de los Objetos de Aprendizajes son las lecturas digitalizadas, bases de datos, servicios de información, cápsulas de video, audio (narraciones, conversaciones, canciones...), gráficos, tablas, diagramas, fotografías, simulaciones, biblioteca digital, software que permita determinadas funciones (conversión matemática, composición lingüística, por ejemplo), entre otros. Es decir, todo aquello que pueda propiciar aprendizajes electrónicos también conocidos como *e-learning*, *e-training*, e-ducación.

Dentro del diseño de los objetos de aprendizaje, las tecnologías de la información y la comunicación tienen en cuenta primero el contenido con que se encuentra el usuario y segundo, como recurso que lo acerca a otros contenidos.

2.6 Investigaciones Afines

2.6.1 El Fenómeno lector.

El problema de la comprensión lectora y de cómo los alumnos desarrollan habilidades que les permitan alcanzar una mejor comprensión ha venido siendo objeto de estudios e investigaciones. Con el objeto de dar luces sobre este asunto, Watson, Martinelli y Rodriguez (2001), profesores de la Universidad de Luján, Argentina, hicieron una investigación tendiente a determinar cuáles eran las dificultades más marcadas que enfrentaban los estudiantes universitarios en la modalidad semipresencial con respecto a las prácticas lectoras, lo que

concluyó en las siguientes dificultades que vivencian los estudiantes a la hora de abordar la lectura desde el ámbito personal, contextual, textual y metodológico.

Personal: desgano, rechazo, impotencia, desconocimiento, carencia de estrategias personales, escasa disposición de tiempo, etc.

Contextual: espacios inadecuados, sobre exigencia de actividades laborales, dificultades de orden social, predominio del texto gráfico.

Textual: características de los textos, cantidad de materiales, nivel de vocabulario del autor.

Metodológicas: dificultades en la utilización de estrategias, ausencia de estrategias didácticas, reducida aplicación de estrategias de comprensión lectora.

Este estudio concluyó al proponer una serie de estrategias:

- a) Ubicación del texto en la unidad.
- b) Acercamiento al autor (época de producción - profesión- orientación).
- c) Elaboración de hipótesis a partir de aspectos formales del texto (título- subtítulos, conceptos destacados, etc.). Construcción conjunta de un esquema conceptual inicial.
- d) Lectura sintética-corroboración primaria de las hipótesis elaboradas en el punto anterior y subsecuente ajuste del esquema inicial.
- e) Lectura analítica (párrafo por párrafo). Se obvió inicialmente la lectura de citas de otros autores. Se abordaron las dificultades de comprensión de palabras desconocidas en el contenido textual. Se implementaron consultas a diccionarios específicos, compañeros y docentes.
- f) Determinación consensuada del concepto central de cada párrafo.
- g) Lectura sintética con inclusión de citas, para completar el esquema inicialmente elaborado.
- h) Comparación de los contenidos textuales abordados.

La puesta en práctica de estas estrategias lectoras permitió que los estudiantes adquirieran mayor conciencia de lo que implica leer textos académicos para aprender en el nivel universitario.

Otros estudios sobre cómo abordan los estudiantes la etapa de la poslectura, deja ver que una de las principales dificultades que tiene los alumnos al hacer un resumen es la transcripción que hacen los lectores del texto sin tomarse el trabajo de hacer un análisis del mismo. Cuando se les pide que realicen un resumen de un texto leído, generalmente se limitan a la transcripción de trozos que respondan a las preguntas planteadas percibiéndose el intento de contestar a las consignas antes que a analizar exhaustivamente el sentido del texto. Esta situación se vio reflejada en un estudio realizado por Albano, Giammateo y Zamudio (2001) de la universidad de Buenos Aires, en su trabajo titulado: La reducción de la información textual: un problema cognitivo. Consideran las investigadoras que es necesario además de dictar reglas de reducción, sensibilizar al alumno para que reflexione sobre la complejidad y sentido de la tarea, y que esta toma de conciencia sea seguida por una constante práctica que incluya varios tipos de textos y de diversa complejidad textual, esto con el propósito de que involucre cognitivamente al lector que le permita comprender, interpretar y evaluar el texto leído. Como dicen las autoras: "Esto implica un lento, pero rico aprendizaje que lo transforme de mero reproductor en intérprete crítico de cada texto que reformula" (Albano y otros, 2001).

Hall (1989), citado por Colomer y Camps (1990), advierte que gracias a las investigaciones hechas en la última década, se puede sintetizar en cuatro puntos los supuestos fundamentales existentes en torno a la comprensión lectora:

- La lectura eficiente depende de procesos perceptuales, cognitivos y lingüísticos.
- La lectura es un proceso interactivo que no avanza en una secuencia estricta desde unidades perceptivas básicas hasta la interpretación global del texto, sino que el lector experto deduce información de manera simultánea de varios niveles, integrando

información grafofónica, morfémica, semántica, sintáctica, pragmática, esquemática e interpretativa.

- El sistema humano de procesamiento de la información es una fuerza poderosa, aunque limitada, que determina nuestra capacidad de procesamiento textual.
- La lectura es estratégica. El lector eficiente actúa deliberadamente y supervisa constantemente su propia comprensión.

2.6.2 Ambientes virtuales de aprendizaje.

El cambio en la concepción de la educación y con ella, de los contextos educativos, ha exigido una transformación en las estrategias enseñanza aprendizaje. Con la llegada de la Tecnología de la Información y las Comunicaciones, se hace cada vez más frecuente el uso de recursos de aprendizaje que ofrece la Internet logrando la universalización del conocimiento. Hoy, no es extraño hablar de transferencia de conocimiento, definida como toda la iniciativa generada del intercambio de experiencias en torno al quehacer pedagógico, partiendo de la base de que su principal bien es el conocimiento, de esta manera se conforman los Ambientes Virtuales de Aprendizajes.

Chan y otros (2006), citando a López, Escalera y Ledesma, definen Ambiente Virtual de Aprendizaje como “el conjunto de entornos de interacción, sincrónica y asincrónica, donde, con base en un programa curricular, se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje a través de un sistema de administración de aprendizaje”. Estos ambientes de aprendizaje permiten la interacción humana con objetos de conocimiento.

Esta revolución tecnológica se ha visto reforzada gracias al trabajo interinstitucional que han adelantado varias instituciones educativas interesadas en compartir y desarrollar las experiencias generadas a través de la implementación de la tecnología como estrategia constructivista de aprendizaje. La Corporación de Universidades para el Desarrollo de Internet, en asocio con otras instituciones educativas de México a través de la cooperación interinstitucional, trabajaron en la generación de recursos que pueden ser usados por todas las

instituciones y analiza la forma en que estos recursos pueden apoyar ambientes constructivistas.

Ramírez (2008), a través de su ponencia “Desarrollo de Objetos de aprendizaje para ambientes constructivistas: Estudios en una experiencia formativa en línea”, presenta un informe de tres experiencias en torno a la generación de objetos de aprendizaje a través de redes, objetos que se pudieran trabajar en beneficio de otros y, objetos creados por participantes de distintas instituciones, objetos que pudieran compartirse y usarse en diversos programas e instituciones.

El primer estudio analiza las estrategias de enseñanza aprendizaje que se diseñaron en los objetos para determinar la reusabilidad y cómo estos estudios pueden apoyar ambientes de aprendizaje significativo.

En segundo término, se realiza una investigación evaluativa para analizar los elementos de gestión, diseño e implementación de programas de formación de objetos de aprendizaje a distancia y su impacto en las instituciones educativas.

Finalmente, el tercer informe trata sobre los procesos de transferencia de la experiencia formativa de objetos de aprendizaje en las prácticas profesionales de los participantes.

A pesar de que la autora aclara que estos estudios aún están en desarrollo se han ido encontrando algunos elementos a resaltar como: la dispersión que existe en la construcción de los objetos y la dificultad para el desarrollo de objetos de aprendizaje; A esto hay que agregar que no fue posible la aplicación práctica de los recursos impidiendo determinar si los objetos generaban en realidad aprendizajes en los usuarios (Ramírez, 2008).

Otros factores que ha arrojado la experiencia han sido: generación de estudios para producir conocimiento de la temática, la trascendencia de los objetos de aprendizaje en los procesos formativos.

Es un estudio que continúa en su ciclo de desarrollo y que una vez finalizado dará luces sobre la formación en línea a través del empleo de objetos de aprendizaje.

Cabero y Duarte (1999), en su trabajo denominado Evaluación de medios y materiales de enseñanza en soporte multimedia, aborda la problemática de la evaluación de medios y materiales multimedia desde la perspectiva de su uso en la educación; En este documento nos presenta un detallado informe de la ventajas y desventajas de los soportes de multimedia y sus implicaciones en el uso educativo.

Desde el punto de vista de las perspectivas técnicas, estrategias y dimensiones, debe cumplir con los estándares que propusieron el "Comité conjunto de estándares para la evaluación educativa" (Sanders, 1998): utilidad, viabilidad, propiedad y precisión.

Utilidad: que la evaluación servirá para responder a las necesidades de información de los usuarios.

Viabilidad: que la evaluación se desarrolle en marcos naturales, que los diseños propuestos sean operativos en el contexto práctico y que no consuman más recursos materiales, de personal o tiempo que los necesarios para contestar las preguntas de evaluación.

Propiedad: que se efectúe de una forma ética;

Precisión: la evaluación revelará y divulgará información técnicamente adecuada sobre los rasgos que determinan el valor o el mérito del programa evaluado.

El estudio inicia aclarando los conceptos hipertextos, hipermedios y multimedias con el objeto de darle significación y precisión al manejo de estos conceptos.

Tolhurst (1995), citado por Cabero y Duarte (1999) los define y diferencia así:

*Hipertextos como una organización no lineal de acceso a la información textual.

*Hipermedios como uniones interactivas de información que está presentado en múltiples formas que incluyen texto, imágenes, y múltiples formatos que incluyen o gráficos animados, segmentos en movimientos, sonidos y músicas;

*Multimedias que se refieren a los múltiples formatos de medios para la presentación de la información.

Para Cabero y Duarte (1999), se dan tres características básicas en materiales de multimedia para que incidan el proceso del aprendizaje:

1. Integración de diversos formatos (textual, gráfico, sonoro) y de grandes volúmenes de información,
2. Facilidad de acceso a la información,
3. E interactividad

Gallego y Alonso, citado por Cabero y Duarte (1999), nos llaman la atención respecto a que son cuatro las características fundamentales que debe tener la multimedia dirigido a mejorar procesos de aprendizaje:

1. Interactividad
2. Ramificación, que es la capacidad que tienen los sistemas para responder al usuario.
3. Transparencia, ya que deben de estar organizado de forma que la audiencia se centre más en los mensajes que comunican, que en el medio empleado que es empleado para ello...
4. Navegación, la capacidad que poseen para que el usuario pueda desplazarse por los mismos, en forma no secuenciada linealmente.

Para Ina y Morata, citado por Cabero y Duarte (1999), son tres las características básicas que deben cumplir los materiales multimedias:

1. Su integración en un todo coherente,
2. Que den información al usuario en tiempo real, y
3. Que permita la interactividad con entre el usuario y el programa.

Considerando que el soporte del texto digital se sirve de diferentes materiales de multimedia para estimular el aprendizaje, no se puede desconocer que cualquier diseño instruccional creado para este fin, debe contemplar todas las características citadas anteriormente.

El objeto de aprendizaje como instrumento con el propósito de propiciar aprendizajes *on line* y en este caso al desarrollo de la lectura, se ajusta a este objetivo porque permite la

integración de varios formatos, por su diseño facilita el acceso a la información, y la navegación para que el usuario pueda desplazarse sobre los contenidos de acuerdo a sus necesidades, respetando sus tiempos de aprendizaje y habilidades de lectura particulares. Como dice Cabero y Duarte (1999):

"En definitiva, lo que facilitan estos medios es que los receptores en la ejecución de la lectura no lineal, conocida como navegación, construyan en función de sus intereses y necesidades, sus propios cuerpos de conocimientos, pudiendo decidir también sobre los sistemas simbólicos a través de los cuales consideran oportuno recibir y relacionar los conocimientos, formando estructuras de conocimiento claramente diferentes a las previstas y planificadas por el diseñador del programa, todo ello dependiendo del nivel de libertad de movimiento que le es concedido previamente al usuario" (p. 4).

Bartolomé (citado por Cabero y Duarte, 1999) diferencia dos grandes grupos de multimedia: para informar y para formar; o como los denomina en otro trabajo, multimedia informativos y multimedia para el autoaprendizaje: El Objeto de Aprendizaje estaría dentro del grupo de multimedia diseñados para formar y facilitar el autoaprendizaje en el usuario.

Como ejemplo de otros diseños de Multimedia para el autoaprendizaje tenemos: "La Enciclopedia Multimedia Salvat" y "La Encarta" de *Microsoft*, proyecto "*Hipermedia for Teaching*".

2.6.3 Ventajas y limitaciones del uso de recursos digitales en contextos educativos.

A pesar de las ventajas que pueda ofrecer la utilización de los recursos digitales, el estudio realizado por Cabero y Duarte (1999), revelaron algunas desventajas acerca de este tipo de material, presentando críticas relacionadas con las potencialidades y características tecnológicas de los medios, en relación con los usuarios, desde una perspectiva didáctica y metodológica, y referidos a los contextos organizativos y formativos en los cuales van a ser introducidos.

Para el autor, las limitaciones se resumen en: características tecnológicas, características personales de los usuarios, perspectivas metodológicas y didácticas y organizativas.

Las limitaciones en la dimensión tecnológica se refiere a:

- Se necesitan unos conocimientos mínimos informáticos.

- Suelen darse, sobre todo en los sistemas construidos de forma más abierta, problemas de desorientación y desbordamiento cognitivo para la construcción del conocimiento.
- Mayor tendencia a principios técnicos y estéticos, que didácticos y educativos.
- Puede darse que las formas en las cuales están diseñados y producidos pueden dificultar la localización de información específica.
- Baja formación para interactuar con el hardware y software que son necesarios para que funcione el multimedia o hipermedia.
- Poca información respecto a cuáles son los mecanismos que suelen principalmente utilizar los usuarios en la elección de determinados caminos, y formación de propuestas de elaboración del conocimiento.
- La forma en la cual algunos están construidos y diseñados repercute en la existencia de problemas de desbordamiento y abandono.
- La posibilidad que tienen para que los estudiantes pasen por el conocimiento de forma desmotivada e instruccionalmente inexistente, ya que el mero recorrido por las diferentes pantallas y sistemas simbólicos del programa, no significa que se produzca un aprendizaje o adquisición de información.
- La necesidad de contar con un nuevo tipo de estudiante, menos preocupado por la adquisición memorística de conocimientos, y más esforzado por la construcción significativa de los mismos. Ello implicará el dominio de estrategias y técnicas para localizar y seleccionar información.

Desde la perspectiva metodológica y didáctica presenta:

- Desconocimiento de investigaciones que establezcan pautas para su diseño y pragmática de uso en contextos educativos.
- Falta de *software* adecuado adaptado a los currícula oficiales.
- *Software* producido con excesiva tendencia conductista, que propicia la actitud pasiva en el usuario y un mero recorrido lineal por la información.

- *Software* producido con excesiva tendencia conductista, que propicia la actitud pasiva en el usuario y un mero recorrido lineal por la información.

En cuanto a limitaciones organizativas señala:

- Existen problemas respecto a la presencia de *hardware* adecuado en los centros para que puedan ser utilizados como instrumentos constantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- La utilización de los multimedia requiere movernos en un nuevo tipo de enseñanza no bancaria de la educación.

- Posiblemente nuestro sistema escolar no esté preparado, ni metodológica ni físicamente, para trabajar dentro de una enseñanza individual y colaborativa, como requiere la utilización de los multimedia.

- Y por último, no podemos olvidarnos de la necesidad de contar con nuevas estructuras organizativas en los centros, donde las variaciones de espacio y tiempo son contempladas.

En cuanto a las ventajas se resumen en:

- La posibilidad de una mayor adaptación a las características, actitudes y aptitudes de los usuarios, así como

- La posibilidad de una mayor adaptación a las características del contenido en si, ofreciendo un mismo fenómeno, concepto u objeto desde diferentes sistemas simbólicos.

- Hace posible la interconexión de información de diferente índole y naturaleza.

- Facilita el acceso a la información con el menor retardo de tiempo.

- Actitudes positivas que inicialmente despierta en el estudiante, y que puede ser utilizada por el profesor de manera que el receptor invierta la mayor cantidad posible de efecto cognitivo en la interacción con el medio.

- Desarrollar la aplicación de nuevas estrategias de aprendizaje, no basadas en el aprendizaje memorístico.

- Y puede ser compartido por más de un usuario, sobre todo en los multimedia distribuidos.

Park y Hannafin (citado por Cabero y Duarte, 1993) llegan a identificar veinte principios, con sus posibles implicaciones educativas, que pueden ser interesantes contemplar a la hora de diseñar este tipo de materiales:

Tabla 2

Implicaciones educativas de los materiales digitales

Principio	Implicaciones para el diseño
<ul style="list-style-type: none"> • Relacionarse con el conocimiento previo dominado por el estudiante 	<ul style="list-style-type: none"> • Situar información que sea capaz de acomodarse a múltiples niveles de complejidad y acomodarse a los diferentes niveles de conocimientos previos.
<ul style="list-style-type: none"> • Los conocimientos se adquieren con mayor significado cuando se integra con actividades que muevan al estudiante a generar su propio y único significado 	<ul style="list-style-type: none"> • Incluir ayudas instruccionales para facilitar la selección, organización e integración de la información.
<ul style="list-style-type: none"> • Tener en cuenta que el aprendizaje está influenciado por cómo se ha organizado el contexto donde se ha aprendido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar la información que en su conjunto sea consistente con las ideas
<ul style="list-style-type: none"> • La utilidad del conocimiento mejora cuanto mayor sea el procesamiento y la comprensibilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • El conocimiento que es procesado de forma débil o superficial se caracteriza por tener un pequeño valor para el estudiante.
<ul style="list-style-type: none"> • El conocimiento se integra mejor cuando los conceptos no familiares pueden relacionarse con los conceptos familiares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usar metáforas familiares para expresar el contenido de la información y diseñar el interfaz.
<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje mejora cuando se aumentan los artículos complementarios utilizados para representar el contenido a aprender. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar la información utilizando múltiples y complementarios símbolos, formatos y perspectivas
<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje mejora cuando la cantidad de esfuerzo mental invertido se incrementa 	<ul style="list-style-type: none"> • Incluir actividades que aumenten las características percibidas de la demanda, tanto del medio como de la actividad a realizar.

- El aprendizaje mejora cuando la competición decrece con recursos cognitivos similares, y disminuye cuando aumenta la competición con los mismos recursos.
- Estructurar las presentaciones e interacciones para complementar los procesos cognitivos y reducir la complejidad del procesamiento de la tarea.
- La transferencia mejora cuando el conocimiento se sitúa en contextos auténticos y realísticos.
- Facilitar el conocimiento en contextos y entornos reales.
- El conocimiento flexible aumenta cuando se ofrecen varias perspectivas sobre un tema y se tiene conocimiento de la naturaleza condicional del conocimiento.
- Ofrecer métodos de ayuda a los alumnos para adquirir el conocimiento desde múltiples perspectivas y conocimiento transversal por múltiples caminos.
- La retroalimentación aumenta la posibilidad de aprender el contenido relevante.
- Ofrecer oportunidades para responder y recibir retroalimentación diferencial por respuesta en el que la información crítica se incluya.
- Los alumnos tienden a confundirse y desorientarse cuando los procedimientos son complejos, insuficientes o inconsistentes.
- Ofrecer procedimientos de navegación claramente definidos y accesos a ayuda on-line.
- Las representaciones visuales del contenido de la lección y su estructura, mejora la comprensión del alumno tanto de las relaciones entre conceptos como los requerimientos procedimentales del sistema de aprendizaje.
- Ofrecer mapas conceptuales que impliquen la interconexión entre conceptos e hipermapas que indiquen la localización por el estudiante de otros segmentos de la lección.
- Los sujetos varían completamente en sus necesidades de guía
- Ofrecer diversos tipos de asistencia táctica, instruccional y procedimental.
- Los sistemas de aprendizaje son más efectivos cuando se adaptan a las diferencias individuales relevantes.
- Los multimedia interactivos deben de adaptarse de forma dinámica tanto a las características de los individuos como de los contenidos.
- Las demandas metacognitivas son mejores en entornos de aprendizaje poco estructurados, que en los más estructurados.
- Ofrecer actividades inmediatas y de revisión para ayudar al alumno a adoptar estrategias de aprendizaje individual.
- El aprendizaje se facilita cuando el sistema se caracteriza por ser funcionalmente autoevidente, y lógicamente organizado.
- Emplear un diseño de pantallas y convenciones procedimentales que sean familiares o que puedan ser fácilmente comprendidas y que estén en consonancia con los requerimientos del aprendizaje.

2.6.4 La evaluación de materiales en soporte hipertexto, hipermedia y multimedia.

La intromisión de lo digital en lo educativo, permite a Cabero y Duarte (1999), evaluar la utilidad que tienen estos soportes de hipertexto, hipermedia y multimedia para el aprendizaje, observando que es importante tener en cuenta los contextos en los cuales van a ser utilizados, las características de los estudiantes que interaccionan con los mismos, la experiencia previa que tienen para su manejo, o su motivación.

Se aconseja además efectuar un tipo de evaluación colaborativa entre las diferentes personas que intervienen en el proceso de diseño, producción y utilización del mismo; es decir, diseñadores, profesores y alumnos.

Texas Learning Technology Group, presenta un instrumento de evaluación que se encuentra formado por cinco dimensiones que pretenden recoger información en los siguientes grandes aspectos:

Tabla 3

Evaluación materiales digitales.

Dimensión	Aspectos analizados
Diseño del medio	Tipo de pantalla, formas de almacenamiento y aleatorización de datos, uso de los gráficos, textos, botones de control de navegación...
Características tecnológicas	Tamaño de los ficheros, capacidad de animación, tiempos de acceso, capacidad de movimiento de imágenes, capacidades de audio, calidad de imagen y audio, opciones del sistema operativo...)
Aspectos personales	Usabilidad, manejabilidad, facilidad de instalar hardware y software, nivel de entrenamiento, nivel de aprendizaje requerida...
Factores de venta	Estabilidad del distribuidor oficial, vendedores alternativos, mercado...

Cabero y Duarte (1999) proponen utilizar una perspectiva interaccionista entre diseñador, profesor y alumno, los actores principales en el proceso de producción y utilización del software.

Ello nos permitiría no sólo centrarnos en aspectos marginales para la utilización didáctica de los programas, como los solamente técnicos y estético, sino también abordar aspectos relacionados directamente con la utilización y el comportamiento del programa en el contexto educativo.

Las ocho dimensiones que propone son:

- Características y potencialidades tecnológicas.
- Diseño del programa desde el punto de vista técnico y estético.
- Diseño del programa desde el punto de vista didáctico.
- Contenidos.
- Utilización por parte del estudiante: manipulación del programa e interactividad.
- Material complementario.
- Aspectos económicos/distribución.

A partir de los elementos conceptuales desarrollados en el presente capítulo se concluye que el proceso lector incluye procesos cognitivos complejos y la aplicación de estrategias lectoras. Gracias al desarrollo de las TIC, es posible ofrecer recursos metodológicos didácticos diferentes de las prácticas tradicionales, que brindan nuevas posibilidades de acercamiento al proceso lector. De ahí que los O.A. se convierten en una alternativa didáctica por el diseño instruccional y pedagógico que contemplan, como lo demuestran los estudios relacionados.

Capítulo 3. Metodología

En este capítulo se explica la metodología utilizada en la investigación, se ubica el enfoque metodológico, las diferentes etapas recorridas, el método, la población y muestra seleccionadas para aplicar los instrumentos; la técnica que se empleó para la recolección de los datos, los procedimientos y la manera como se analizaron e interpretaron para determinar la respuesta al problema planteado.

3.1 Enfoque Metodológico

La investigación pretende determinar la incidencia que tienen los objetos de aprendizaje como variable independiente (Hernández, Fernández y Baptista, 1996; Giroux y Tremblay, 2004), sobre el desarrollo de los niveles de lectura literal, inferencial, crítico valorativo e intertextual, como variables dependientes. A través de estas variables, fue posible dar el sustento teórico al presente estudio.

La metodología de investigación empleada fue enfoque mixto, específicamente el método ex post facto no experimental, transversal, correlacional y el estudio de casos, permitiendo emplear enfoques cuantitativos y cualitativos que hizo posible contrastar los datos obtenidos por medio de instrumentos como el cuestionario, la encuesta y la observación. El análisis estadístico arrojado por los instrumentos empleados dio respuesta a la pregunta de investigación planteada.

Las dos variables involucradas son discretas, Martínez (2005), es decir, los valores derivados de ellas se pueden contar o medir a través de las pruebas de lectura aplicadas antes y después de aplicados los Objetos de Aprendizaje. Además, porque según Hernández y otros (1996), la recolección de datos y su interpretación se usan para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación.

Esta investigación giró en torno a dos variables: los niveles de lectura como variable dependiente y la variable de los Objetos de Aprendizaje como variable independiente, para determinar si el uso de los Objetos de Aprendizaje mejoran las competencias lectoras en los

estudiantes, a través de la aplicación de encuestas y varias pruebas de lectura que se aplicaron al principio y al final del estudio para estimar la eficiencia de la variable independiente sobre el fenómeno estudiado.

La muestra se correspondió a una población compuesta por 15 alumnos de una universidad pública de Colombia, inscritos a un curso diseñado para el desarrollo de competencias comunicativas. La información obtenida fue sometida a un análisis de contenido temático.

El desarrollo de las actividades previstas para la investigación implica la ejecución de tres etapas muy bien definidas, a saber:

1. Etapa inicial. Destinada a elaborar cinco diseños instruccionales o clases que la autora de la investigación aplicó a los estudiantes (Anexos: 1, 2, 3, 4, y 5). Estos diseños utilizaron como apoyo pedagógico cinco objetos de aprendizaje diseñados para desarrollar niveles de lectura literal, inferencial, crítico valorativo.

Cada diseño instruccional está identificado con el número de la clase y el nombre correspondiente con el tema del objeto de aprendizaje aplicado; la metodología sugerida y el objetivo trazado para la misma. En una tabla se organizó el contenido conceptual, niveles de lectura trabajados en cada O.A. Se hace una descripción de la metodología empleada en cada momento de la clase, los recursos, el tiempo. Finalmente, se describen los criterios de evaluación. Igualmente aparece una síntesis conceptual que incluye las pruebas y lecturas aplicadas.

Los instrumentos diseñados para recabar la información necesaria se corresponden a:

Una encuesta inicial (Anexo 6), donde se indaga sobre las características socioculturales y personales de la población estudiada para obtener la información necesaria para identificar la población; además de los factores relacionados con los antecedentes lectores, competencias lectoras y, el manejo de tecnologías de la información y las comunicaciones.

Un cuestionario: “prueba inicial de lectura” (Anexo 1), sobre un fragmento de un capítulo del Quijote de la Mancha, compuesta por 15 ítems dirigidos a diagnosticar la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico valorativo. Se aclara que este mismo cuestionario fue aplicado como prueba final de lectura para medir el progreso lector de los estudiados luego de desarrolladas las diferentes sesiones que contenían el objeto de aprendizaje sobre el Quijote.

Una prueba inicial y final (Anexo 2), que registra los niveles interpretativos alcanzados por los estudiantes sobre la lectura “Guantanameras” propuesta por el O.A.

Una prueba de lectura (Anexo 3), que permite medir el nivel intertextual de los estudiantes al confrontar la lectura propuesta por el O.A. “Los labios de Bárbara” con el texto “la Rana que quería ser una auténtica rana”.

Una prueba de lectura dirigida a medir la información literal en dos textos argumentativos (Anexo 4).

Una prueba que mide el nivel intertextual entre dos textos románticos (Anexo 5) y los niveles de lectura adquiridos por los estudiantes por objeto de aprendizaje aplicado.

Un cuestionario de metacognición (Anexo 7), que tuvo como intención hacer reflexionar a los estudiantes sobre las etapas de lectura propuestos por los O.A. así como sobre la importancia de aplicar algunas estrategias de lectura para alcanzar un mejor nivel de interpretación.

Una encuesta final (Anexo 8), para que los estudiantes allí registraran la experiencia vivida con la utilización de los O.A.

A estos instrumentos se les determinó los índices básicos de validez y confiabilidad sugeridas por Cohen y Swerdlik (2001).

El pilotaje se efectuó en individuos con características socioculturales similares a la de los estudiantes objeto de estudio. Gracias a este proceso se logra afinar los instrumentos definitivos de la investigación.

2. Etapa de ejecución o trabajo de campo. Constituye la aplicación directa de los instrumentos con los cuales se recaba la información. Se aplicaron las encuestas y cuestionarios diseñados para este fin y que comprende los cinco diseños instruccionales programados.

El nivel de competencia lectora se establece mediante la aplicación del cuestionario inicial de lectura (Anexo 1), cuyo objetivo central fue hacer un diagnóstico valorativo del estado inicial de la variable dependiente o determinante, Giroux y Tremblay (2004). El criterio de valoración a cada una de los ítems de selección múltiple con única respuesta, fue asignar un punto por cada respuesta acertada, descartando las otras tres opciones de respuestas de cada ítem.

Para estimar el nivel de lectura alcanzado por los integrantes de la muestra se adoptó la siguiente escala valorativa:

Tabla 4

Criterio de valoración al cuestionario de lectura inicial y final

TIPO DE PREGUNTA	RESPUESTAS ACERTADAS	VALORACION
Nivel Literal	5	Excelente
	4	Bueno
	3	Aceptable
	2	Deficiente
	1	Insuficiente
Nivel Inferencial	5	Excelente
	4	Bueno
	3	Aceptable
	2	Deficiente
	1	Insuficiente
Nivel crítico valorativo	5	Excelente
	4	Bueno
	3	Aceptable
	2	Deficiente
	1	Insuficiente

Una vez aplicada la encuesta y el cuestionario se instruyó a los estudiantes objeto de estudio sobre el manejo de un Objeto de Aprendizaje y se presentó las sesiones de cada clase. Para esto fue necesario llevar a la clase un computador y el *video beam* para que todos pudieran visualizar la información que se iba desplegando.

Concluidas las actividades anteriores se procedió a desarrollar cada una de las clases diseñadas descrita en la secuencia didáctica (Anexos: 1, 2, 3, 4 y 5), cuyo propósito fue desarrollar en los estudiantes competencias lectoras en sus niveles literal, inferencial, crítico valorativo e intertextual, aplicando 4 objeto de aprendizaje propiedad del Centro Virtual Cervantes y uno del Tecnológico de Monterrey.

3. Etapa análisis de resultados. La información recabada en la fase anterior se sometió al análisis estadístico descriptivo e inferencial; el primero para mostrar las características generales y de tendencia central del grupo objeto de estudio, el análisis estadístico inferencial se plantea para otorgar validez al supuesto de investigación planteado.

3.2 Población y Muestra

Como lo menciona Selltiz (1980), citado por Hernández y otros (2004), la población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones.

En este caso, la población sobre la cual se aplicó la investigación está compuesta por jóvenes de ambos sexos que inician sus estudios de educación superior en una universidad pública de Colombia cuyas edades oscilan entre los 16 y los 20 años, inscritos al programa de tecnología en Acuicultura Continental, que tiene como requisito dentro de su plan de estudios un curso diseñado para el desarrollo de competencias comunicativas, principalmente la expresión oral y la comprensión lectora.

La muestra seleccionada la conforma un grupo de 15 estudiantes, escogidos aleatoriamente, es decir con la misma oportunidad de los integrantes de la población a ser escogidos.

Un factor decisivo para esta elección fue el contacto directo que se tenía con el grupo ya que la autora de la investigación trabaja con ellos como docente orientando el curso en mención, de esta manera se convierte en una población de fácil acceso debido a la relación existente entre quien dirigen la investigación y los integrantes de la población.

3.3 Tema, Categorías Conceptuales e Indicadores de Estudio

El tema giró en torno al análisis de transferencia de conocimientos que se dieron a través del diseño de cinco clases en las cuales se incluyó el empleo de cinco objetos de aprendizaje como apoyo al desarrollo de los niveles de lectura literal, inferencias, crítico valorativo e intertextual. El problema de investigación surgió cuando se identificó la necesidad de determinar si con el uso de los objetos de aprendizaje como recurso digital de apoyo a los procesos formativos se mejoran los niveles de lectura.

Las categorías conceptuales fueron:

- Factores relacionados con los antecedentes lectores

Indicador: hábito lector

Esta categoría se consideró determinante porque permitió conocer las experiencias y actitudes de los estudiantes hacia la lectura ya que son importantes pues determinan el desempeño lector que han tenido los estudiantes objeto de la presente investigación. Esta categoría se trabajó a través de una encuesta (Anexo 6), que se aplicó previa al empleo del Objeto de Aprendizaje, tal como se describe en el componente metodológico.

- Factores relacionados con los conocimientos en competencias lectoras

Indicador: competencias lectoras.

Esta categoría permitió establecer los conocimientos previos que poseían los estudiantes con respecto a estrategias de lectura y cómo entendían el fenómeno lector. De esta manera fue posible determinar el nivel de conocimiento que tenían los estudiantes acerca de cómo debían abordar la lectura para concluir en el nivel lector en el que se hallaban los estudiantes.

El cuestionario inicial (Anexo 1), se aplicó como prueba diagnóstica para determinar el nivel lector que tenían los estudiantes, en consonancia con los criterios de valoración de la Tabla 4.

Además de la encuesta inicial (Anexo 6), fue aplicada una segunda (Estrategias personales de lectura, Anexo 7), durante el desarrollo de los diseños instruccionales y una final (Anexo 8), al terminar las cinco clases para que registraran sus experiencias sobre la manera como fue abordada la lectura luego de operados los objetos de aprendizajes.

- Factores relacionados con manejo de tecnologías de la información y las comunicaciones

Indicador: conocimientos tecnológicos

Teniendo en cuenta que uno de los requisitos a la hora de utilizar los medios tecnológicos es el conocimiento y manejo que se tiene de ellos, fue importante conocer previamente esta información para considerar la necesidad de hacer una mayor ilustración acerca del uso de los objetos de aprendizaje. Se observó que a pesar de que los estudiantes cuentan con las herramientas necesarias para operar un computador gracias al acceso a internet que hoy en día tienen los jóvenes, y que dentro de su formación básica existe una cátedra sobre formación en informática, además de la experiencia personal que han ido adquiriendo los estudiantes a través de sus necesidades personales de uso, fue necesario ofrecer una inducción sobre la manera como se navega a través de un O.A. porque nunca habían trabajado con ellos.

- Factores relacionados con los niveles de lectura desarrollados por los alumnos una vez empleados los objetos de aprendizaje

Indicador: Niveles de lectura desarrollados

Esta categoría nos permitió determinar el nivel de lectura alcanzado luego de aplicados los objetos de aprendizaje. Se aclarará en este punto que los diferentes cuestionarios se aplicaron después de ejecutadas las clases para establecer así la evolución en el proceso

lector al igual que la encuesta final que registra las experiencias vividas durante todo el tiempo que duro el trabajo experimental.

3.4 Fuentes de Información

Las fuentes primarias fueron estudiantes inscritos a un curso diseñado para el desarrollo de competencias lectoras del programa de Tecnología en Acuicultura Continental de educación superior, constituyéndose así en fuentes reales de información. Se tomaron los resultados obtenidos tras la aplicación de los cuestionarios y encuestas para dar respuesta al supuesto de investigación planteado.

Como fuentes secundarias se constituyen los objetos de aprendizaje como recurso digital de apoyo al desarrollo de competencias lectoras, los cuales pertenecen al Centro Virtual Cervantes que se encuentra en la dirección web:

http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/avanzado/lectura_02/despues/ , hipervínculo aula de clase,

el *Quijote* en el aula, presentación; y otro de propiedad del Tecnológico de Monterrey, ubicado

en la dirección web: http://www.tecvirtual.itesm.mx/cursos/ege/obj_apr/argumentacion/home.htm

3.5 Técnicas de Recolección de Datos

Las técnicas empleadas para la recolección de datos fueron de dos estilos: el cuestionario y la encuesta. Los cuestionarios permitieron determinar varias categorías de las variables tratadas. Se emplearon en total 9 cuestionarios para evaluar el nivel lector de los estudiantes y 3 encuestas.

Los cuestionarios constaban de reactivos de opción múltiple con única respuesta y reactivos de respuesta abierta para determinar el nivel crítico valorativo de la lectura realizada.

De igual manera se llevó a los estudiantes a realizar lecturas de textos literarios, informativos y argumentativos con el fin de ampliar el abanico experiencias lectoras evitando así apreciaciones sesgadas o recargadas sobre un solo tipo de texto.

3.6 Prueba Piloto

Se aplicó la prueba piloto a cinco estudiantes con las mismas características de los integrantes de la muestra objeto de estudio; gracias a ello se hicieron correcciones contenidas en la información personal y al tiempo real necesario para contestar el cuestionario y la encuesta.

3.7 Aplicación de Instrumentos

La aplicación de los instrumentos se hizo a su vez, en varias etapas:

3.7.1 etapa inicial o de diagnóstico.

Esta etapa contempla la aplicación de la encuesta número uno (ver Anexo 6), y el cuestionario inicial de comprensión lectora (ver Anexo 1), que evalúa el nivel de comprensión lectora inicial de la población estudiada. Los factores e indicadores que se incluyen en esta etapa son:

- Factores relacionados con antecedentes lectores
Indicador: Competencias Lectoras.
- Factores relacionados con conocimientos en Competencias Lectoras
Indicador: Competencias Lectoras.
- Factores relacionados con manejo de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones
Indicador: Conocimientos Tecnológicos

Para determinar las diferentes categorías, se aplicó la encuesta 1 (Anexo 6) y el cuestionario inicial de lectura (Anexo 1), para dar sustento a la presente investigación. En esta etapa no se presentaron mayores inconvenientes pues se hizo durante la jornada académica y dentro del horario de clases asignado para la materia para lo cual se contaba con tres horas semanales. El tiempo empleado por los estudiantes para contestar la Encuesta 1 y desarrollar el cuestionario inicial de comprensión lectora fue de una hora 45 minutos aproximadamente.

3.7.2 Etapa de ejecución o trabajo de campo.

Para el desarrollo de esta etapa se procedió a aplicar los cinco diseños instruccionales de acuerdo con el calendario académico asignado para la materia. Este factor fue muy tenido en cuenta para que el diseño instruccional no rebasara el tiempo real disponible según el calendario académico del semestre.

Algunas sesiones se desarrollaron de manera individual y en tiempo extraclase; otras se hicieron en la clase para lo cual fue necesario llevar al grupo objeto del estudio a un salón virtual con 20 computadores interconectado a Internet que facilitó el desarrollo de todo el proyecto. Para tener acceso a esta sala fue necesario solicitar su préstamo a través de una carta a la decana del programa de Educación quien nos facilitó este servicio todos los viernes de 5:45 a 8:00 p.m.

3.7.3 Etapa final.

Posteriormente, y como actividad final, se aplicó una encuesta final (Anexo8) que registró las experiencias que vivieron en el desarrollo de las cinco clases. El tiempo empleado para contestar la encuesta fue de 45 minutos aproximadamente.

3.8 Captura y Análisis de Datos

Esta etapa de la investigación se realizó mediante el análisis a partir de las respuestas entregadas por los investigados a través de las encuestas y cuestionarios aplicados. Se empleó un cuadro de triple entrada, que permite demarcar las fuentes, los instrumentos, las dimensiones, categorías, indicadores y las preguntas que permitieron recabar los datos para dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cómo se favorecen los niveles de comprensión literal, inferencial, crítico valorativo e intertextual en los alumnos con el uso de objetos de aprendizaje?

Capítulo 4. Resultados Obtenidos

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos después de la aplicación de los instrumentos para demostrar los alcances de la investigación, agrupados en su orden: encuesta inicial, resultados de las pruebas de lectura producto de cada objeto de aprendizaje aplicado y por último, las encuestas sobre estrategias personales de lectura y la encuesta final.

El tiempo en que se ejecutó el presente estudio estuvo sujeto al horario académico asignado para la cátedra de Comunicación Lingüística I, que consta de un bloque de tres horas semanales con duración de un semestre académico comprendido entre febrero y junio de 2008. La etapa de ejecución o trabajo de campo se desarrolló en los meses de abril y mayo de 2008.

4.1 Presentación de Resultados

4.1.1 Encuesta inicial.

La aplicación de la encuesta inicial permitió a la investigadora recoger datos personales sobre la muestra objeto de estudio, los antecedentes lectores, los hábitos lectores y el conocimiento que tenían los estudiantes sobre las TIC.

Información personal

Con el propósito de conocer la población se indagó acerca del género de los estudiantes que conformaban el grupo, obteniéndose que el 53% de la población pertenece al sexo masculino y el 47% al femenino. En la muestra, el 87% de la población es menor de 18 años mientras que el 13% oscila entre los 18 y 25 años de edad. El 80% dedica la totalidad de su tiempo a estudiar mientras que el 20% debe repartirlo entre actividades laborales y académicas.

Factores relacionados con los antecedentes lectores

El 87% de la población lee algunas veces, el 7% afirma que le gusta leer y el 6% reconoce que lee cuando le toca. No existe un gusto muy desarrollado hacia la lectura pues no se incluye como una actividad diaria a pesar que el 93% de la población manifestó que recuerda como una experiencia satisfactoria sus primeros acercamientos a la lectura.

El 40% de la población emplea media hora diaria para leer, el 20% dedica una hora diaria, el 20% reconoce hacerlo sólo en clase, el 13% lee dos horas a la semana y el 7% lee todos los días más de una hora diaria. Llama la atención el escaso tiempo que los estudiantes dedican a la lectura diaria teniendo en cuenta que se encuentran en una etapa de formación profesional que exige de mucha lectura. Referente a los tipos de lectura, el 60% prefiere la lectura silenciosa cuando la practica y el 40% asegura preferir leer en voz alta.

El 53% de la población encuestada afirma utilizar una técnica para leer y el 75% declara que la técnica de lectura más usada es el subrayado. El 25% restante prefiere el resumen para sintetizar el contenido de un texto.

En relación con las microhabilidades empleadas durante la prelectura, el 60% responde que la cala de libros es la microhabilidad más empleada, el 33% contesta que analiza el contexto del libro, el 7% traza un objetivo; durante la lectura, el 47% manifestó que reduce la información, el 33% reescribe ideas fundamentales y realiza mapas de ideas, el 20% determina la tesis y los argumentos; y en la poslectura, el 53% comenta el texto con otros, el 20% infiere conclusiones acerca de lo leído, el 20% expone oralmente ideas principales y el 7% comparan lo planteado por el autor con otros textos.

Factores relacionados con el manejo de las TIC

Ante la pregunta sobre si tienen un computador para su uso personal, el 40% responde afirmativamente frente al 60% que carece. El 73% de la población no cuenta con Internet en su casa mientras que el 27% sí tiene este servicio. El 53% de los estudiantes encuestados asegura utilizar algunas veces el Internet como ayuda de aprendizaje, el 33% siempre y el 13% asegura hacerlo cuando toca.

El 40% de la población utiliza una hora a la semana el computador para búsqueda de información académica, 20% todos los días más de una hora y el 33% dos horas a la semana.

El 87% afirma que algunas veces se emplea algún tipo de ayuda tecnológica en las aulas, el 7% responde que siempre y el 7% asegura que nunca son empleadas dentro de la

clase. Se observa que a pesar de que la mayoría recibe clases que utilicen algún tipo de tecnología no se hace de manera constante.

Cuando se indagó a los estudiantes encuestados sobre si habían empleado objetos de aprendizaje, el 33% reconoce que algunas veces lo usan, el 47% expresó que nunca lo hacen ni que tenían conocimiento de su existencia. El 20% respondió que siempre lo usaban pero cuando se les preguntó acerca del tipo de objeto de aprendizaje empleado contestaron equívocamente con respecto a lo que consideraban un objeto de aprendizaje, ya que daban respuestas como: Internet, consultas con expertos, computador, *palm*, *ipod*, *mp3*, o que era cuando se comparaban casos con la vida real.

4.1.2 Pruebas de comprensión lectora.

Primer objeto de aprendizaje: El Quijote

Con el propósito de conocer el estado inicial de comprensión lectora del grupo objeto de estudio, se aplicó el cuestionario inicial constituido por 15 preguntas de tipo múltiple con única respuesta. Para determinar el nivel de comprensión lectora inicial se tuvo en cuenta la Tabla 5.

Tabla 5

Resultados Prueba inicial de lectura El Quijote

No.	Nivel literal					Nivel inferencial					Nivel crítico				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0
4	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1
6	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0
7	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0
8	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0
9	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0
10	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
11	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0
14	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0
18	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0
19	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0
20	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1
22	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1

23	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	
24	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
Total	10	5	2	6	10	9	7	5	0	10	5	6	8	9	
% OK	44					41					41				

Los resultados obtenidos en la prueba inicial de lectura fueron:

Nivel literal: 44% respuestas acertadas

Nivel inferencial: 41% respuestas acertadas

Nivel crítico valorativo: 41% respuestas acertadas

Posterior al desarrollo del O.A. "El Quijote", se aplicó la prueba final de lectura

obteniéndose los siguientes resultados:

Tabla 5

Resultados prueba final de lectura El Quijote

No.	Nivel literal					Nivel inferencial					Nivel crítico				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1
4	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0
6	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0
7	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1
8	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0
9	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0
10	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0
11	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0
14	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0
18	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0
19	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1
20	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1
22	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0
23	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0
24	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1
Total	12	2	9	12	10	9	10	3	4	11	4	9	8	9	5
% OK	60					49					46				

Nivel literal: 60% respuestas acertadas

Nivel inferencial: 49% respuestas acertadas

Nivel crítico valorativo: 46% respuestas acertadas

La Figura 2 compara los niveles de lectura alcanzados en las dos pruebas aplicadas:

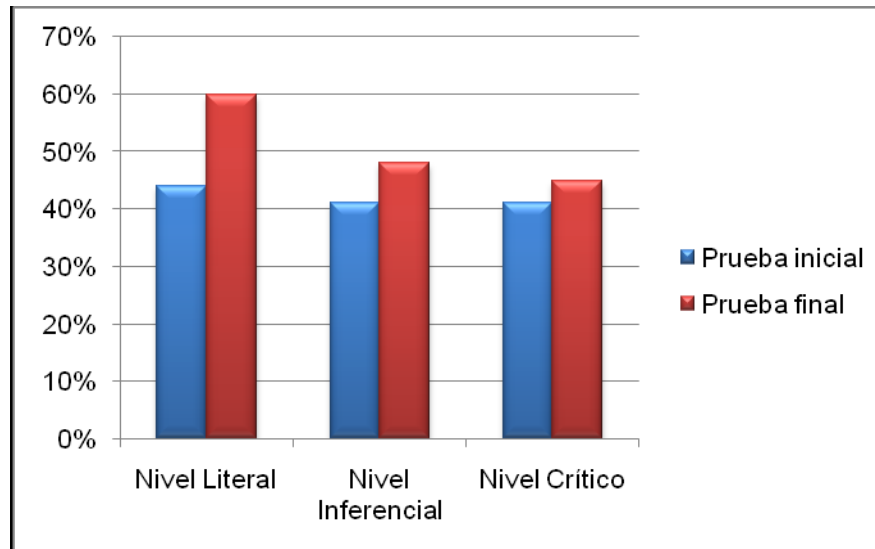


Figura 2. Resultados objetos de aprendizaje El Quijote.

El nivel de lectura que más se benefició fue el literal con un incremento del 16% en las respuestas acertadas. El nivel inferencial y crítico valorativo también se incrementó pero en un menor porcentaje. Se observa que en todos los niveles de lectura hubo un progreso.

La sumatoria de las respuestas acertadas antes y después de usado el objeto de aprendizaje fue:

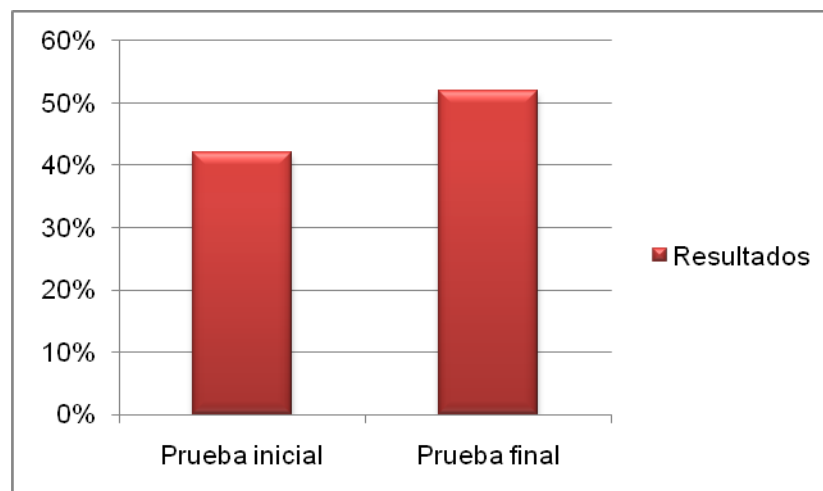


Figura 3. Resultado total inicial y final de El Quijote.

Observando los resultados de la anterior gráfica se determina que el empleo del O.A. contribuyó a mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes objeto de estudio. La diferencia del 10% se considera significativa permitiendo aceptar el supuesto de investigación como cierto, pues supera el tope del 5% planteado por Runyon y Haber (1986) para este tipo de experiencias.

Segundo objeto de aprendizaje: Guantanameras

El estado inicial de lectura se tabula en la siguiente tabla.

Tabla 7

Prueba inicial de lectura Guantanamera

No.	Literal			Inferencial	
	1	2	3	4	5
1	1	0	1	1	0
4	0	0	0	1	0
6	1	0	1	0	0
7	1	0	0	1	1
8	1	1	1	1	0
9	1	1	1	1	0
10	1	1	0	1	0
11	1	1	1	1	1
14	0	0	1	1	1

18	1	0	0	0	0
19	0	0	0	0	0
20	1	0	1	0	0
22	0	1	1	1	1
23	0	0	1	1	0
24	0	0	0	0	0
Total	9	5	9	10	14
% OK	50				

El estado final de lectura se tabula en la siguiente tabla.

Tabla 8

Prueba final de lectura Guantanamera

No.	Literal			Inferencial	
	1	2	3	4	5
1	1	1	1	1	1
4	1	1	1	1	1
6	1	1	1	1	1
7	1	1	1	0	1
8	1	1	1	1	1
9	0	1	1	1	1
10	1	1	1	1	1
11	1	1	1	1	1
14	1	1	1	1	1
18	1	0	1	1	1
19	1	1	1	1	1
20	1	1	1	1	1
22	1	1	1	1	1
23	1	1	1	1	1
24	1	1	1	1	1
Total	14	14	15	14	15
% OK	96				

Al hacer un cuadro comparativo con respecto a la calidad de las respuestas obtenidas entre las pruebas inicial y final de lectura, luego de aplicado el objeto de aprendizaje se puede

determinar que hubo avance no sólo en la calidad de las respuestas abiertas, sino también en el número de aciertos obtenidos como lo muestra la Figura 4.

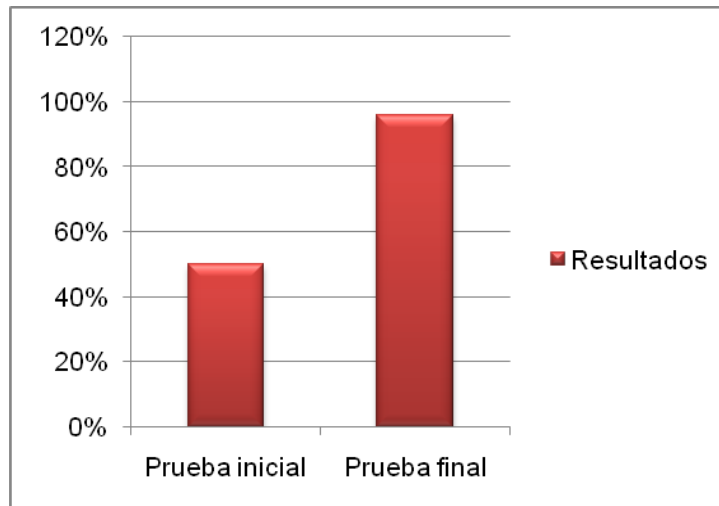


Figura 4. Resultados objetos de aprendizaje Guantánamera.

En la gráfica se observa un incremento de 46% en los resultados obtenidos por los estudiantes entre la prueba inicial y final de lectura.

A través de la socialización de las preguntas abiertas, se justificó el uso del O.A. ya que al contextualizar situaciones socioculturales y políticas de Cuba, los alumnos pudieron mejorar su capacidad argumentativa. Se observó un especial interés de los estudiantes sobre la problemática cubana, activándose la motivación intrínseca y el auto aprendizaje al seguir estudiando por su cuenta el caso cubano.

Tercer objeto de aprendizaje: Los labios de Bárbara

Para valorar el nivel de comprensión lectora alcanzado por los estudiantes con el O.A. se aplicó una prueba final que favorecía el nivel crítico valorativo e intertextual. Por ser preguntas abiertas se sometieron a análisis de contenido cuyas características comunes se detallan a continuación:

A la pregunta que pedía que explicaran la relación que existía entre la fábula “La rana que quería ser una rana auténtica” y el texto propuesto por el objeto de aprendizaje: “Los labios de Bárbara”, los estudiantes establecieron las siguientes relaciones:

- Que los protagonistas aparentaban ser un tipo de persona muy diferente al que eran en su realidad llevándolos a hacer cosas para lograr la aceptación social.

- Otra relación que encontraron entre los personajes fue que ambos querían llamar la atención del resto de la gente para dar una buena imagen anulándose ellos como persona.

- La falta de criterio de los protagonistas para asumir su vida con autenticidad.

La pregunta en donde se les pedía que relacionaran el significado de la palabra “enajenado” con el sentido global del texto, respondieron en su mayoría que:

- La relación que había de los dos personajes con el sentido de la palabra “enajenado” era que los dos personajes vivían en un mundo diferente al de ellos en realidad. Que los personajes se sienten muy extraños y que sólo piensan en lo que dicen los demás y en como los ven sin preocuparse por lo que ellos quieren ser.

- La presión social que viven los dos personajes muestra un tipo de enajenación pues dejan de ser ellos mismos.

- Si porque la rana quería ser algo que no era y Alfonso no expresaba lo que sentía y ambos personajes se basan en las opiniones de los demás.

- Esta palabra se aplica al texto por la manera como los personajes se sienten sofocados debido a la presión ejercida por una sociedad que los confunde, reprime y reprocha y por tal motivo no le queda otra salida que seguir la opinión de la gente.

- Alfonso porque no era capaz de decir lo que en realidad pensaba y porque era muy tímido y decía lo que los otros querían oír. La rana porque no se sentía bien consigo misma e intentó cambiar y no quería aceptarse tal y como era sólo para caerle bien a los demás.

- Esta palabra se relaciona con los textos cuando vemos que Alfonso es alienado por fuerzas externas que son sus compañeros, la bibliotecaria y que lo desvían de su rumbo original. En el caso de la rana, ella quería ser auténtica pero terminó complaciendo a los demás en un plato al servicio de otros.

Estas respuestas se aceptan como acertadas porque en ellas los estudiantes lograron identificar las relaciones temáticas existentes entre los textos analizados.

A partir de estos resultado se puede concluir que el diseño metodológico del objeto de aprendizaje permitió a los estudiantes explotar una serie de microhabilidades lectoras, como el muestreo y la adquisición de léxico gracias a los hipervínculos textuales; también activó la memoria a corto y largo plazo facilitando la comprensión local y global del texto y propuso a los estudiantes ejercicios de lectura marcando los tres momentos planteados por Niño (1999).

Cuarto objeto de aprendizaje: La argumentación

El estado final de lectura se tabula en la siguiente tabla.

Tabla 9

Prueba inicial de lectura Exterminar

No.	Tesis Argumento	
1	1	1
4	0	1
6	1	0
7	1	0
8	1	0
9	0	0
10	0	1
11	1	0
14	1	0
18	0	1
19	1	0
20	1	0
22	1	0
23	1	1
24	0	1
Total	10	6
% OK	66	40

El estado final de lectura se tabula en la siguiente tabla.

Tabla 10

Prueba final de lectura promesas incumplidas

No.	Tesis Argumento	
	Tesis	Argumento
1	1	1
4	1	1
6	0	1
7	1	1
8	1	1
9	1	1
10	1	1
11	1	1
14	1	1
18	1	1
19	0	1
20	1	1
22	1	1
23	1	0
24	0	0
Total	12	13
% OK	80	86

Los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas diseñadas para saber si lograban identificar la tesis y los argumentos se reflejan en la Figura 5.

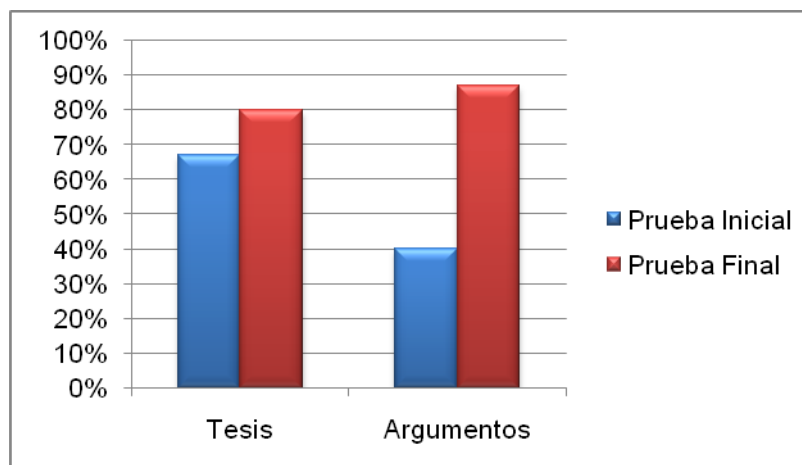


Figura 5. Resultados objetos de aprendizaje: la argumentación.

Como se aprecia en la figura anterior, los estudiantes mejoraron en su desempeño lector en un 86% los argumentos de un texto mientras que en la prueba inicial sólo alcanzaron un 40%.

De igual manera se puede observar que los estudiantes tuvieron menos problema para identificar las tesis de los textos argumentativos tanto en la prueba inicial como en la final de lectura.

Quinto objeto de aprendizaje: El romanticismo.

Previo al O.A. se realizó un diagnóstico para determinar sus conocimientos sobre el romanticismo. Se indagó en torno a tres ítems:

- ¿Qué es el romanticismo?
- ¿Qué autores conoce del romanticismo?
- ¿Cómo cree que piensa y escribe un autor romántico?

Sometidas las respuestas a análisis de contenido, reflejan pobreza argumentativa y de referentes teóricos. Luego de aplicado el quinto objeto de aprendizaje, con la prueba final de lectura las respuestas se enriquecieron y contaron con mayor argumentación.

4.1.3 Encuesta sobre estrategias personales de lectura.

Con esta encuesta el estudiante reflexionó sobre cómo desarrollaba la lectura y los aspectos que consideraban más útiles al emplear objetos de aprendizaje. La siguiente tabla recoge las respuestas:

Tabla 11

Resultados encuesta estrategia personal de lectura

CODIGO	Pre-Lectura					Lectura								Post-Lectura					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6
1	B	A	E	C	B	C	A	C	B	C	A	A	C	A	C	A	C	B	A
4	A	B	A	B	B	B	A	B	A	B	B	B	A	B	C	A	A	A	B
6	A	B	A	E	A	E	A	E	A	E	E	E	E	A	E	A	E	E	A
7	C	C	C	A	D	A	E	C	C	C	E	A	A	B	E	C	A	C	B
8	C	C	A	C	D	C	C	A	C	C	C	C	A	C	D	A	C	C	A

9	A B A B D	A B B A B C B C	A C C B C A
10	A C C B B	B B C C A C A A	B C A B A A
11	B A A C E	B E E D B B C C	C E B A E E
14	B B B B B	B B B A B B B B	B C B A A B
18	C C C B C	C B B B A B C B	C C A C A A
19	A B C C A	B B E A B B B A	E B B B B B
20	C A E E B	E A E E E E A E	A E E A E A
22	A A A C C	A A A A A C A E	B A A A C A
23	B A B A B	B B B A B C A E	B A B A B A
24	B C A C B	A A A C C B B B	C A A A C C
RESULTADOS			
A	6 5 7 2 2	4 6 3 7 3 1 6 5	4 3 8 8 4 9
B	5 5 2 5 7	6 6 5 2 6 6 5 3	6 1 4 3 3 4
C	4 5 4 6 2	3 1 3 4 4 5 3 3	4 6 2 3 5 1
D	0 0 0 0 3	0 0 0 1 0 0 0 0	0 1 0 0 0 0
E	0 0 2 2 1	2 2 4 1 2 3 1 4	1 4 1 1 3 1
MAYOR	A ABC A C B	B B B A B B A A	B C A A C A

De acuerdo con los resultados de la encuesta los estudiantes consideran que las siguientes acciones son las que más realizan al leer:

En la prelectura:

Las dos estrategias más empleadas por los estudiantes en el momento de la prelectura son relacionar la lectura con otros libros leídos del mismo género o del mismo autor y hacer hipótesis sobre el contenido del libro, a partir de la imagen de su portada o su título.

En la lectura:

La mayoría manifestó que durante la etapa de lectura prefieren disfrutar con el estilo literario del autor y fijarse en el uso del lenguaje literario; tomar notas sobre lo que van leyendo: sus opiniones, ideas que surgen al hilo de las páginas, citas completas que le gustan o disgustan, palabras o expresiones nuevas; y leer en voz alta algún fragmento.

En la poslectura:

Consideran que el factor que más acostumbran hacer es reflexionar sobre lo que se aprendió al leer; releer alguna de las partes del texto y comentar la lectura del texto con otras personas.

En la misma encuesta se les pidió que determinaran las estrategias útiles de lectura que encontraron con el uso de los objetos de aprendizaje y al hacer el análisis de las respuestas, éstas se pudieron condensar en las siguientes apreciaciones:

- La información contenida en los hipervínculos ayudaban a entender el texto, aclarar el significado de algunas palabras desconocidas o a ubicar al lector en la época y espacio de la obra.
- El uso del computador es preferido que el uso del material impreso.
- El audio que acompaña al texto permite seguir la lectura con el acento propio de España.

4.1.4 Encuesta final de lectura.

En la siguiente tabla se muestran los resultados de la encuesta final aplicada a los estudiantes con el objetivo de determinar las apreciaciones y experiencias vividas a lo largo de la aplicación los cinco objetos de aprendizaje.

Tabla 12

Resultados encuesta final

CODIGO	PREGUNTA														
	I					II					III				
	A	b	c	D	e	a	b	C	d	e	a	B	C	d	e
1	5	3	2	4	1	2	3	1	4	5	5	1	2	3	4
4	2	3	1	4	5	3	4	1	5	2	5	4	3	2	1
6	1	2	4	3	5	5	3	1	2	4	1	2	5	4	3
7	4	5	3	1	2	1	2	3	4	5	5	3	2	4	1
8	3	4	5	2	3	4	3	5	2	1	2	5	3	3	2
9	4	2	3	5	1	2	3	1	4	5	4	1	3	5	2
10	5	4	3	2	1	2	4	3	5	1	5	2	3	4	1
11	2	1	5	4	3	1	5	3	2	4	4	2	3	5	1
14	4	5	2	3	1	1	4	3	2	5	4	1	5	3	1
18	4	5	3	1	2	3	4	5	2	1	5	4	2	3	1
19	5	4	2	3	1	4	1	2	5	3	5	3	1	2	4
20	5	4	2	1	3	2	3	4	1	5	4	5	2	3	1
22	5	2	4	3	1	1	5	2	4	3	3	1	4	5	2

23	5	3	1	2	4	2	4	1	5	3	5	4	2	1	3
24	3	5	4	2	1	5	2	3	1	4	4	3	1	2	5
TOTAL	57	52	44	40	34	38	50	38	48	51	61	41	41	49	32

CODIGO	IV					V					VI				
	A	b	c	D	e	a	b	C	d	e	a	B	C	d	e
1	4	5	2	3	1	1	2	4	5	3	4	3	2	1	5
4	1	2	3	5	4	3	5	2	4	1	1	2	4	3	5
6	1	2	5	3	4	2	1	5	4	3	2	3	4	5	1
7	3	4	2	5	1	1	2	3	5	4	1	2	3	5	4
8	5	4	1	3	2	3	4	1	5	2	1	2	3	4	5
9	3	5	1	4	2	1	2	5	3	4	2	3	1	5	4
10	3	5	1	4	2	3	4	1	5	2	3	1	2	4	5
11	4	3	1	5	2	2	5	4	3	1	1	2	4	3	5
14	1	4	3	5	2	2	5	4	3	1	4	2	5	1	3
18	4	1	2	5	3	5	3	1	2	4	5	4	2	3	1
19	5	4	2	3	1	4	5	2	3	1	1	2	3	5	4
20	3	1	2	4	5	1	5	3	4	2	1	3	4	5	2
22	2	5	3	4	1	3	4	5	1	2	1	4	5	5	3
23	4	3	2	5	1	5	3	2	1	4	1	5	2	3	4
24	4	1	5	2	3	5	4	3	1	2	1	2	5	3	4
TOTAL	47	49	35	60	34	41	54	45	49	36	29	40	49	55	55

I-De las siguientes opciones la que considero fue la razón más importante para mejorar el desarrollo de mis competencias lectoras, luego de haber empleado los O.A. fue:

II. Considera que un O.A. es un medio eficaz para mejorar los niveles de comprensión lectora porque:

III- En su orden los factores que privilegiaron el gusto por la lectura fueron:

IV. Ahora que conozco qué es un O.A. podría definirlo como:

V. considero que el uso de las TICS son un recurso indispensable como ayuda de aprendizaje para alumno del presente siglo

VI. la mayor dificultad que consideras que presenta la incorporación de O.A. a las clases es:

1. Opción de menor importancia
5. Opción de mayor importancia

La información que se despliega con cada hipervínculo es el factor que más benefició los procesos lectores porque permite ampliar los conceptos a nivel lexical y contextualizar la obra de acuerdo con su época.

Los estudiantes encuestados consideran que un objeto de aprendizaje es un medio eficaz para mejorar los niveles de comprensión lectora porque: facilita el aprendizaje personalizado, ya

que el estudiante construye el conocimiento de acuerdo con sus propias necesidades e intereses, y permite organizar su propia ruta de búsqueda de la información.

Entre los factores que según los estudiantes privilegiaron el gusto por la lectura están: la socialización que se hizo luego de desarrolladas las actividades que proponían los objetos de aprendizaje; la búsqueda de la información complementaria que ofrece el uso del objeto de aprendizaje.

Según los estudiantes, la mejor definición para objeto de aprendizaje es: recurso eficaz que estimula el aprendizaje y motiva el desarrollo de competencias lectoras. De igual forma consideran que el uso de las TIC es un recurso indispensable como ayuda de aprendizaje porque reemplaza los medios tradicionales de enseñanza de la lectura estimulando el desarrollo de los niveles de comprensión lectora.

La mayor dificultad que encuentran para la incorporación de los objetos de aprendizaje a las clases es el tiempo que exige poder desarrollar las actividades propuestas y porque facilita la distracción por la cantidad de información que contienen.

4.2 Análisis de Resultados

La aplicación de los O.A. permitió a los estudiantes mejorar los niveles de lectura literal, inferencial, crítico valorativo e intertextual permitiendo asegurar que su uso dentro de los diseños instruccionales es una estrategia didáctica y metodológica que mejora las prácticas lectoras. Para evidenciar esta situación en la Figura 6 se muestra la diferencia cognitiva en los niveles de lectura alcanzados.

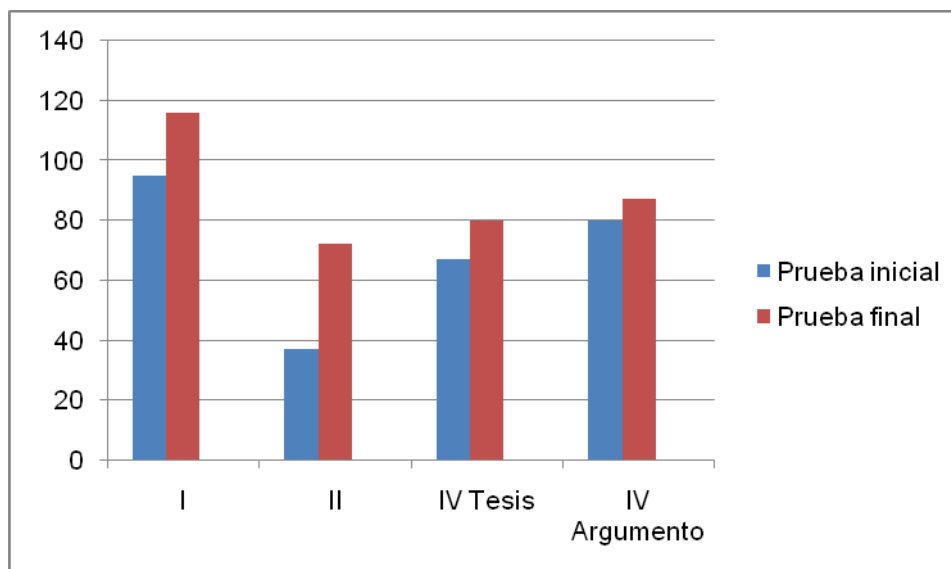


Figura 6. Resultados prueba inicial y final para objetos de aprendizaje I, II y IV.

Los resultados de los O.A III y V se sometieron a prueba de análisis de contenido logrando un resultado positivo en la calidad de las respuestas, ya que los alumnos mejoraron su argumentación y exposición de ideas al ampliar su marco de referencia.

Si bien es cierto que la lectura comprensiva requiere de la aplicación de una serie de estrategias lectoras, también lo es que la motivación que se tiene hacia ella, va a repercutir esencialmente en los buenos hábitos lectores, por esto resulta preocupante que sólo el 7% de los estudiantes manifiesta gustarle leer en una edad en la que leer asegura el éxito o fracaso académico. Se confirma de esta manera la necesidad que sigue existiendo de formar verdaderos lectores que comprendan que para el hombre del siglo XXI, la lectura se constituye en la mejor fuente de información y de formación para poder participar en la conformación de una sociedad que le permitan alcanzar sus propias metas.

Otro aspecto que señala el poco valor que le dan los estudiantes a la lectura es el que arroja la categoría sobre los hábitos lectores. Cuando se indagó sobre el tiempo que invierten diariamente para leer, el 40% afirmó que sólo dedica a esta actividad una hora diaria, lo que se considera poco, teniendo en cuenta que para un estudiante que se encuentra en pleno proceso formativo se requiere un mayor tiempo de lectura toda vez que el 80% de la población afirmó

estar dedicada sólo a actividades académicas. Esta situación se reafirma si se tiene en cuenta que la población estudiada, no tiene que compartir su tiempo de estudio con actividades laborales, como se puede comprobar en la respuesta dada en la Encuesta 1, en la categoría de la información personal. De esta manera se confirma la preocupación existente por entidades como UNESCO, PISA, MEN y la misma universidad a la que pertenece la muestra poblacional, con respecto al poco hábito lector en los estudiantes procedentes de las instituciones educativas de secundaria. Llama la atención este aspecto, por cuanto es en los primeros niveles de escolaridad (primaria y secundaria) en donde se deben formar hábitos lectores que debería consolidarse en la educación superior. Aquí se percibe la necesidad de investigar cómo se está dando este proceso en la escuela y los mecanismos que se están aplicando para su efectividad.

En relación con la lectura, es preocupante que el 47% de la población afirme no aplicar ningún tipo de estrategia lectora, porcentaje bastante alto teniendo en cuenta que es fundamental para mejorar el desempeño lector. A pesar que los expertos señalen que trazarse un objetivo antes de leer permite determinar el tipo de lectura y el manejo que se dará a la información, sólo el 7% de la población encuestada lo hace.

Respecto a los factores relacionados con el manejo de tecnologías de la información y las comunicaciones, se puede apreciar que en nuestra población estudiantil aún no existe una cobertura total en cuanto a la posesión y uso de los recursos tecnológicos, pues el 60% de la población encuestada manifestó no tener su propio computador frente a un 40% que sí tiene. La UNESCO plantea que la educación en el presente siglo, exige que se aprovechen plenamente las tecnologías de la información y la comunicación con fines educativos y que urge disminuir la brecha social entre los que cuentan con estos medios y los que no. Es palpable que para la población universitaria del sector oficial se hace necesario establecer políticas de apoyo a las clases más vulnerables que no cuentan con los medios económicos para la adquisición de estas herramientas de apoyo, instrumentos necesarios para optimizar el

servicio educativo. Esto se agrava cuando se comprueba que el 73% de la población encuestada no cuenta con servicio de Internet frustrando el alcance de uno de los objetivos trazados desde el interior de la misma universidad cuando plantea la necesidad de acercar el mundo de los recursos tecnológicos a los estudiantes para que puedan acceder al conocimiento universal, convirtiéndose así en un problema social al que deben apuntar gobernantes regionales y de orden nacional.

Otro punto para analizar es el poco uso de los recursos digitales que se está dando dentro de la clase. El 87% de los estudiantes encuestados afirma que los docentes llevan al aula de clase algunas veces ayuda tecnológica y el 7% asegura que nunca las emplean. Se observa que persisten prácticas educativas tradicionales que se alejan de las propuestas pedagógicas mediadas por la tecnología.

Según los estudiantes, uno de los factores que más favoreció su proceso lector con el uso de los O.A. fue la información que desplegaba cada hipervínculo pues contribuía a la comprensión literal del texto. Colomer y Camps (1990) consideran que la anticipación que guía el proceso de identificación sólo puede realizarse a partir del reconocimiento del significado, ya que no se puede prever al azar sino que el lector construye sus previsiones en relación con el sentido del texto.

Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones

Este capítulo contiene las conclusiones y recomendaciones del estudio realizado consecuentes con los resultados arrojados tras la aplicación de los instrumentos diseñados para determinar la veracidad del supuesto de investigación planteado y dar respuesta a las preguntas de investigación.

Partiendo de la base de que la lectura es la llave de acceso al conocimiento y que el presente siglo exige la formación de un hombre competente para su sociedad, como docentes debemos ayudar a nuestros alumnos a cruzar la barrera que demarca las fronteras del saber. Con ese objetivo como derrotero y en la búsqueda de estrategias pedagógicas para mejorar los niveles de comprensión lectora, se acercó a los estudiantes de la investigación a los objetos de aprendizaje que tienen como objetivo fundamental servir de puente o ser un instrumento facilitador para la adquisición de un conocimiento.

El uso de objetos de aprendizaje en los diseños instruccionales de un curso de comprensión lectora favoreció los niveles de comprensión literal, inferencial, crítico valorativo e intertextual en los alumnos, de acuerdo con los resultados de las pruebas inicial y final de lectura porque:

- Estimula la aplicación de estrategias lectoras. El contenido de los hipervínculos ubicados sobre el texto facilita la aplicación de estrategias lectoras como la glosa, la identificación de ideas principales, la jerarquización de la información, la contrastación de textos, etc. permitiendo superar el nivel literal para dar paso a una lectura inferencial y crítica.
- Facilita la activación de procesos cognitivos y metacognitivos. Permite al usuario ir contrastando a través de los diferentes *links* sus saberes previos con los nuevos saberes a través del recorrido que hace el estudiante durante el empleo de los O.A (pre-lectura, lectura y pos-lectura). También estimula el autoaprendizaje, la autodisciplina, la memoria a corto y largo plazo propiciando la fijación de información que al ser procesada permite un análisis

interpretativo. La metacognición permitió tomar conciencia del propio proceso de lectura de manera que los estudiantes pudieron hacer una reflexión de sus hábitos, costumbres y prácticas lectoras controlando así su interacción con el texto.

- Posibilita los procesos de significación de las obras. El uso de los O.A. aporta un mayor abanico de estímulos cognitivos y perceptuales, al facilitar la comunicabilidad e integración entre los múltiples lenguajes (visual, auditivo, icónico, verbal, etc.),
- Propicia el desarrollo de los niveles de lectura. La agenda de utilización que ofrecen los O.A. aporta conocimiento, promueve nuevos aprendizajes, exige la interpretación de datos, así como la virtualización referida al contenido y al diseño instruccional que éste posee.
- Permite ampliar los conceptos a nivel lexical y contextualizar las obras literarias. Esta ventaja coincide con el estudio realizado por Watson y otros (2001) quien propone que una de las maneras de abordar el problema de la comprensión lectora y de cómo los alumnos desarrollan habilidades que les permitan alcanzar una mejor comprensión, es determinar las características de los textos, la cantidad de material, y nivel de vocabulario empleado por el autor.; al igual que el acercamiento al autor (época de producción - profesión- orientación).
- Induce a una poslectura, por ejemplo, la búsqueda de información complementaria. Según Niño (2003), para que el lector logre afianzar o acomodar el nuevo conocimiento que se ha generado, en la poslectura debe complementar a través de actividades como sintetizar el tema y sus partes; reconstruir el tema y sus partes; inferir conclusiones; parafrasear; responder a un cuestionario; seguir instrucciones; exponer oralmente; realizar un mapa conceptual, escribir el resumen o un ensayo donde plasme su punto de vista.
- Facilita el aprendizaje personalizado. Esto va ligado con los ritmos y estilos cognitivos que va adquiriendo cada lector de acuerdo con las habilidades lectoras que adecua y aplica según sus propios objetivos y necesidades de la lectura, esto logrado gracias a la granularidad y polivalencia características de los O.A. (Chan y otros, 2006).

- Proporciona al estudiante rutas de búsqueda organizada de acuerdo con sus intereses. Esto propicia la generación del conocimiento desde la interpretación de los datos y la manera como los aplica; de ahí el enfoque constructivista que favorece el uso de los O.A. a los procesos de aprendizaje.

- Favorece la socialización de las temáticas abordadas por los O.A. Una característica que ofrecen los O.A. es facilitar la colaboración, concebida desde lo micro al favorecer espacios colaborativos entre estudiantes y profesores (Chan y otros, 2006), propiciando un ambiente dialógico en el que se fortalecen valores como la tolerancia, el respeto, la flexibilidad, la ética de la comunicación.

- Despierta la motivación interna en el estudiante para abordar la lectura constituyéndose como un factor determinante para generar procesos de aprendizaje, toda vez que la situación emocional condiciona la comprensión ya que se da una interacción entre la realidad interior del sujeto que lee y la realidad exterior en la que habita el texto (Ministerio de Educación Nacional, 1998). El diseño de los objetos de aprendizaje contempla una estrategia instruccional, no sólo por el interés que suscita en los estudiantes, sino por la manera como presenta la información permitiendo que el usuario navegue de manera personal a su ritmo de aprendizaje facilitando con esto la metacognición, factor decisivo para la construcción del conocimiento. Fainholc (2004) menciona al respecto que: "el aumento del compromiso por la *participación emocional* de los usuarios lectores o estudiantes en el proceso de aprendizaje que incluye la hipermedia dado por el aumento de la comunicación consigo mismo y con otros para una discusión y/o comunicación informal, lo que ayuda a formas más abiertas de aprender.

- Facilita la autoevaluación y autocorrección de los aprendizajes ya que permite a los estudiantes contrastar sus respuestas con las respuestas del instructor virtual.

Es importante anotar que la investigación se desarrolló en un ambiente cordial por cuanto los estudiantes participantes estaban muy motivados por colaborar en el presente estudio y

sobre todo mostraron mucho interés por conocer los nuevos recursos que ofrece la tecnología. Este buen ambiente hizo que prestaran su tiempo libre para desarrollar algunas actividades.

La encuesta final aplicada a los estudiantes y la observación a través del estudio de casos, permitieron determinar las dificultades para implementar objetos de aprendizaje como recursos de apoyo a los procesos formativos:

- Favorece la distracción por la cantidad de información que contiene. Éste es uno de los aspectos que se debe abordar desde la enseñanza de la lectura pues para el estudiante actual, como lo menciona Orihuela (2002), el Internet ofrece a los lectores un nuevo tipo de texto o hipertexto, que exige nuevas destrezas comunicativas y un mayor esfuerzo de lectura. Los estudiantes a los que se aplicó el estudio están más familiarizados con el texto impreso que conserva una estructura lineal y formato continuo. En este sentido advierte Cabero y Duarte (1999), que el uso de materiales digitales puede crear problemas de desorientación y desbordamiento cognitivo para la construcción del conocimiento. Al respecto, Fainholc (2004), advierte que “el estadio de comunicación telemática actual de internet no se constituye en la centralidad del conocimiento exclusivamente, sino que la mayor innovación se halla en la aplicación del conocimiento o en la generación de saber dentro de un circuito infinito de flujos informacionales retroalimentados de modo acumulativo”. Por lo tanto, uno de los inconvenientes que deberá superar el estudiante que accede a los O.A. es discernir la información relevante de la que no lo es.

- El desarrollo de las actividades propuestas por los O.A. exige tiempo y dedicación por parte de los estudiantes. Las características que debe tener un O.A. son las unidades de información y unidades de contenido Chan y otros (2006), éstas hacen que el usuario deba emplear más tiempo, exigiéndole un tipo de lectura activa que favorece los procesos interpretativos. Este factor puede considerarse consecuencia de la misma sobrecarga de información o desborde cognitivo dado que la navegación e interacción exige invertir de mucho tiempo en la búsqueda y selección de la información (Fainholc, 2004).

- Focos de información o de diversión como *msn*, *facebook*, *hi5*, etc. desvían la atención durante el desarrollo de los O.A. Los estudiantes utilizan el Internet no como ayuda de aprendizaje, sino para otros fines recreativos.

- Falta conocimiento sobre la existencia de O.A. y mayor interés en su implementación dentro de los diseños instruccionales.

Recomendaciones

Teniendo en cuenta que el empleo de estrategias metodológicas resultantes del desarrollo de las TIC se ha convertido en aliadas para enfrentar los problemas de lectura observadas en nuestras prácticas pedagógicas, se hace necesario:

- Incluir dentro de las estrategias metodológicas de la cátedra de Comunicación Lingüística I y II, los Objetos de Aprendizaje como recurso digital efectivo en la transferencia de conocimiento, pues contribuye a mejorar los niveles de lectura literal, inferencial, crítico valorativo e intertextual, permitiendo acercar a los estudiantes a prácticas pedagógicas más acordes con el desarrollo tecnológico y a los nuevos modos de lectura hipertextual, producto del desarrollo de las TIC. Además porque su empleo contribuye a formar la autoestima, el autoconcepto y la autoimagen debido a los resultados favorables de lectura que experimentan los estudiantes.

- Crear una cátedra dirigida a instruir a los estudiantes de pregrado sobre el diseño de O.A. en los diferentes programas de educación (por ejemplo, Licenciatura en Matemáticas y Licenciatura en Lengua Castellana) para que a su vez puedan multiplicar esta estrategia didáctica en su rol profesional.

- Acercar a los estudiantes a los nuevos modos de lectura que ofrecen las TIC a través de la implementación de ayudas didácticas mediáticas como los O.A. ya que estimulan el desarrollo de nuevas competencias lectoras como la lectura hipertextual, la jerarquización, procesamiento y selección de información, verificación y contrastación de datos y autoría; también el desarrollo de habilidades perceptuales y de memoria gracias a la descodificación

que debe hacer el usuario por los múltiples lenguajes (visual, auditivo, icónico, verbal, etc), que ofrece.

- Diseñar objetos de aprendizaje que permita a los usuarios abordar la lectura desde la tipología de textos y siguiendo los tres momentos de lectura.
- Formar una red de O.A. interuniversitaria que permita el intercambio de experiencias pedagógicas, recursos digitalizados e información sobre el tema.
- Ampliar el margen de cobertura de la presente investigación en todas las áreas del conocimiento teniendo en cuenta que la lectura debe tomarse como una competencia que permea todos los procesos cognitivos.
- Continuar investigando acerca de las bondades y desventajas de los objetos de aprendizaje como estrategia pedagógica en los procesos formativos a través de investigaciones de aula.

Referencias

- Albano, H. Giammateo M. y Zamudio, B. (2001). *La reducción de la información textual: un problema cognitivo*.
- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias*. México, D.F.: Trillas.
- BBC Mundo, (2003, 1 de Julio). *América Latina reprueba en lectura*. Recuperado el 15 de agosto de 2007 desde http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/news/newsid_3035000/3035660.stm
- Benvegnú, M.A., Galaburri, M.L., Pasquale, R. y Dorronzoro, M.I. (2001). ¿Por qué ocuparse de la lectura y la escritura en la universidad? En Universidad Nacional de Luján. Departamento de Educación. Pedagogía Universitaria. *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Recuperado el 10 de octubre de 2007 desde <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/libro.htm>
- Bernuy y J. N. Sánchez. (2005). *Estrategias para el aprendizaje colaborativo y transferencia efectiva del conocimiento*. Recuperado el 25 de agosto 2007 desde www.formatex.org/micte2005/356.pdf
- Bojorque, M. (2004). *Lectura y procesos culturales. El lenguaje en la construcción del ser humano*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Argentina, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cabero, J. y Duarte, A. (1999). Evaluación de medios y materiales de enseñanza en soporte multimedia. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 13, 23-45. Recuperado el 10 de septiembre de 2007 desde <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n13/n13art/art133.htm>
- Cassany, D. (1993). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. Luna, M. Sanz, G. (2001) *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial Grao.

- Castillo, M. Triana, N. Duarte, P. Pérez, M. Lemus, E. (2007). Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Sobre las pruebas saber y de estado: Una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje. Recuperado el 8 de noviembre de 2008 desde http://menweb.mineducacion.gov.co/saber/Marco_teorico_lenguaje.pdf
- Centro virtual Cervantes. (2005) *El Quijote en el aula*. Recuperado el 28 de marzo de 2008 desde http://cvc.cervantes.es/aula/quijote_aula/default.htm
- Chan, M.E; Galeana, L; y Ramírez, M. S. (2006). *Objetos de Aprendizaje e Innovación Educativa*. México: Trillas.
- Chartier, R. (2000). *Las Revoluciones de la Cultura Escrita*. Barcelona: Gedisa.
- Chiappe, A. (2007). Toward an instructional design model based on learning objects. *Educational Technology Research and Development*, 55, 671-681.
- Cohem, R, Swerdlik, M. (2001). *Confiabilidad*. En *Pruebas y evaluación psicológicas: Introducción a las pruebas*. Cuarta edición. México: Mc Graw Hill.
- Colomer, T. y Camps, A. (1990). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. España: Celeste Ediciones.
- Cuevas, A. y García, M. (2007). La competencia lectora como modelo de alfabetización en información. *Anales de documentación*, 10, 49-79. Recuperado el 10 de septiembre de 2007 desde <http://www.um.es/ojs/index.php/analesdoc/article/viewFile/1082/1132>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. Leyes 142 y 177 de 1994, 188 de 1995 y 383 de 1997 y los Decretos Presidenciales 1538 y 2034 de 1996.
- De Zubiría, M. y De Zubiría, J. (2002). *Biografía del pensamiento*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona, Lumen.
- Fainholc, B. (2004) *Lectura crítica en Internet*. Argentina: HomoSapiens Ediciones.

- Fernández M. B. (2005) Especificaciones y estándares en e-learning. *Red Digital: Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativa*, No. 6. Recuperado el 2 de agosto de 2007 desde http://reddigital.cnice.mec.es/6/Articulos/pdf/Articulos_2.pdf
- Fernández, P. y Díaz, P. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cuadernos de Atención Primaria*; 9, 76-78. Recuperado el 8 de enero de 2008 desde http://www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali2.pdf
- Ferreiro, E. y Palacio, M. (1998). *Nuevas perspectivas de los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- García, R. (1986). *Diccionario Práctico Larousse*. Colombia: Larousse.
- Giroux, S. Tremblay, G. (2004). *Metodología de las Ciencias Humanas. La investigación en acción*. México: Fondo de cultura económica
- Harris, T., Ed.; and Hodges, R., Ed. (1995). *The Literacy Dictionary*. Newark: International Reading Association.
- Hernández, S. Fernández, C. Baptista, C. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. (1997). *Colombia al filo de la oportunidad*. Bogotá, DC: IDEP.
- Imbernon, F. (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. España: Graó.
- Instituto para la Investigación Pedagógica y el Desarrollo Pedagógico. (1997). *La Misión Ciencia, Educación y Desarrollo*. Colombia: al Filo de la Oportunidad.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Leu, D. J., Jr., Kinzer, C. K., Coiro, J., y Cammack, D. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. En R. B. Ruddell & N. Unrau (Eds.) *Theoretical models and processes of reading, fifth edition* (pp. 1568-1611). Newark, DE: International Reading Association.
- Martínez, C. (2005) *Estadística y muestreo*. Santafé de Bogotá: Ecoe.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998) Lineamientos Curriculares.
- Navarro, L., Duch, M., Perdías, P. y Morón, D. (2004). Creación automatizada de una biblioteca de objetos de aprendizaje (LO). *IV Jornadas de Bibliotecas Digitales, JBIDI*. Recuperado el 1 de septiembre del 2007 desde <http://www.virtua.ua.es/presentaciones/mexico/lin.pdf>
- Niño, V. M. (2003) *Competencias en la Comunicación*. Bogotá: Ecoe.
- Peña, L.B. (2001). Lectores de libros y lectores de pantallas. En C. Padilla (Ed.), *27° Congreso International Board on Books for Young People, IBBYY* (pp. 142-150). Bogotá: Fundalectura.
- Ramírez, M.S. (2006). *El objeto de Aprendizaje: Experiencia de Colaboración Institucional y Multidisciplinar*. Recuperado el 20 de marzo de 2007 desde <http://www.ruv.itesm.mx/cursos/maestría/proyectos/oa/homedoc.htm>
- Ramírez, M. S. (2008). *Desarrollo de objetos de aprendizaje para ambientes constructivistas: estudios en una experiencia formativa en línea*. Trabajo presentado en el 38° Congreso de Investigación y Desarrollo del Tecnológico de Monterrey, Febrero, México.
- Sanders, J. (1998). *Estándares para la evaluación de programas*. Bilbao: Mensajero.
- Sanz, A. (2005). La lectura en el proyecto PISA. *Revista en Educación, número extraordinario 2005*, 95-120. Recuperado el 10 de julio de 2007 desde www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_09.pdf

- Sicilia, M. A. (2005). Reusabilidad y reutilización de objetos didácticos: mitos, realidades y posibilidades. *Revista de Educación a Distancia, II*. Recuperado el 20 de enero de 2007 desde <http://www.um.es/ead/red/M2/sicilia46.pdf>
- Watson, M.T., Martinelli, S. y Rodriguez. L.M. (2001). La Modalidad Semipresencial y Las Prácticas Lectoras. En Universidad Nacional de Luján. Departamento de Educación. Pedagogía Universitaria. *La lectura y la escritura como práctica académicas universitarias*. Recuperado el 10 de octubre de 2007 desde <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/libro.htm>
- UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Recuperado el 19 de octubre de 2007 desde www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Universidad Surcolombiana. (2003). Acuerdo Número 0018 de 2003.
- Universidad Surcolombiana. (2005). Proyecto Educativo del Programa Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana.
- Vélez, A. (1998). *Aprendizaje basado en proyecto en la educación superior*. Recuperado el 17 de febrero de:2007 desde <http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie98/190M.html>
- Wiley, D. (2005). *Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy*. Recuperado el 15 de febrero de 2007 de <http://www.reusability.org/read/chapters/wiley.doc>
- Zuleta, E. (1985). *Sobre la lectura*. Bogotá: Procultura.

Anexos

Anexo 1 Clase 1. Objeto de Aprendizaje No. 1 El Quijote

Asignatura: Desarrollo Sociolingüístico I

Docente: Amalia Isabel Gómez

Metodología sugerida:

Se pondrá en contacto a los estudiantes con un objeto de aprendizaje que contiene 4 fragmentos de capítulos de *“El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha”*, del autor español Miguel de Cervantes Saavedra. Cada sesión que propone el O.A. contiene varias estrategias de lectura distribuidas en cinco sesiones cada uno.

Cada capítulo se trabajará en una clase semanal de acuerdo con el horario asignado para la cátedra de Comunicación Lingüística I, que comprende sesiones clase de 135 minutos.

Las cinco sesiones que contiene cada O.A. de cada capítulo permite al estudiante trabajar la lectura en tres momentos: la prelectura, lectura y poslectura.

Un primer momento se desarrolla la etapa de prelectura para explorar el nivel inferencial para que el estudiante trace hipótesis y recurra a sus conocimientos previos.

Un segundo momento en donde se pondrá en contacto a los estudiantes con el texto sugerido por el objeto de aprendizaje en el cual puede explorar el sentido de las palabras y contextualiza la obra, a través de los diferentes hipervínculos.

Un tercer momento en donde se explora la poslectura para que el estudiante desarrolle el nivel intertextual y crítico-valorativo.

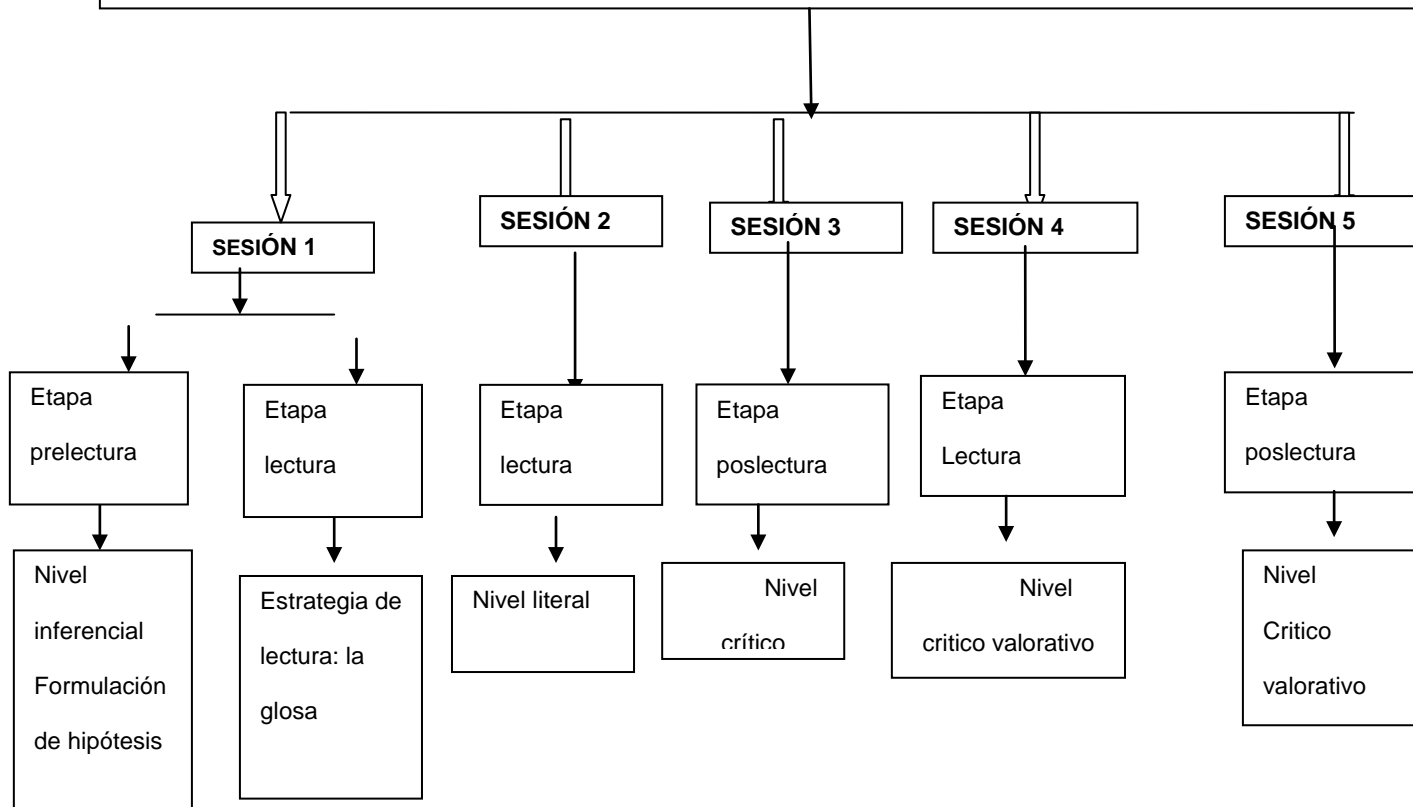
Se aplicará a los estudiantes una prueba de lectura inicial antes de desarrollar las diferentes actividades propuestas por el O.A. la cual nos servirá de diagnóstico. Una vez se haya desarrollado todas las actividades para los 4 fragmentos de los capítulos del Quijote, se aplicará el mismo cuestionario, el cual permitirá medir el nivel de comprensión alcanzado.

OBJETIVO: Desarrollar en el alumno la comprensión lectora en sus niveles literal, inferencia, crítico e intertextual a través de la aplicación del un objeto de aprendizaje y la aplicación posterior de un cuestionario.

El siguiente esquema representa las etapas y niveles de lectura que se abordan en cada sesión.

Que trata de la condición y ejercicio del famoso y valiente hidalgo don Quijote de la Mancha. .

Fragmento cap. I "El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha"



CONTENIDO	NIVELES DE LECTURA	DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA	TIEMPO	RECURSOS	CRITERIO DE EVALUACIÓN
<p>ETAPA PRELECTURA.</p> <p>Nivel de lectura: inferencial</p> <p>Este modo de lectura explora la posibilidad de realizar inferencias, entendidas como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto. A través de este nivel se llega a la comprensión global del texto.</p> <p>Esta sesión ha sido diseñada para que el estudiante haga inferencias y trace hipótesis sobre lo que será la lectura del texto, para que anticipe las dificultades a las que se pueda ver enfrentado y contextualice la obra con la época del autor y active sus conocimientos previos.</p> <p>Contempla: Establecer un objetivo al leer: para presentar una evaluación, para realizar una exposición, para informarse, para divertirse, etc.</p> <p>La cala de libros: ojear títulos, subtítulos, autor, edición, datos de pie de imprenta, tabla de contenido, desarrollo y gráficas, índices finales, apéndices y</p>	<p>ETAPA PRELECTURA.</p> <p>NIVEL DE LECTURA: INFERENCIAL</p>	<p>1. Se aplica a los estudiantes una prueba inicial de lectura que sirve de diagnóstico para el trabajo de investigación. Esta prueba fue diseñada con preguntas del nivel literal, inferencia y crítico-valorativo.</p> <p>2. A continuación se pone a los estudiantes en contacto con el O.A. sugerido. La profesora da las orientaciones para el manejo del O.A:</p> <p>3. Los estudiantes deben resolver 5 actividades de prelectura, respondiendo lo que se le solicita en cada una. Se socializan las respuestas para determinar mediante el diálogo y en consenso los puntos más relevantes de la reflexión hecha.</p> <p>Finalmente se propone a los estudiantes ampliar su marco teórico acerca de la obra cervantina, a través de las siguientes direcciones web: http://cvc.cervantes.es/oteador/default.asp?!=2&id_rama=703&ct=catalogo147 http://cvc.cervantes.es/obref/quijote/introduccion/resumen/default.htm http://cvc.cervantes.es/obref/quijote/introduccion/prologo/canavaggio.htm http://www.cervantesvirtual.com/bib_autor/cervantes/</p> <p>La metodología empleada incluye: trabajo individual, colaborativo y trabajo de consulta personal extraclase.</p>	60 minutos	<p>Objeto de aprendizaje: www.cvc.cervantes.es/enseñanza/cervantes/elquijote en el aula/unidad 1. http://cvc.cervantes.es/obref/quijote/introduccion/resumen/default.htm http://cvc.cervantes.es/obref/quijote/introduccion/prologo/canavaggio.htm</p> <p>Equipos con servicio de Internet</p> <p>Prueba de lectura inicial</p>	<p>Emite juicios crítico valorativo relacionado con los contenidos de la lectura que le permite desarrollar de niveles de lectura literal, inferencial y crítico valorativo.</p>

<p>bibliografías.</p> <p>Analizar el contexto: quién y cuándo escribió, con qué propósito, etc.</p> <p>Anticiparse a la lectura: hacerse preguntas a partir del título o sobre el tema o de lo que cree que va a encontrar en el texto</p>					
<p>ETAPA DE LECTURA</p> <p>Estrategia: la glosa.</p> <p>La glosa es una estrategia de lectura que le permite al lector, explorar los significados de los términos desconocidos y hacer comentarios relacionados con el texto o con otros.</p>	<p>SEGUNDO MOMENTO: LA LECTURA:</p> <p>Estrategia: La glosa</p>	<p>El estudiante realiza la lectura de los fragmentos de algunos capítulos de la obra “<i>El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha</i>”, escrita por Miguel de Cervantes Saavedra (adjuntos). A su vez que visualiza el texto, el objeto de aprendizaje le permite la activación de la voz de un lector para que pueda a la vez leer, y escuchar el fragmento. De esta manera se garantiza que el texto sea decodificado de manera correcta empleando los matices afectivos y los acentos correctos de acuerdo con la puntuación.</p> <p>Gracias al texto digital del objeto, es posible que el estudiante se coloque sobre los términos desconocidos (identificados con un número colocado enseguida de la palabra) para desplegar una información contextualizada que amplía el sentido de la palabra, de esta manera se aplica la glosa como estrategia de lectura.</p> <p>Antes de iniciar la lectura del fragmento 4, se aplicará una encuesta sobre cómo han llevado hasta ahora el proceso lector para que los estudiantes reflexionen sobre las diferentes etapas seguidas a los largo de la aplicación del O.A. (adjunta)</p>	<p>30 minutos</p>		
<p>ETAPA DE POSLECTURA</p> <p>Nivel de lectura: inferencial y crítico-valorativa.</p>	<p>TERCER MOMENTO: POSLECTURA</p>	<p>Esta momento comprende el desarrollo de 5 sesiones para cada fragmento de capítulo, las cuales van planteando preguntas de tipo literal, inferencial y crítico-valorativo.</p> <p>Para este momento también se plantean pruebas que permiten medir los avances en comprensión alcanzado por los estudiantes.</p> <p>Estas pruebas fueron diseñadas con preguntas de tipo literal, inferencial y crítico-valorativo.</p> <p>Finalmente se aplica la prueba final de lectura en concordancia con la aplicada al iniciar la primera clase. (Adjunta)</p>	<p>45 minutos</p>		

SÍNTESIS CONCEPTUAL:

PRUEBA INICIAL Y FINAL DE LECTURA:

La presente evaluación hace parte del trabajo de investigación realizado como tesis de graduación en Maestría de Educación y tiene como objetivo fundamental evaluar tus habilidades lectoras en la competencia interpretativa, argumentativa y propositiva.

Los resultados obtenidos serán utilizados con propósitos exclusivamente investigativos, razón por la cual, tu nombre no va a ser usado bajo ninguna consideración, simplemente se utiliza como un mecanismo de control y seguimiento.

Te solicitamos contestar el siguiente cuestionario de quince ítems, de acuerdo con tu leal saber y entender; gracias de antemano.

NOMBRE: _____ **FECHA:** _____

Lee con atención el siguiente fragmento del capítulo 52 de la obra: "El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha" y conteste las 15 preguntas que a continuación se le hacen:

PREGUNTAS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE CON ÚNICA RESPUESTA.

De la pendencia que don Quijote tuvo con el cabrero, con la rara aventura de los deceptinantes a quien dio felice fin a costa de su sudor

(...)

“A las nuevas desta venida de don Quijote, acudió la mujer de Sancho Panza, que ya había sabido que había ido con **él** sirviéndole de escudero, y así como vio a Sancho, lo primero que le preguntó fue que si venía bueno el asno. Sancho respondió que venía mejor que su amo.

—Gracias sean dadas a Dios —replicó ella—, que tanto bien me ha hecho; pero contadme **ahora**, amigo, qué bien habéis sacado de vuestras escuderías. ¿Qué saboyana me traéis a mí? ¿Qué zapaticos a vuestros hijos?

—No traigo nada deso —dijo Sancho—, mujer mía, aunque traigo otras cosas **de más momento y consideración**.

—Deso recibo yo mucho gusto —respondió la mujer—. Mostradme esas cosas de más consideración y más momento, amigo mío, que las quiero ver, para que se me alegre este corazón, que tan triste y descontento ha estado en todos los siglos de vuestra ausencia.

—En casa os las mostraré, mujer —dijo Panza—, y por **ahora** estad contenta, que siendo Dios servido de que otra vez salgamos en viaje a buscar aventuras, vos me veréis presto conde o gobernador de una ínsula, y no de las de por ahí, sino la mejor que pueda hallarse.

—Quiéralo así el cielo, marido mío, que bien lo habemos **menester**. Mas decidme qué es eso de *ínsulas*, que no lo entiendo.

—No es la miel para la boca del asno —respondió Sancho—; a su tiempo lo verás, mujer, y aun te admirarás de oírte llamar señoría de todos tus vasallos.

—¿Qué es lo que decís, Sancho, de señorías, ínsulas y vasallos? —respondió Juana Panza, que así se llamaba la mujer de Sancho, aunque no eran parientes, sino porque se usa en la Mancha tomar las mujeres el apellido de sus maridos.

—No te acucies, Juana, por saber todo esto tan **apriosa**: basta que te digo verdad, y cose la boca. Solo te sabré decir, así de paso, que no hay cosa más gustosa en el mundo que ser un hombre honrado escudero de un caballero andante buscador de aventuras. Bien es verdad que las más que se hallan no salen tan a gusto como el hombre querría, porque, de ciento que se encuentran, las noventa y nueve suelen salir aviesas y torcidas. Sélo yo de experiencia, porque de algunas he salido manteado y de otras molido; **pero**, con todo eso, es linda cosa esperar los sucesos atravesando montes, escudriñando selvas, pisando peñas, visitando castillos, alojando en ventas a toda discreción, sin pagar ofrecido sea al diablo el maravedí...”

Miguel de Cervantes Saavedra, *“El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha”*.

Fragmento cap. 52

1. Según lo planteado en el texto, la palabra “**él**”, hace referencia a
 - a. Sancho Panza
 - b. Miguel de Cervantes
 - c. El Quijote
 - d. El escudero

2. La expresión: “de más momento y consideración”, puede remplazarse sin que se pierda el sentido de la frase por

- a. en mejor tiempo.
- b. en mejor momento y aprecio.
- c. de mayor importancia.
- d. en tiempo oportuno.

3. Los términos “agora”, menester, apriosa”, se consideran

- a. Arcaísmos

- b. Neologismos
- c. Tecnicismos
- d. Barbarismos

4. La intención del texto es

- a. narrar el encuentro de Sancho y Juana.
- b. exponer en detalle los inconvenientes que se tiene como escudero.
- c. demostrar las verdaderas motivaciones de Juana.
- d. describir nuevas aventuras de sancho.

5. Por las explicaciones que da Sancho a su mujer se puede inferir que

- a. a pesar de las desventuras ha disfrutado sus vivencias como escudero.
- b. de cientos de las aventuras vividas, noventa y nueve salen desafortunadas.
- c. la experiencia que ha vivido le ha permitido comprobar los infortunios que

conlleva ser escudero de un caballero andante.

- d. no es comparable el mundo de aventuras con la tranquilidad que trae ser un hombre honrado.

6. Con el refrán “ no es la miel para la boca del asno”, Sancho quiso decirle a su mujer que

- a. era de poca cultura y entendimiento.
- b. para quien no conoce lo bueno es difícil apreciar las cosas buenas.
- c. muchas riquezas y fortunas le vendrían con sus nuevas aventuras.
- d. poco conocía ella de sus aventuras y desventuras.

7. De acuerdo con el lenguaje empleado, se puede concluir que el autor pretende
- mostrar su uso como un saber enciclopédico.
 - describir las características de la cultura pastoril.
 - emplear el culteranismo propio del barroco español.
 - resaltar la forma y el fondo propios del Renacimiento.
8. En la expresión: "porque de algunas he salido manteado y de otras molido; **pero**, con todo eso, es linda cosa esperar los sucesos", la expresión **pero** es una conjunción que indica
- contraposición porque expresa una corrección o restricción en el juicio de la primera oración.
 - disyuntiva porque indican alternancia exclusiva o excluyente.
 - explicativa porque que unen proposiciones que expresan lo mismo.
 - copulativa porque sirven para reunir en una sola frase dos o más elementos homogéneos.
9. El uso de los guiones sirven para demarcar
- la voz del narrador protagonista
 - las voz del narrador en tercera persona
 - las intervenciones de los personajes.
 - el punto de vista de cada personaje.
10. A lo largo de la obra se observa la quijotización de Sancho. En el fragmento esto se puede apreciar a través de la expresión
- no te acucies, juana, por saber todo esto tan **aprieta**: basta que te digo verdad, y cose la boca.

b. bien es verdad que las más que se hallan no salen tan a gusto como el hombre querría, porque, de ciento que se encuentran, las noventa y nueve suelen salir aviesas y torcidas.

c. no es la miel para la boca del asno (...); a su tiempo lo verás, mujer, y aun te admirarás de oírte llamar señoría de todos tus vasallos.

d. solo te sabré decir, así de paso, que no hay cosa más gustosa en el mundo que ser un hombre honrado escudero de un caballero andante buscador de aventuras.

11. *“El Ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha”* escrita por Miguel de Cervantes Saavedra, es considerada

a. la obra cumbre del siglo de oro de las letras españolas.

b. la obra cumbre de las novelas de caballería.

c. la obra cumbre del renacimiento español.

d. la obra cumbre del barroco español.

12. Sancho representa el apego a los valores materiales, mientras que Don Quijote ejemplifica la entrega a la defensa de un ideal. En el anterior fragmento esto se refleja cuando Sancho habla de

a. las mil aventuras que tiene que vivir al lado de don quijote

b. la promesa hecha por don quijote sobre la ínsula que le regalaría para gobernar.

c. los buenos consejos y enseñanzas que recibe de don quijote.

d. la experiencia que va adquiriendo con cada aventura.

13. La pareja de Sancho y el Quijote representan la amalgama humana perfecta pues personifican

a. el Realismo y el Idealismo.

- b. el Medievo y la Modernidad.
- c. el Barroco y el Renacimiento.
- d. las diferencias dialectales de sus protagonistas.

14. La crítica literaria considera que: “el éxito de la obra está en que podemos conocer la variedad infinita de las personas mediante un personaje que nos muestra un valor humano incalculable”. Esto se ve reflejado a lo largo de la obra por

- a. las locuras de don Quijote
- b. su decidida voluntad por hacer valer la justicia en el mundo.
- c. los sabios consejos que da a su escudero Sancho.
- d. la capacidad que tiene para trastocar la realidad.

15. Las novelas de caballería fueron el género narrativo que más éxito tuvo en Europa medieval. La razón por la que Cervantes escogió este tipo de novela para escribir su obra fue

- a. mostrar el atraso que vivía España por continuar defendiendo valores medievales y no acogerse a la modernidad que representaba el Renacimiento.
- b. rescatar un género literario caído en desuso por el surgimiento del Renacimiento.
- c. parodiar las novelas de caballería con el *Quijote de la Mancha*.
- d. mostrar la locura en la que caían los lectores de libros de caballería

NOMBRE: _____ FECHA: 11 DE ABRIL DE 2008

Conteste las siguientes preguntas:

1. Qué elementos están presentes en el cap. VIII que no se mencionaron en el cap. I

2. Aquí te presentamos desordenados los capítulos 2,3,4,5,6,y 7. Trata de ordenarlos prediciendo su posible orden:

Del donoso y grande escrutinio que el cura y el barbero hicieron en la librería de nuestro ingenioso hidalgo

Que trata de la primera salida que de su tierra hizo el ingenioso don Quijote

Donde se prosigue la narración de la desgracia de nuestro caballero

De la segunda salida de nuestro buen caballero don Quijote de la Mancha

De lo que le sucedió a nuestro caballero cuando salió de la venta

Donde se cuenta la graciosa manera que tuvo don Quijote en armarse caballero

3. Como ya sabes en el relato se conjugan distintas dimensiones textuales (narración, descripción, argumentación, etcétera):

a) ¿Qué dimensiones identificas en el fragmento que acabas de leer?

4. Anota tres conclusiones resultantes de completar la secuencia de actividades a partir de este capítulo, que creas que te van a servir para entender el *Quijote* globalmente.

1. _____

2. _____

3. _____

GRACIAS POR TU VALIOSA COLABORACIÓN

FRAGMENTOS DE CAPÍTULOS TRABAJADOS DEL QUIJOTE

FRAGMENTO 1:

“El ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha” Cap.I. (Fragmento). Que trata de la condición y ejercicio del famoso y valiente hidalgo don Quijote de la Mancha.

En un lugar de la Mancha [2], de cuyo nombre no quiero acordarme [3], no ha mucho tiempo que vivía un hidalgo de los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor [4]. Una olla de algo más vaca que carnero, salpicón las más noches [5], duelos y quebrantos los sábados [6], lantejas los viernes [7], algún palomino de añadidura los domingos [8], consumían las tres partes de su hacienda [9]. El resto della concluían sayo de velarte [10], calzas de velludo para las fiestas, con sus pantuflos de lo mismo [11], y los días de entresemana se honraba con su vellorí de lo más fino [12]. Tenía en su casa una ama que pasaba de los cuarenta y una sobrina que no llegaba a los veinte, y un mozo de campo y plaza que así ensillaba el rocín como tomaba la podadera [13]. Frisaba la edad de nuestro hidalgo con los cincuenta años [14]. Era de complexión recia, seco de carnes, enjuto de rostro [15], gran madrugador y amigo de la caza. Quieren decir que tenía el sobrenombre de «Quijada», o «Quesada», que en esto hay alguna diferencia en los autores que deste caso escriben, aunque por conjeturas verisímiles se deja entender que se llamaba «Quijano» [16]. Pero esto importa poco a nuestro cuento: basta que en la narración dél no se salga un punto de la verdad.

FRAGMENTO 2:

Del buen suceso [1] que el valeroso don Quijote tuvo en la espantable y jamás imaginada aventura de los molinos de viento, [2] con otros sucesos dignos de felice recordación.

Fragmento cap. 8 “El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha”

En esto, descubrieron treinta o cuarenta molinos de viento que hay en aquel campo, y así como don Quijote los vio, dijo a su escudero:

—La ventura va guiando nuestras cosas mejor de lo que acertáramos a desear; porque ves allí, amigo Sancho Panza, donde se descubren treinta o pocos más desaforados gigantes, con quien pienso hacer batalla y quitarles a todos las vidas, con cuyos despojos comenzaremos a enriquecer, que esta es buena guerra [3], y es gran servicio de Dios quitar tan mala simiente de sobre la faz de la tierra [4].

—¿Qué gigantes? —dijo Sancho Panza.

—Aquellos que allí ves —respondió su amo—, de los brazos largos, que los suelen tener algunos de casi dos leguas.

—Mire vuestra merced —respondió Sancho— que aquellos que allí se parecen no son gigantes [5], sino molinos de viento, y lo que en ellos parecen brazos son las aspas, que, volteadas del viento, hacen andar la piedra del molino.

—Bien parece —respondió don Quijote— que no estás cursado en esto de las aventuras [6]: ellos son gigantes; y si tienes miedo quítate de ahí, y ponte en oración en el espacio que yo voy a entrar con ellos en fiera y desigual batalla [7].

Y, diciendo esto, dio de espuelas a su caballo Rocinante [8], sin atender a las voces que su escudero Sancho le daba, advirtiéndole que sin duda alguna eran molinos de viento, y no gigantes, aquellos que iba a acometer. Pero él iba tan puesto en que eran gigantes [9], que ni

oía las voces de su escudero Sancho, ni echaba de ver, aunque estaba ya bien cerca, lo que eran, antes iba diciendo en voces altas:

—Non fuyades [10], cobardes y viles criaturas, que un solo caballero es el que os acomete.

Levantóse en esto un poco de viento, y las grandes aspas comenzaron a moverse, lo cual visto por don Quijote, dijo:

—Pues aunque mováis más brazos que los del gigante Briareo [11], me lo habéis de pagar.

Y en diciendo esto, y encomendándose de todo corazón a su señora Dulcinea, pidiéndole que en tal trance le socorriese, bien cubierto de su rodela, con la lanza en el ristre [12], arremetió a todo el galope de Rocinante y embistió con el primero molino que estaba delante; y dándole una lanzada en el aspa, la volvió el viento con tanta furia, que hizo la lanza pedazos, llevándose tras sí al caballo y al caballero [13], que fue rodando muy maltrecho por el campo. Acudió Sancho Panza a socorrerle, a todo el correr de su asno, y cuando llegó halló que no se podía menear: tal fue el golpe que dio con él Rocinante.

FRAGMENTO 3:

***De lo que le sucedió al ingenioso hidalgo en la venta que él se imaginaba [1]
ser castillo [1]***

(...)

Esta maravillosa quietud y los pensamientos que siempre nuestro caballero traía de los sucesos que a cada paso se cuentan en los libros autores de su desgracia, le trujo a la imaginación una de las estrañas locuras que buenamente imaginarse pueden; y fue que él se imaginó haber llegado a un famoso castillo (que, como se ha dicho, castillos eran a su parecer todas las ventas donde alojaba) y que la hija del ventero lo era del señor del castillo, la cual, vencida de su gentileza, se había enamorado dél y prometido que aquella noche, a furto de sus padres [42], vendría a yacer con él una buena pieza [43]; y teniendo toda esta quimera que él se había fabricado por firme y valedera, se comenzó a acuitar [44] y a pensar en el peligroso trance en que su honestidad se había de ver, y propuso en su corazón de no cometer alevosía a su señora Dulcinea del Toboso [45], aunque la misma reina Ginebra con su dama Quinañona se le pusiesen delante [46].

Pensando, pues, en estos disparates, se llegó el tiempo y la hora (que para él fue menguada [47]) de la venida de la asturiana, la cual, en camisa y descalza, cogidos los cabellos en una albanega de fustán [48], con táticos y atentados pasos [49], entró [*] en el aposento donde los tres alojaban, en busca del arriero. Pero apenas llegó a la puerta, cuando don Quijote la sintió [50] y, sentándose en la cama, a pesar de sus bizmas y con dolor de sus costillas, tendió los brazos para recibir a su hermosa doncella. La asturiana, que toda recogida y callando iba con las manos delante buscando a su querido, topó con los brazos de don Quijote, el cual la asió fuertemente de una muñeca y tirándola hacia sí, sin que ella osase hablar palabra, la hizo sentar sobre la cama. Tentóle luego la camisa, y, aunque ella era de arpillera, a él le pareció ser de finísimo y delgado cendal [51]. Traía en las muñecas unas cuentas de vidrio [52], pero a él le dieron vislumbres de preciosas perlas orientales. Los cabellos, que en alguna manera tiraban a crines, él los marcó por hebras de lucidísimo oro de Arabia, cuyo resplandor al del mismo sol escurecía [53]; y el aliento, que sin duda alguna olía a ensalada fiambre y trasnochada [54], a él le pareció que arrojaba de su boca un olor suave y aromático; y, finalmente, él la pintó en su imaginación, de la misma traza y modo, lo que [*] había leído en sus libros de la otra princesa

que vino a ver el malferido caballero vencida [*] de sus amores [55], con todos los adornos que aquí van puestos [56]. Y era tanta la ceguedad del pobre hidalgo, que el tacto ni el aliento ni otras cosas que traía en sí la buena doncella no le desengañaban [57], las cuales pudieran hacer vomitar a otro que no fuera arriero; antes le parecía que tenía entre sus brazos a la diosa de la hermosura [58]. Y, teniéndola bien asida, con voz amorosa y baja le comenzó a decir:

—Quisiera hallarme en términos, hermosa y alta señora, de poder pagar tamaña merced como la que con la vista de vuestra gran hermosura me habedes fecho; pero ha querido la fortuna, que no se cansa de perseguir a los buenos, ponerme en este lecho, donde yago tan molido y quebrantado, que aunque de mi voluntad quisiera satisfacer a la vuestra fuera imposible [59]. Y más, que se añade a esta imposibilidad otra mayor, que es la prometida fe que tengo dada a la sin par Dulcinea del Toboso, única señora de mis más escondidos pensamientos; que si esto no hubiera de por medio, no fuera yo tan sandio caballero, que dejara pasar en blanco la venturosa ocasión en que vuestra gran bondad me ha puesto.

Maritornes estaba congojadísima y trasudando de verse tan asida de don Quijote, y, sin entender ni estar atenta a las razones que le decía, procuraba sin hablar palabra desasirse. El bueno del arriero, a quien tenían despierto sus malos deseos, desde el punto que entró su coima por la puerta la sintió [60], estuvo atentamente escuchando todo lo que don Quijote decía, y, celoso de que la asturiana le hubiese faltado la [*] palabra por otro, se fue llegando más al lecho de don Quijote y estúvose quedo [*] hasta ver en qué paraban aquellas razones que él no podía entender; pero como vio que la moza forcejaba por desasirse y don Quijote trabajaba por tenella, pareciéndole mal la burla, enarboló el brazo en alto y descargó tan terrible puñada sobre las estrechas quijadas del enamorado caballero, que le bañó toda la boca en sangre; y, no contento con esto, se le subió encima de las costillas y con los pies más que de trote se las paseó todas de cabo a cabo.

(...)

FRAGMENTO 4:

De la libertad que dio don Quijote a muchos desdichados que mal de su grado los llevaban donde no quisieran ir

Cuenta Cide Hamete Benengeli, autor arábigo y manchego [1], en esta gravísima, altisonante, mínima, dulce e imaginada historia [2], que después que entre el famoso don Quijote de la Mancha y Sancho Panza, su escudero, pasaron aquellas razones que en el fin del capítulo veinte y uno quedan referidas, que don Quijote alzó los ojos y vio que por el camino que llevaba venían hasta doce hombres a pie, ensartados como cuentas en una gran cadena de hierro por los cuellos, y todos con esposas a las manos [3]; venían ansimismo con ellos dos hombres de a caballo y dos de a pie: los de a caballo, con escopetas de rueda [4], y los de a pie, con dardos y espadas [5]; y que así como Sancho Panza los vido [6], dijo:

—Esta es cadena de galeotes [7], gente forzada del rey [8], que va a las galeras.

—¿Cómo gente forzada? —preguntó don Quijote—. ¿Es posible que el rey haga fuerza a ninguna gente?

—No digo eso —respondió Sancho—, sino que es gente que por sus delitos va condenada a servir al rey en las galeras de por fuerza.

—En resolución —replicó don Quijote—, como quiera que ello sea, esta gente, aunque los llevan, van de por fuerza, y no de su voluntad [9].

—Así es —dijo Sancho.

—Pues, desesa manera —dijo su amo—, aquí encaja la ejecución de mi oficio: desfacer fuerzas y socorrer y acudir a los miserables [10].

—Advierta vuestra merced —dijo Sancho— que la justicia, que es el mismo rey [11], no hace fuerza ni agravio a semejante gente, sino que los castiga en pena de sus delitos.

Llegó en esto la cadena de los galeotes y don Quijote con muy corteses razones pidió a los que iban en su guarda fuesen servidos de informalle y decille la causa o causas porque llevaban [*] aquella gente de aquella manera.

Una de las guardas de a caballo respondió que eran galeotes [12], gente de Su Majestad, que iba a galeras, y que no había más que decir, ni él tenía más que saber.

—Con todo eso —replicó don Quijote—, querría saber de cada uno dellos en particular la causa de su desgracia.

Añadió a estas otras tales y tan comedidas razones para moverlos a que le dijese lo que deseaba, que la otra guarda de a caballo le dijo:

—Aunque llevamos aquí el registro y la fe de las sentencias de cada uno destes malaventurados [13], no es tiempo este de detenerles [*] a sacarlas ni a leellas: vuestra merced llegue y se lo pregunte a ellos mismos, que ellos lo dirán si quisieren, que sí querrán, porque es gente que recibe gusto de hacer y decir bellaquerías.

Con esta licencia, que don Quijote se tomara aunque no se la dieran, se llegó a la cadena y al primero le preguntó que por qué pecados iba de tan mala guisa [14]. Él le [*] respondió que por enamorado iba de aquella manera [*][15].

—¿Por eso no más? —replicó don Quijote—. Pues si por enamorados echan a galeras, días ha que pudiera yo estar bogando en ellas [16].

—No son los amores como los que vuestra merced piensa —dijo el galeote—, que los míos fueron que quise tanto a una canasta de colar atestada de ropa blanca [17], que la abracé

conmigo tan fuertemente, que a no quitármela la justicia por fuerza, aún hasta agora no la hubiera dejado de mi voluntad. Fue en fragante [18], no hubo lugar de tormento [19], concluyóse la causa, acomodáronme las espaldas con ciento, y por añadidura tres precisos [∗] de gurapas, y acabóse la obra [20].

—¿Qué son *gurapas*? —preguntó don Quijote.

—*Gurapas* son galeras —respondió el galeote.

El cual era un mozo de hasta edad de veinte y cuatro años, y dijo que era natural de Piedrahíta. Lo mesmo preguntó don Quijote al segundo, el cual no respondió palabra, según iba de triste y malencónico [∗], mas respondió por él el primero y dijo:

—Este, señor, va por canario, digo [∗], por músico y cantor [21].

—Pues ¿cómo? —replicó [∗] don Quijote—. ¿Por músicos y cantores van también a galeras?

—Sí, señor —respondió el galeote—, que no hay peor cosa que cantar en el ansia [22].

—Antes he yo oído decir —dijo don Quijote— que quien canta sus males espanta [23].

—Acá es al revés —dijo el galeote—, que quien canta una vez llora toda la vida.

—No lo entiendo —dijo don Quijote.

Mas una de las guardas le dijo:

—Señor caballero, cantar en el ansia se dice entre esta gente *non santa* confesar en el tormento [24]. A este pecador le dieron tormento y confesó su delito, que era ser cuatrero, que es ser ladrón de bestias, y por haber confesado le condenaron por seis años a galeras, amén

de docientos azotes que ya lleva en las espaldas; y va siempre pensativo y triste porque los demás ladrones que allá quedan y aquí van le maltratan y aniquilan [25] y escarnecen y tienen en poco, porque confesó y no tuvo ánimo de decir nones [26]. Porque dicen ellos que tantas letras tiene un *no* como un *sí* [27] y que harta ventura tiene un delincuente que está en su lengua su vida o su muerte [28], y no en la de los testigos y probanzas; y para mí tengo que no van muy fuera de camino.

—Y yo lo entiendo así —respondió don Quijote.

El cual, pasando al tercero, preguntó lo que a los otros; el cual de presto y con mucho desenfado respondió y dijo:

—Yo voy por cinco años a las señoras [*] gurapas por faltarme diez ducados [29].

—Yo daré veinte de muy buena gana —dijo don Quijote— por libraros desa pesadumbre.

—Eso me parece —respondió el galeote— como quien tiene dineros en mitad del golfo [30] y se está muriendo de hambre, sin tener adonde comprar lo que ha menester. Dígolo porque si a su tiempo tuviera yo esos veinte ducados que vuestra merced ahora me ofrece, hubiera untado con ellos la péndola del escribano [31] y avivado el ingenio del procurador, de manera que hoy me viera en mitad de la plaza de Zocodover de Toledo [32], y no en este camino, atraillado como galgo [33]; pero Dios es grande: paciencia, y basta.

Pasó don Quijote al cuarto, que era un hombre de venerable rostro, con una barba blanca que le pasaba del pecho; el cual, oyéndose preguntar la causa por que allí venía, comenzó a llorar y no respondió palabra; mas el quinto condenado le sirvió de lengua [34] y dijo:

—Este hombre honrado va por cuatro años a galeras, habiendo paseado las acostumbradas, vestido, en pompa y a caballo [35].

—Eso es —dijo Sancho Panza—, a lo que a mí me parece, haber salido a la vergüenza.

—Así es —replicó el galeote—, y la culpa por que le dieron esta pena es por haber sido corredor de oreja [36], y aun de todo el cuerpo. En efecto, quiero decir que este caballero va por alcahuete y por tener asimesmo sus puntas y collar de hechicero [37].

—A no haberle añadido esas puntas y collar —dijo don Quijote—, por solamente el alcahuete limpio no merecía él ir a bogar en las galeras [38], sino a mandallas y a ser general dellas. Porque no es así como quiera el oficio de alcahuete, que es oficio de discretos y necesarísimo en la república bien ordenada, y que no le debía ejercer sino gente muy bien nacida; y aun había de haber veedor y examinador de los tales [39], como le hay de los demás oficios, con número deputado y conocido, como corredores de lonja [40], y desta manera se escusarían muchos males que se causan por andar este oficio y ejercicio entre gente idiota y de poco entendimiento [41], como son mujercillas de poco más a menos, pajecillos y truhanes de pocos años y de poca [*] experiencia, que, a la más necesaria ocasión y cuando es menester dar una traza que importe, se les yelan las migas entre la boca y la mano [42], y no saben cuál es su mano derecha. Quisiera pasar adelante y dar las razones por que convenía hacer elección de los que en la república habían de tener tan necesario oficio, pero no es el lugar acomodado para ello: algún día lo diré a quien lo pueda proveer y remediar [43]. Solo digo ahora que la pena que me ha causado ver estas blancas canas y este rostro venerable en tanta fatiga por alcahuete, me la ha [*] quitado el adjunto de ser hechicero. Aunque bien sé que no hay hechizos en el mundo que puedan mover y forzar la voluntad, como algunos simples piensan, que es libre nuestro albedrío y no hay yerba ni encanto que le fuerce [44]: lo que suelen hacer algunas mujercillas simples y algunos embusteros bellacos [45] es algunas misturas y venenos, con que vuelven locos a los hombres, dando a entender que tienen fuerza para hacer querer bien, siendo, como digo, cosa imposible forzar la voluntad [46].

—Así es —dijo el buen viejo—, y en verdad, señor, que en lo de hechicero que no tuve culpa; en lo de alcahuete, no lo pude negar, pero nunca pensé que hacía mal en ello, que toda mi intención era que todo el mundo se holgase y viviese en paz y quietud, sin pendencias ni penas; pero no me aprovechó nada este buen deseo para dejar de ir adonde no espero volver, según me cargan los años y un mal de orina que llevo, que no me deja reposar un rato.

Y aquí tornó a su llanto como de primero [47]; y túvole Sancho tanta compasión, que sacó un real de a cuatro del seno y se le dio de limosna.

Pasó adelante don Quijote y preguntó a otro su delito, el cual respondió con no menos, sino con mucha más gallardía que el pasado:

—Yo voy aquí porque me burlé demasiado con dos primas hermanas mías y con otras dos hermanas que no lo eran mías [48]; finalmente, tanto me burlé con todas, que resultó de la burla crecer la parentela tan intricadamente, que no hay diablo [*] que la declare. Probóseme todo, faltó favor, no tuve dineros, víame [*] a pique de perder los tragaderos [49], sentenciáronme a galeras por seis años, consentí: castigo es de mi culpa; mozo soy: dure la vida, que con ella todo se alcanza. Si vuestra merced, señor caballero, lleva alguna cosa con que socorrer a estos pobretes, Dios se lo pagará en el cielo y nosotros tendremos en la tierra [*] cuidado de rogar a Dios en nuestras oraciones por la vida y salud de vuestra merced, que sea tan larga y tan buena como su buena presencia merece.

Este iba en hábito de estudiante [50], y dijo una de las guardas que era muy grande hablador y muy gentil latino [51].

Tras todos estos venía un hombre de muy buen parecer, de edad de treinta años, sino que al mirar metía el un ojo en el otro un poco [52]. Venía diferentemente atado que los demás, porque traía una cadena al pie, tan grande, que se la liaba por todo el cuerpo, y dos argollas a

la garganta, la una en la cadena y la otra de las que llaman guardaamigo o pie de amigo [53], de la cual descendían dos hierros que llegaban a la cintura, en los cuales se asían dos esposas, donde llevaba las manos, cerradas con un grueso candado, de manera que ni con las manos podía llegar a la boca ni podía bajar la cabeza a llegar a las manos. Preguntó don Quijote que cómo iba aquel hombre con tantas prisiones más que los otros [54]. Respondióle la guarda porque [*] tenía aquel solo más delitos que todos los otros juntos y que era tan atrevido y tan grande bellaco, que, aunque le llevaban de aquella manera, no iban seguros dél, sino que temían que se les había de huir.

—¿Qué delitos puede tener —dijo don Quijote—, si no han merecido más pena que echalle a las galeras?

—Va por diez años —replicó la guarda—, que es como muerte civil [55]. No se quiera saber más sino que este buen hombre es el famoso Ginés de Pasamonte, que por otro nombre llaman Ginesillo de Parapilla [56].

—Señor comisario —dijo entonces el galeote—, váyase poco a poco y no andemos ahora a deslindar nombres y sobrenombres. Ginés me llamo, y no Ginesillo, y Pasamonte es mi alcurnia, y no Parapilla, como voacé dice [57]; y cada uno se dé una vuelta a la redonda [58], y no hará poco.

—Hable con menos tono —replicó el comisario— [59], señor ladrón de más de la marca [60], si no quiere que le haga callar, mal que le pese.

—Bien parece —respondió el galeote— que va el hombre como Dios es servido [61], pero algún día sabrá [*] alguno si me llamo Ginesillo de Parapilla o no.

—Pues ¿no te llaman así, embustero? —dijo la guarda.

—Sí llaman —respondió Ginés—, mas yo haré que no me lo llamen, o me las pelaría donde yo digo entre mis dientes [62]. Señor caballero, si tiene algo que darnos, dénoslo ya y vaya con Dios, que ya enfada con tanto querer saber vidas ajenas [63]; y si la mía quiere saber, sepa que yo soy Ginés de Pasamonte, cuya vida está escrita por estos pulgares [64].

—Dice verdad —dijo el comisario—, que él mesmo ha escrito su historia, que no hay más que desear [*], y deja empeñado el libro en la cárcel en docientos reales.

—Y le pienso quitar —dijo Ginés—, si quedara en docientos ducados [65].

—¿Tan bueno es? —dijo don Quijote.

—Es tan bueno —respondió Ginés—, que mal año para *Lazarillo de Tormes* y para todos cuantos de aquel género se han escrito o escribieren [66]. Lo que le sé decir a voacé es que trata verdades y que son verdades tan lindas y tan donosas que no pueden [*] haber mentiras que se le igualen.

—¿Y cómo se intitula el libro? —preguntó don Quijote.

—*La vida de Ginés de Pasamonte* —respondió el mismo.

—¿Y está acabado? —preguntó don Quijote.

—¿Cómo puede estar acabado —respondió él—, si aún no está acabada mi vida? Lo que está escrito es desde mi nacimiento hasta el punto que esta última vez me han echado en galeras.

—Luego ¿otra vez habéis estado en ellas? —dijo don Quijote.

—Para servir a Dios y al rey, otra vez he estado cuatro años, y ya sé a qué sabe el bizcocho y el corbacho [67] —respondió Ginés—; y no me pesa mucho de ir a ellas, porque allí tendré lugar de acabar mi libro, que me quedan muchas cosas que decir y en las galeras de España hay más sosiego de aquel que sería menester [68], aunque no es menester mucho más para lo que yo tengo de escribir, porque me lo sé de coro [69].

—Hábil pareces —dijo don Quijote.

—Y desdichado —respondió Ginés—, porque siempre las desdichas persiguen al buen ingenio.

—Persiguen a los bellacos —dijo el comisario.

—Ya le he dicho, señor comisario —respondió Pasamonte—, que se vaya poco a poco, que aquellos señores no le dieron esa vara para que maltratase a los pobretes que aquí vamos, sino para que nos guiase y llevase adonde Su Majestad manda. Si no, por vida de... Basta, que podría ser que saliesen algún día en la colada las manchas que se hicieron en la venta, y todo el mundo calle y viva bien y hable mejor, y caminemos, que ya es mucho regodeo este [70].

Alzó la vara en alto el comisario para dar a Pasamonte, en respuesta de sus amenazas, mas don Quijote se puso en medio y le rogó que no le maltratase, pues no era mucho que quien llevaba tan atadas las manos tuviese algún tanto suelta la lengua. Y volviéndose a todos los de la cadena, dijo:

—De todo cuanto me habéis dicho, hermanos carísimos, he sacado en limpio que, aunque os han castigado por vuestras culpas, las penas que vais a padecer no os dan mucho gusto y que vais a ellas muy de mala gana y muy contra vuestra voluntad, y que podría ser que el poco ánimo que aquel tuvo en el tormento, la falta de dineros deste, el poco favor del otro y, finalmente, el torcido juicio del juez, hubiese sido causa de vuestra perdición y de no haber

salido con la justicia que de vuestra parte teníades. Todo lo cual se me representa a mí ahora en la memoria, de manera que me está diciendo, persuadiendo y aun forzando que muestre con vosotros el efeto para que el cielo me arrojó al mundo y me hizo profesar en él la orden de caballería que profeso, y el voto que en ella hice de favorecer a los menesterosos y opresos de los mayores. Pero, porque sé que una de las partes de la prudencia [71] es que lo que se puede hacer por bien no se haga por mal [72], quiero rogar a estos señores guardianes y comisario sean servidos de desataros y dejaros ir en paz, que no faltarán otros que sirvan al rey en mejores ocasiones [73], porque me parece duro caso hacer esclavos a los que Dios y naturaleza hizo libres. Cuanto más, señores guardas —añadió don Quijote—, que estos pobres no han cometido nada contra vosotros. Allá se lo haya cada uno con su pecado; Dios hay en el cielo, que no se descuida de castigar al malo ni de premiar al bueno, y no es bien que los hombres honrados sean verdugos de los otros hombres, no yéndoles nada en ello. Pido esto con esta mansedumbre y sosiego, porque tenga, si lo cumplís, algo que agradecereros; y cuando de grado no lo hagáis, esta lanza y esta espada, con el valor de mi brazo, harán que lo hagáis por fuerza. —¡Donosa majadería! —respondió el comisario—. ¡Bueno está el donaire con que ha salido a cabo de rato [74]! ¡Los forzados del rey quiere que le dejemos, como si tuviéramos autoridad para soltarlos, o él la tuviera para mandárnoslo! Váyase vuestra merced, señor, norabuena su camino adelante y enderécese ese bacín que trae en la cabeza [75] y no ande buscando tres pies al gato [76].

—¡Vois sois el gato y el rato y el bellaco [77]! —respondió don Quijote.

Y, diciendo y haciendo, arremetió con él tan presto, que, sin que tuviese lugar de ponerse en defensa, dio con él en el suelo malherido de una lanzada; y avínole bien, que este era el de la escopeta [78]. Las demás guardas quedaron atónitas y suspensas del no esperado acontecimiento, pero, volviendo sobre sí, pusieron mano a sus espadas los de a caballo, y los de a pie a sus dardos, y arremetieron a don Quijote, que con mucho sosiego los aguardaba y

sin duda lo pasara mal, si los galeotes, viendo la ocasión que se les ofrecía de alcanzar libertad, no la procuraran, procurando [*] romper la cadena donde venían ensartados. Fue la revuelta de manera que las guardas, ya por acudir a los galeotes que se desataban, ya por acometer a don Quijote que los acometía, no hicieron cosa que fuese de provecho.

Ayudó Sancho por su parte a la soltura de Ginés de Pasamonte, que fue el primero que saltó en la campaña libre y desembarazado, y, arremetiéndolo al comisario caído, le quitó la espada y la escopeta, con la cual, apuntando al uno y señalando al otro sin dispararla jamás, no quedó guarda en todo el campo, porque se fueron huyendo, así de la escopeta de Pasamonte como de las muchas pedradas que los ya sueltos galeotes les tiraban.

Entristecióse mucho Sancho deste suceso, porque se le representó que los que iban huyendo habían de dar noticia del caso a la Santa Hermandad, la cual a campana herida saldría a buscar los delincuentes [79], y así se lo dijo a su amo, y le rogó que luego de allí se partiesen y se emboscasen en la sierra [80], que estaba cerca.

—Bien está eso —dijo don Quijote—, pero yo sé lo que ahora conviene que se haga.

Y llamando a todos [*] los galeotes, que andaban alborotados y habían despojado al comisario hasta dejarle en cueros, se le pusieron todos a la redonda para ver lo que les mandaba, y así les dijo:

—De gente bien nacida es agradecer los beneficios que reciben [81], y uno de los pecados que más a Dios ofende es la ingratitud [82]. Dígolo porque ya habéis visto, señores, con manifiesta experiencia, el que de mí habéis recibido; en pago del cual querría y es mi voluntad que, cargados de esa cadena que quitó de vuestros cuellos [83], luego os pongáis en camino y vais a la ciudad del Toboso y allí os presentéis ante la señora Dulcinea del Toboso y le digáis que su caballero, el de la Triste Figura, se le envía a encomendar [84], y le contéis

punto por punto todos los que ha tenido esta famosa aventura hasta ponerlos en la deseada libertad; y, hecho esto, os podréis ir donde quisiéredes, a la buena ventura.

Respondió por todos Ginés de Pasamonte y dijo:

—Lo que vuestra merced nos manda, señor y libertador nuestro, es imposible de toda imposibilidad cumplirlo, porque no podemos ir juntos por los caminos, sino solos y divididos, y cada uno por su parte, procurando meterse en las entrañas de la tierra, por no ser hallado de la Santa Hermandad, que sin duda alguna ha de salir en nuestra busca. Lo que vuestra merced puede hacer y es justo que haga es mudar ese servicio y montazgo de la señora Dulcinea del Toboso [85] en alguna cantidad de avemarías y credos, que nosotros diremos por la intención de vuestra merced, y esta es cosa que se podrá cumplir de noche y de día, huyendo o reposando, en paz o en guerra; pero pensar que hemos de volver ahora a las ollas de Egipto [86], digo, a tomar nuestra cadena y a ponernos en camino del Toboso, es pensar que es ahora de noche, que aún no son las diez del día, y es pedir a nosotros eso como pedir peras al olmo [87]. —Pues voto a tal —dijo don Quijote, ya puesto en cólera—, don hijo de la puta, don Ginesillo de Paropillo [88], o como os llamáis, que habéis de ir vos solo, rabo entre piernas [89], con toda la cadena a cuestras.

Pasamonte, que no era nada bien sufrido, estando ya enterado que don Quijote no era muy cuerdo, pues tal disparate había acometido [*] como el de querer darles libertad, viéndose tratar de [*] aquella manera, hizo del ojo a los compañeros [90], y, apartándose aparte, comenzaron a llover tantas [*] piedras sobre don Quijote, que no se daba manos a cubrirse con la rodela [91]; y el pobre de Rocinante no hacía más caso de la espuela que si fuera hecho de bronce. Sancho se puso tras su asno y con él se defendía de la nube y pedrisco que sobre entrambos llovía [92]. No se pudo escudar tan bien don Quijote, que no le acertasen no sé cuántos guijarros en el cuerpo, con tanta fuerza, que dieron con él en el suelo; y apenas hubo caído, cuando fue sobre él el estudiante y le quitó la bacía de la cabeza y dióle con ella tres o

cuatro golpes en las espaldas y otros tantos en la tierra, con que la hizo [*] pedazos. Quitáronle una ropilla que traía sobre las armas [93], y las medias calzas le querían quitar [94], si las grebas no lo estorbaran [95]. A Sancho le quitaron el gabán y, dejándole en pelota [96], repartiendo entre sí los demás despojos de la batalla, se fueron cada uno por su parte, con más cuidado de escaparse de la Hermandad que temían que de cargarse de la cadena e ir a presentarse ante la señora Dulcinea del Toboso.

Solos quedaron jumento y Rocinante, Sancho y don Quijote: el jumento, cabizbajo y pensativo, sacudiendo de cuando en cuando las orejas, pensando que aún no había cesado la borrasca de las piedras que le perseguían los [*] oídos; Rocinante, tendido junto a su amo, que también vino al suelo de otra pedrada; Sancho, en pelota y temeroso de la Santa Hermandad; don Quijote, mohinísimo de verse tan malparado por los mismos a quien tanto bien había hecho.

DESCRIPCIÓN DE CADA SESIÓN

FRAGMENTO 1: ***“El ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha” Cap.I. (Fragmento).Que trata de la condición y ejercicio del famoso y valiente hidalgo don Quijote de la Mancha.***

SESIÓN 1

A continuación se describe el trabajo que planteó el objeto de aprendizaje aplicado:

Vamos a leer algunos fragmentos de la obra posiblemente más importante de la literatura española: *“El ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha”*. , pero antes:

1. Realiza lo que a continuación te solicitan:

a) Reflexiona y haz una lista de tres dificultades con las que crees que puedes encontrarte en tu proceso de lectura.

b) En grupos de tres, debéis poneros de acuerdo sobre tres dificultades y decidir cuál es la mayor dificultad de las tres seleccionadas.

c) Poned en común vuestras conclusiones con toda la clase.

2. Organizad una tertulia, en el aula, en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Qué puede aportarme la lectura de esta obra?

- ¿Por qué quiero leerla?

3. Piensa en una actividad que te gustaría hacer en clase para resolver las dificultades planteadas en 1 ó para cubrir los objetivos planteados en 2. Entrega a tu profesor un papelito en el que describas esa actividad.

4. ¿Qué sabes del *Quijote*?, ¿y de Miguel de Cervantes?, ¿y de la literatura de los siglos de Oro en España?

a) Dividid la clase en tres grandes grupos y repartíos cada uno de los temas.

b) Trabajo fuera de clase: buscad información sobre el tema que os ha tocado para preparar una pequeña exposición (de unos quince minutos).

SESIÓN 2

A continuación se describe el trabajo que planteó el objeto de aprendizaje aplicado:

1. Lee el comienzo de *Don Quijote de la Mancha*. En las notas a pie de página, encontrarás explicaciones sobre el léxico difícil —también lo es para un lector nativo—.

a) Subraya las expresiones o partes del texto sobre las que tengas dudas de comprensión lingüística.

b) Soluciona estas dudas preguntando a tu profesor.

c) Si crees que necesitas trabajar más el texto desde el punto de vista del léxico y de la gramática, puedes completar, en casa, las siguientes actividades optativas.

SESIÓN 3

A continuación se describe el trabajo que planteó el objeto de aprendizaje aplicado:

1. Vuelve a leer el texto, pensando en tres preguntas que podrías formularle al narrador del mismo: por ejemplo, ¿por qué no quiere acordarse del lugar exacto de la Mancha?, ¿por qué duda del auténtico apellido?, etcétera.

a) Trata de hacer hipótesis para responder a las preguntas planteadas al narrador. Por ejemplo:

Duda del auténtico apellido tal vez para explicar que la historia de don Quijote ha ido de boca en boca y existen muchas versiones.

También puede ser que con esa confusión el narrador quiera poner en entredicho la hidalguía del protagonista, su estirpe...

b) **Busca elementos del texto** que sirvan para apoyar las hipótesis de lectura.

c) **Anota** los rasgos que definen, desde tu punto de vista, al narrador de este texto. ¿Cuál es, en definitiva, la mayor preocupación de este narrador como tal? Justifica tu respuesta.

2. Has dibujado la voz narrativa que va a describir al personaje. Ahora bien, ¿cómo lo describe? **Trabaja en parejas** para:

a) Definir la **estructura temática** de la descripción (¿cómo está organizada la información?, ¿de qué habla primero el narrador?, ¿y después?

b) Analizar el **lenguaje** que se utiliza para describir (fíjate, por ejemplo, en los tiempos de los verbos o en las figuras retóricas y en algo muy importante ¿**vemos** la descripción?, ¿cómo consigue el narrador que la veamos?).

SESIÓN 4

A continuación se describe el trabajo que planteó el objeto de aprendizaje aplicado:

Si nos paramos a pensar sobre la estructura temática de la descripción, nos damos cuenta de que, para el narrador, un personaje puede definirse por su condición social, por el lugar en el que vive, por lo que come, por cómo viste, por con quién vive, por su aspecto físico, sus aficiones y, enlazando con lo primero, por su apellido. La selección de rasgos no es casual.

a) ¿**Estás de acuerdo** con esta serie de criterios para caracterizar a un personaje?, ¿crees que la información aportada es relevante? ¿Por qué?

b) ¿Crees que esta serie de criterios de caracterización sigue siendo actual o está desfasada? ¿Por qué?

2. **Por debajo** de las palabras usadas para describir a don Quijote, subyace una muy importante que el narrador no llega nunca a pronunciar, ¿sabrías decir cuál es? Para responder a esta pregunta revisa la estructura temática de la descripción y los elementos con que el narrador rellena cada una de las partes.

3. Piensa en un rasgo que se use para describir a un personaje (*es feliz, es mentiroso, tiene demasiadas ambiciones, está siempre enamorado...*) y **escribe una descripción** sobre una persona en la que expreses ese rasgo sin mencionarlo nunca.

a) Te será muy útil pensar en el entorno, el físico, la extracción social o la vida cotidiana del personaje (¡igual que hace Cervantes!). Recuerda cómo en la actividad 1 llamábamos tu atención sobre la necesidad de **ver** las descripciones.

b) **Intercambia** el texto con tu compañero, léelo y decide qué rasgo está por debajo de toda su descripción.

SESIÓN 5

A continuación se describe el trabajo que planteó el objeto de aprendizaje aplicado:

1. Escribe una descripción actualizada de un personaje como don Quijote. Dónde viviría ahora? ¿Cómo quién? ¿Qué comería? ¿Cómo vestiría? ¿Cuál sería su apariencia física? Después, intercambia el texto con tu compañero e introduce en su texto elementos que hagan verosímil el texto para el lector. Tu objetivo como narrador de la descripción es conseguir que el lector te crea. Fíjate en cómo lo hace Miguel de Cervantes.

2. Los textos literarios son una riquísima fuentes de información cultural, por eso y hablando de comida...

a) ¿Qué opinas de los hábitos alimenticios del hidalgo?

b) ¿Crees que en España se sigue comiendo así?

c) ¿Y en tu país?, ¿se comían las mismas cosas antes que ahora?, ¿los cambios observados han mejorado o empeorado la alimentación?, ¿por qué?

d) Contrasta tus hábitos alimenticios con los de los españoles y busca razones para explicar las diferencias.

FRAGMENTO 2: Del buen suceso [1] que el valeroso don Quijote tuvo en la espantable y jamás imaginada aventura de los molinos de viento, [2] con otros sucesos dignos de felice recordación. Fragmento cap. 8 “El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha”

SESIÓN 1

A continuación se describe el trabajo que planteó el objeto de aprendizaje aplicado:

Responde lo que a continuación te solicitan:

1. En el bloque de actividades anterior, nos concentramos en el comienzo del primer capítulo de *Don Quijote de la Mancha*. Te proponemos ahora que leas el capítulo octavo: «La aventura con los molinos de viento». Pero antes de su lectura:

a) Dividid la clase en dos grupos: el de los que conocen este episodio (1) y el de los que no lo conocen (2).

b) Grupo 1: Pon en común con tus compañeros la versión que vais a dar del capítulo.

c) Grupo 2: Haz hipótesis sobre lo que puede ocurrir teniendo en cuenta las imágenes anteriores.

d) Reuníos en gran grupo: el grupo 2 expresa sus hipótesis para toda la clase; el grupo 1 se encarga de contrastar la validez de las hipótesis, en función de sus conocimientos sobre el episodio.

2. Lectura del fragmento del Quijote.

3. Si has tenido dificultades con la gramática y el léxico de este texto o quieres afianzar o perfeccionar tu dominio del español, completa las siguientes actividades optativas. No dudes en usar el diccionario si algún vocablo te parece difícil.

4. En el primer bloque de actividades nos hemos centrado en el comienzo del capítulo I, ahora estamos trabajando con el comienzo del capítulo 8, ¿serías capaz de rellenar, con tu imaginación y con lo que sabes de la obra, el hueco que hemos dejado en el tramo intermedio?

En pequeños grupos, fíjate en:

a) La información que te ha dado el capítulo 1.

b) La información que te ha dado el capítulo 8.

c) ¿Qué elementos están presentes en 8 que no se mencionaron en 1?

d) Elabora muy sintéticamente el guión de los capítulos 2, 3, 4, 5, 6 y 7, de modo que podamos pasar coherentemente de la presentación de don Quijote a su enfrentamiento con los molinos de viento.

e) Una pista: no es la primera vez que el caballero sale de casa.

En la próxima sesión completaremos esta actividad. ¡No te olvides de traer a clase tus notas!

SESIÓN 2

A continuación se describe el trabajo que planteó el objeto de aprendizaje aplicado:

1. Vamos a terminar la actividad de la sesión 1 para rellenar con tu imaginación los capítulos que no hemos leído.

a) Aquí tienes desordenados los títulos de los capítulos 2, 3, 4, 5, 6 y 7. Ordénalos con tu grupo.

Del donoso y grande escrutinio que el cura y el barbero hicieron en la librería de nuestro ingenioso hidalgo

Que trata de la primera salida que de su tierra hizo el ingenioso don Quijote

Donde se prosigue la narración de la desgracia de nuestro caballero

De la segunda salida de nuestro buen caballero don Quijote de la Mancha

De lo que le sucedió a nuestro caballero cuando salió de la venta

Donde se cuenta la graciosa manera que tuvo don Quijote en armarse caballero

b) Contrasta los resultados de la ordenación con los guiones que habéis elaborado en a), para llegar a una reconstrucción posible del tramo intermedio.

c) Cuando llegues a casa, toma nota de tu trabajo, porque te será de gran utilidad para llevar a cabo la última propuesta de actividades del curso sobre el *Quijote*: una sugerencia de lectura de la primera parte de la obra.

2. Como ya sabes en el relato se conjugan distintas dimensiones textuales (narración, descripción, argumentación, etcétera):

a) ¿Qué dimensiones identificas en el fragmento que acabas de leer?

b) Intercambia ideas con tu profesor: ¿Para qué utiliza Cervantes el diálogo en este fragmento?

3. A las personas —y los personajes— se los puede conocer por lo que hacen y por lo que dicen:

a) Elabora una pequeña descripción de carácter o psicológica de don Quijote y Sancho, en función de sus intervenciones en el diálogo.

b) Lee en clase tu descripción y explica en qué fragmentos del texto te has apoyado para escribirla.

c) Dale la vuelta al ejercicio: describe psicológicamente a un personaje, intercambia la descripción con tu compañero, y escribe, en casa, un relato de la que podría ser su vida cotidiana o un fragmento de una conversación en la que pueda participar. En la próxima sesión entregas el ejercicio a tu profesor o profesora.

SESIÓN 3

A continuación se describe el trabajo que planteó el objeto de aprendizaje aplicado:

1. Seguimos profundizando en los personajes a través de lo que hacen y de lo que dicen. «Dime cómo hablas...», «por la boca muere el pez»... Sancho a veces utiliza refranes y don Quijote se apropia de las expresiones grandilocuentes de los caballeros andantes. Eso nos expresa el pragmatismo, así como las fuentes populares de la formación de uno; y el idealismo y las fuentes literarias de la formación del otro... ¿Te atreves a analizar cómo hablas tú para saber mejor quién eres? Piensa un momento e intercambia impresiones con tus compañeros.

2. Los autores construyen a sus personajes y nos dan indicios para que nosotros completemos su dibujo: eso hace que cada personaje sea irrepitible. Interactuamos con los libros, que nos transmiten emociones humanas y construyen nuestra humanidad. Cervantes no nos dice lo que Sancho piensa de don Quijote, ni don Quijote de Sancho; sin embargo, podemos imaginar...

a) ¿Serías capaz de transcribir los pensamientos de los personajes en este momento?

Hazlo en voz alta.

b) ¿De qué parte crees que se pone Cervantes?

c) Los románticos redujeron a don Quijote y Sancho a dos estereotipos: el del idealista y el del pragmático. ¿Crees que esto es una simplificación? Críticos posteriores, hablan de la «quijotización» de Sancho. Anticipa en qué puede consistir dicha «quijotización».

Nos aproximamos a los textos desde contextos culturales e históricos diferentes que, sin duda, influyen en la interpretación, sin embargo, ¿te parecería correcto afirmar que «don Quijote es un esnob», o que «en sus relaciones con Sancho se pone de manifiesto la lucha de clases»?

Razona tu respuesta.

d) Trae a la clase tres objetos que puedan pertenecer a un Quijote contemporáneo y tres que puedan pertenecer a un Sancho actual.

Lee la instrucción de 1. a) para preparar la siguiente sesión.

SESIÓN 4

A continuación se describe el trabajo que planteó el objeto de aprendizaje aplicado:

1. Explica por qué has elegido esos objetos de un Quijote y un Sancho contemporáneos.
2. Como sabrás, para algunos críticos, el *Quijote* encierra una parodia de las novelas de caballerías, muy populares en España durante el siglo XVI.

a) Busca información sobre estas novelas y exponla brevemente en clase.

Enlaces de interés:

http://cvc.cervantes.es/obref/conjuro_libros/vivencia.htm

http://www.virtual-spain.com/literatura_espanola-elamadis

b) Señala qué elementos de estas novelas están presentes en el fragmento del *Quijote* que acabas de leer y cómo los transforma Cervantes en su obra.

c) Contrasta la lucha de don Quijote con la lucha que Amadís emprende contra el endriago:

El caballero de la Verde Espada (Amadís) tomó su lanza y cubrióse de su escudo. Como hombre que ya muerte tenía tragada, perdió todo su pavor; y lo más que pudo se fue contra el endriago, así a pie como estaba. El diablo, como lo vido, vino luego para él, y echó un fuego por la boca con un humo tan negro que apenas se podían ver el uno al otro. Y el de la Verde Espada se metió por el humo adelante, y llegando cerca dél, le encontró con la lanza por muy gran dicha en el un ojo, así que se lo quebró. Y el endriago echó las uñas en la lanza y tomóla con la boca, y hízola pedazos, quedando el fierro con un poco del asta metido por la lengua y por las agallas, que tan recio vino que él mismo se metió por ella. Y dio un salto por le tomar, mas con el desatiento del ojo quebrado no pudo, y porque el caballero se guardó con gran esfuerzo y viveza de corazón, así como aquel que se vía en la misma muerte. Y puso mano a la su muy buena espada y fue a él, que estaba como desatentado, así del ojo como de la mucha sangre que de la boca le salía; y con los grandes resoplidos y resollos que daba, todo lo más della entraba por la garganta de manera que cuasi el aliento le quitara, y no podía cerrar la boca ni morder con ella. Y llegó a él por el costado y dióle tan gran golpe por cima de las conchas, que le no pareció sino que diera en una peña dura, y ninguna cosa le cortó. Como el endriago le

vio tan cerca de sí, pensó le tomar entre sus uñas, y no le alcanzó sino en el escudo, y levóelo tan recio que fizo dar de manos en tierra. Y en tanto que el diablo lo despedazó todo con sus muy fuertes y duras uñas, hobo el Caballero de la Verde Espada lugar de levantarse; y como sin escudo se vió, y que la espada no cortaba ninguna cosa, bien entendió que su fecho no era nada si Dios no le enderezase a que el otro ojo le pudiera quebrar, que por otra ninguna parte no aprovechaba nada trabajar de lo ferir.

Amadís de Gaula, cap. LXXIII, III.

d) ¿Esta lucha contra un ser fantástico tiene algún elemento realista?, ¿cuál?

e) ¿Crees que es paródica, por parte del autor, la utilización de don Quijote de un código lingüístico sacado de los textos literarios?, ¿por qué?

f) En la parodia, ¿hay admiración?, ¿qué opinión crees que le merecen a Cervantes los libros de caballerías? Si te sientes preparado o quieres afrontar ese reto, leer el capítulo VI de la primera parte del libro puede ayudarte a responder a esta pregunta. No te preocupes si no lo entiendes todo: se trata tan sólo de que te acerques a la idea principal del capítulo. En la próxima sesión haremos una puesta en común.

SESION 5

A continuación se describe el trabajo que planteó el objeto de aprendizaje aplicado:

1. Continuamos con el tema del dinero y los personajes de esta obra. ¿Pensaría en el dinero un caballero andante como Amadís de Gaula? Señala en el arranque de este capítulo VIII una expresión en la que se deduzca la preocupación de don Quijote por «el vil metal».

Relaciona tu respuesta a f) con las conclusiones que sacaste al trabajar con el primer texto en este mini-curso de lectura de *Don Quijote de la Mancha*.

2. Don Quijote convierte a los molinos en gigantes de muchos brazos. No los convierte en dragones o en ejércitos de moscas...

a) ¿Qué elemento, recogido en el texto, le sirve de puente para establecer esa identificación entre molinos y gigantes?

b) ¿Conoces alguna figura retórica que funcione de la misma manera que las visiones quijotescas?

c) ¿Qué crees que significa que don Quijote aplique una base analógica como elemento fundamental para la deformación de la realidad y, en definitiva, como recurso para definir su locura?

3. Debate: Don Alonso Quijano lee libros de caballerías y ese género de evasión lo lleva a la acción en el plano de la realidad que quiere transformar: ¿Qué puede querer transformar?, ¿por qué quiere transformarla?, ¿hasta qué punto *Don Quijote de la Mancha* es un libro de evasión u otro tipo de libro?, ¿todos los libros de aventuras son libros de evasión? Busca ejemplos. ¿Cuáles prefieres tú?

4. Anota tres conclusiones, resultantes de completar la secuencia de actividades a partir de este capítulo, que creas que te van a servir para entender el *Quijote* globalmente.

FRAGMENTO 3: ***De lo que le sucedió al ingenioso hidalgo en la venta que él se imaginaba [*] ser castillo [1]***

SESIÓN 1

A continuación se describe el trabajo que planteó el objeto de aprendizaje aplicado:

1. El capítulo, del que vamos a leer un fragmento, se titula De lo que sucedió al ingenioso hidalgo en la venta que él imaginaba ser castillo; métete en el mundo imaginario de don Quijote y continúa la lógica de sus visiones: si él es un caballero andante y la venta es un castillo; ¿qué será el ventero?, ¿y la mujer del ventero?, ¿y la hija del ventero?, ¿y la criada de la venta?

2. Los personajes que intervienen en este fragmento son don Quijote, la criada de la venta llamada Maritornes y un arriero. Un arriero es un hombre que transporta mercancías de un pueblo a otro, por medio de animales. Es de noche, y caballero y arriero comparten habitáculo, Maritornes llega sigilosamente... Trabaja en pequeños grupos para responder a las siguientes preguntas: ¿qué tipo de relación crees que se puede establecer entre los personajes?, ¿qué va a pasar?

3. Trabaja en parejas:

El estudiante 1 sabe cómo comienza el fragmento que vamos a leer:

Esta maravillosa quietud y los pensamientos que siempre nuestro caballero traía de los sucesos que a cada paso se cuentan en los libros autores de su desgracia, le trujo a la imaginación una de las estrañas locuras que buenamente imaginarse pueden...

El estudiante 2 sabe cómo acaba el fragmento que vamos a leer:

(el arriero) enarboló el brazo en alto y descargó tan terrible puñada sobre las estrechas quijadas del enamorado caballero, que le bañó toda la boca en sangre; y, no contento con esto, se le subió encima de las costillas y con los pies más que de trote se las paseó todas de cabo a cabo.

a) Compartid oralmente la información de la que disponéis cada uno.

b) Rellenad con vuestras hipótesis el tramo intermedio de información desconocida, entre las informaciones conocidas del comienzo y del final del fragmento.

c) Comparad estas nuevas hipótesis con las que habéis elaborado con vuestro grupo de trabajo en la actividad 2.

d) A partir de vuestras hipótesis, escribid un texto, que comience y que acabe con el arranque y el final, que os hemos presentado al comienzo de esta actividad. Escribe el texto en casa y la tráelo a clase el próximo día.

SESIÓN 2

A continuación se describe el trabajo que planteó el objeto de aprendizaje aplicado:

1. Lee el fragmento real sobre el que hicimos hipótesis en la sesión anterior. Te recomendamos dos lecturas del texto:

2. Basándote en tu primera lectura, reflexiona en voz alta con toda la clase sobre cuáles han sido las similitudes y las diferencias entre tu texto y el fragmento del capítulo XVI. Describe qué camino mental has recorrido para desarrollar tanto tus hipótesis acertadas, como las que no han sido tan acertadas.

3. Si crees que necesitas trabajar más el texto desde el punto de vista del léxico y de la gramática, puedes completar, en casa, las siguientes actividades optativas.

SESIÓN 3

A continuación se describe el trabajo que planteó el objeto de aprendizaje aplicado:

1. Vamos a reflexionar sobre la estructura de este episodio. Encaja el fragmento dentro del siguiente esquema:

<p><i>Don Quijote, inmerso en sus ensoñaciones</i></p> <p>Desde</p> <p>Hasta</p>
<p><i>La visión de Maritornes</i></p> <p>Desde</p> <p>Hasta</p>

La realidad irrumpe en la fantasía a través del arriero

Desde

Hasta

a) ¿Crees que la estructura del fragmento es ascendente o descendente?, ¿por qué?

Fíjate en que lo ascendente y lo descendente son conceptos relativos, de modo que la justificación de tu respuesta es fundamental, ya que revela aspectos sobre la posición que tú has adoptado para mirar.

b) ¿Qué significación puede tener esta manera de estructurar el episodio?

c) ¿Te parece que don Quijote recuperará «la cordura» tras los golpes del arriero?

Argumenta tu respuesta, teniendo en cuenta no sólo este pasaje, sino otros pasajes del libro que ya has tenido oportunidad de comentar.

d) Pon en común tus conclusiones con tus compañeros y profesor.

2. La estructura del episodio también gira en torno a la oposición entre fantasía y realidad. Resume el contenido de este fragmento a partir de dicha oposición, señalando qué elementos narrativos pertenecen al espacio de la fantasía y cuáles al de la realidad.

a) Señala otras oposiciones que hayas percibido en tu lectura del *Quijote* o que presientas que pueden ser significativas en la obra.

b) ¿Conoces otras obras de la literatura universal que, de algún modo, se construyan a partir de oposiciones de conceptos o de personajes que los encarnen? Comparte la información con tus compañeros.

c) ¿Te parece que desarrollar este tipo de reflexiones te ayuda a leer?, ¿por qué?

3. Este capítulo no termina aquí; todavía, movidos por los ruidos de la pelea nocturna, intervienen Sancho Panza y el ventero. Mientras el arriero sigue golpeando a don Quijote, Maritornes se esconde en la cama de Sancho para que el ventero no se ensañe con ella; Sancho, medio dormido, se lía a golpes con el bulto que hay en su cama; Maritornes le devuelve los golpes; el arriero deja a don Quijote y acude en ayuda de la moza, entonces...

... el gato al rato, el rato a la cuerda, la cuerda al palo, daba el arriero a Sancho, Sancho a la moza, la moza a él, el ventero a la moza, y todos menudeaban con tanta prisa, que no se daban punto de reposo; y fue lo bueno que al ventero se le apagó el candil, y como quedaron ascuras, dábanse tan sin compasión todos a bulto, que a doquiera ponían la mano no dejaban cosa sana.

Por último tiene que intervenir la Santa Hermandad, una especie de policía de la época.

a) Si no supieras que esto es un fragmento del *Quijote*, ¿a qué géneros podrías asociarlo?, ¿por qué?

A una representación de guiñol

A una película cómica

A un vodevil

A una comedia de enredo

A ...

b) El desarrollo estructural de la escena, ¿va a más o a menos?, ¿es progresivamente más divertido, más audaz, más complicado, o lo contrario?, ¿qué efecto provoca en el lector esta manera de concebir la estructura de la narración?

c) Contad el pasaje formando una cadena: cada uno de vosotros sólo puede aportar un dato contenido en una frase. ¿Habéis conseguido crear ese efecto de menos a más?

d) Rebobina la escena como si de una película se tratara: comienza a contarla por el final y salta hacia el inicio del fragmento, desarrollando después el relato de una manera lineal.

e) ¿Ha cambiado el significado del capítulo?, ¿qué efecto expresivo has conseguido con esta nueva disposición de la estructura?

f) ¿Quién ha sido el mejor narrador oral? En casa, lleva a cabo la misma actividad por escrito.

SESIÓN 4

A continuación se describe el trabajo que planteó el objeto de aprendizaje aplicado:

1. Este episodio fue censurado por la Inquisición portuguesa. Comenta cuáles fueron las razones de la prohibición y organiza un debate, a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Te parece divertida la escena?, ¿y escabrosa?
- ¿Crees que a los lectores del siglo XVII les parecería divertida?, ¿y escabrosa?
- ¿Existía algún tipo de espectáculo público en la época con el que los lectores u «oyentes» del *Quijote* pudieran asociar este episodio?, ¿cuál?
- ¿El humor, la crueldad y la insinuación erótica van siempre de la mano?
- ¿Qué cosas, en general, te hacen reír?
- ¿Crees que todas las razas, religiones y nacionalidades compartimos el mismo sentido del humor? Pon ejemplos.

2. Después del debate, vamos a profundizar un poco más en algunas cuestiones discursivas que inciden en el significado del fragmento. Vamos a reflexionar sobre la

coherencia del discurso del caballero.

a) Lee, de nuevo atentamente, el párrafo en estilo directo de don Quijote (desde «Quisiera hallarme en términos...» hasta «Maritornes estaba congojadísima...») y decide si es coherente, dando respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Sus elementos se relacionan lingüísticamente de una manera lógica?, ¿se trata de un discurso cohesionado?

- ¿Se entiende bien?

- ¿Existe un tema central reconocible en el párrafo?

b) Sin embargo, ¿es coherente el discurso del caballero en el contexto de la narración?

c) Busca ejemplos en los que discursos «coherentes» desde el punto de vista de su construcción lingüística, no sean coherentes en un marco determinado.

d) Relaciona tus conclusiones sobre la coherencia del discurso del caballero con el tipo de locura que padece.

3. En este pasaje se conjugan secuencias narrativas, con otras descriptivas y con otras en estilo directo. También se nos deja ver los pensamientos de don Quijote.

a) Analiza el fragmento, en función de sus distintas dimensiones textuales (descripción, narración, estilo directo, etcétera.)

b) En un momento dado, se dice que *Maritornes estaba congojadísima y trasudando...* sabemos lo que piensa el caballero, pero ¿te atreverías a transcribir por escrito el pensamiento del Maritornes? No lo hagas como lo haría Cervantes, sino como

lo escribiría un narrador del siglo XX o del siglo XXI: el flujo del pensamiento de Maritornes corre en primera persona...

SESION 5

A continuación se describe el trabajo que planteó el objeto de aprendizaje aplicado:

1. La luz y los sonidos —o mejor dicho, la ausencia de ellos— son fundamentales en la concepción de este pasaje.

a) Trabaja en grupos de tres miembros:

- uno apunta en un papel las expresiones que hagan referencia a la luz;
- otro las que hagan referencia a los sonidos;
- el tercero toma nota de los gestos de los personajes.

b) Intercambiad los papeles.

c) Transformad los elementos recogidos en el papel de vuestro compañero, buscando una expresión que signifique exactamente lo contrario que la apuntada.

d) Jugad con el texto cervantino, sustituyendo las expresiones originales por las que vosotros habéis creado.

e) Cambiad el desenlace del episodio en función del nuevo ambiente, porque con un ambiente nuevo, los acontecimientos no pueden producirse de la misma manera.

2. En la actividad anterior habéis transformado la realidad siguiendo un criterio de oposición, de búsqueda de antónimos; es decir, habéis hecho algo parecido a lo que hace don Quijote. Sin embargo, el criterio quijotesco para transformar los referentes de

la realidad en imágenes de su delirio, es otro, ¿sabrías decir cuál?

Para responder a la pregunta anterior, te será de ayuda analizar la descripción de Maritornes, completando el siguiente esquema:

El narrador dice	Don Quijote siente
La camisa Las cuentas de la muñeca Los cabellos El aliento En general...	

a) ¿Por qué la descripción de Maritornes que nos llega a través de la mirada del caballero se centra en lo que éste puede oler y tocar? Relaciona esta circunstancia con la ambientación de la escena.

b) Tápatelo los ojos y describe oralmente un objeto que te va a dar tu profesor: no importa que adivines lo que es, sino que lo describas sin ayudarte con el sentido de la vista.

c) Tanto el narrador del fragmento como el caballero desfiguran a Maritornes, pero ¿cómo lo hace el primero?, ¿y el segundo?

d) Y, en definitiva, ¿cómo te representas tú a la moza?, ¿como el narrador?,

¿como el caballero?, ¿en un punto intermedio?

3. En el primer texto veíamos a don Quijote como Alonso Quijano, un hidalgo manchego; en el segundo, el hidalgo ya era un caballero enzarzado en una cruenta batalla contra los molinos de viento; ¿en qué faceta caballeresca lo vemos ahora?

a) Parafrasea la ideología del amor de don Quijote y contrástala con el intento erótico del arriero y Maritornes. ¿Qué intención crees que tenía Cervantes al contraponer estos dos tipos de «amor»?

b) Escribe un pequeño ensayo sobre cómo crees que es la ideología del amor actual. Ten en cuenta las enseñanzas cervantinas y reflexiona sobre si hemos perdido, en nuestras relaciones amorosas, el poso de idealización propio del amor cortés y caballeresco.

FRAGMENTO 4: *De la libertad que dio don Quijote a muchos desdichados que mal de su grado los llevaban donde no quisieran ir*

SESIÓN 2

A continuación se describe el trabajo que planteó el objeto de aprendizaje aplicado:

1. El título del capítulo que vamos a leer es «De la libertad que dio don Quijote a muchos desdichados que, mal de su grado, los llevaban donde no quisieran ir». Busca una palabra posible que responda a la definición «desdichados que, mal su grado los llevaban donde no quisieran ir».

a) Pon en común tu palabra con las de tus compañeros.

b) ¿Quiénes pueden ser los protagonistas del capítulo?

c) ¿Cuál puede ser el tema del mismo?

d) Toma nota de todo para contrastar tus hipótesis con las conclusiones que saques, una vez haya finalizado tu proceso de lectura.

2. Vas a llevar a cabo un proceso de lectura extensiva. Eso significa que no debes desesperarte por no entender el significado de todas las palabras; que tu propósito será captar el significado fundamental de texto; que cuentas con mucho tiempo y eso te permite releer y reinterpretar el mensaje; y que, en definitiva, compartimos el objetivo de disfrutar del texto literario.

Al final de esta secuencia de sesiones, te invitaremos a la relectura del capítulo, para que tú mismo ajustes el significado del texto y puedas desarrollar otras lecturas en mayor profundidad.

a) Antes de leer no te olvides de llevar a cabo las mismas acciones que realizarías si fueras a leer un libro escrito en tu lengua nativa. Es posible que te sirvan de ayuda.

b) Mientras lees, no te olvides de llevar a cabo las mismas acciones que realizarías si estuvieras leyendo un libro en tu lengua nativa. Es posible que te sirvan de ayuda.

c) Haz un uso activo del documento de estrategias personales de la lectura.

3. Te presentamos, a continuación, una guía de lectura, derivada de la interpretación del profesor, que puede ayudarte a interpretar el capítulo. Léela con atención y pregunta a tu profesor todo lo que no entiendas.

Mientras lees, ten en la cabeza todo lo que has ido aprendiendo sobre el *Quijote*, y fíjate en:

a) El comienzo y el final del capítulo: ¿qué función tiene el principio del capítulo respecto al resto del libro?, ¿te resulta familiar el final que Cervantes ha elegido?, ¿crees que hay alguna peculiaridad en ese final?

b) Los personajes que intervienen en él y sus maneras de hablar: ¿cómo habla don Quijote?, ¿cómo hablan los galeotes?

c) Los pasajes que abordan temas principales, como la justicia y la libertad: ¿cómo se vinculan el tema de la justicia y el tema de la libertad?, ¿qué opiniones vierte el caballero don Quijote sobre estos temas?, ¿en qué puntos la visión quijotesca se aparta de lo aceptado socialmente?

d) Los juegos de palabras: ¿por qué los utilizan los galeotes?, ¿cuál es el valor significativo de estos juegos?, ¿cómo reacciona lingüísticamente don Quijote cuando no entiende algo?

e) La estructura de la información: ¿percibes alguna estructura visible en el capítulo?, ¿qué ocurre, primero, después y al final?, ¿quiénes son los focos de la narración en cada una de las partes?

f) Las referencias literarias: ¿hay alguna referencia literaria en el capítulo?, ¿cuáles?, ¿quiénes las utilizan?, ¿qué significado crees que tienen?

Toma nota de los aspectos que te proponemos, ya que en ellos y en otros que tú propongas, nos centraremos en las sesiones siguientes.

SESIÓN 3

A continuación se describe el trabajo que planteó el objeto de aprendizaje aplicado:

1. Comenta con tu compañero/a:

a) Cuáles han sido tus respuestas a las preguntas planteadas en la guía de lectura. Entre los dos, tratad de llegar a conclusiones razonables y consensuadas sobre cada uno de los puntos y escribidlas en un papel.

b) ¿Os ha resultado útil trabajar con una guía de lectura?, ¿en qué sentido? Justificad vuestras respuestas.

c) Rehaced la guía de lectura: si fuerais vosotros los profesores, ¿añadirías algún punto?, ¿cuál?, ¿por qué?

d) Escribid en un papel las conclusiones que habéis sacado trabajando los puntos b) y c).
Entregádselo a vuestro profesor: él tendrá en cuenta vuestras opiniones para el diseño de futuras actividades.

Desarrolla las siguientes actividades en función de tus respuestas a la guía de lectura y de las conclusiones a las que hayas llegado como resultado de la interacción con tu compañero.

2. Sobre el punto 1 de la guía:

a) Relee el comienzo del capítulo:

Cuenta Cide Hamete Benengeli, autor arábigo y manchego, en esta gravísima, altisonante, mínima, dulce e imaginada historia, que, después que entre el famoso don Quijote de la Mancha y Sancho Panza, su escudero, pasaron aquellas razones que en el fin del capítulo veinte y uno quedan referidas, que don Quijote alzó los ojos y vio que...

b) Busca información sobre la figura de Cide Hamete Benengeli en el *Quijote*.

c) Subraya en el texto las palabras que pertenezcan al campo semántico de la ficción.

d) Subraya en el texto dos verbos que introduzcan al lector en la realidad de la ficción.

e) Dado que el *Quijote* es una obra de ficción, ordena tus respuestas a 1.b) e intenta encajar en este esquema las piezas del comienzo del capítulo 22:

FICCIÓN	
Ficción en la ficción	Realidad en la ficción
(Don Quijote) alzó los ojos y vió...	Cuenta Cide Hamete Benegeli...

--	--

f) En pequeños grupos, decide si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas.

Justifica tu respuesta:

-Este comienzo sirve para relacionar cada capítulo con los demás, como si de las cuentas de un collar se tratara.

- Este comienzo sirve para relacionar el capítulo con toda la obra.

- Este comienzo aumenta la solidez del pacto narrativo que se establece entre un autor y sus lectores, a través de los narradores.

- Este comienzo acentúa el efecto de verosimilitud.

- En este comienzo se vuelven a manifestar los vínculos que unen la ficción y la realidad en la novela cervantina.

g) Haced una puesta en común con toda la clase.

3. Más actividades sobre el punto 1 de la guía:

a) Relee el final del capítulo:

Solos quedaron jumento y Rocinante, Sancho y don Quijote; el jumento, cabizbajo y pensativo, sacudiendo de cuando en cuando la orejas, pensando que aún no había cesado la borrasca de las piedras, que le perseguían los oídos; Rocinante, tendido junto a su amo, que también vino al suelo de otra pedrada; Sancho, en pelota y temeroso de la Santa Hermandad;

don Quijote, mohinísimo de verse tan malparado por los mismos a quien tanto bien había hecho.

b) ¿Te parece este final semejante a otros que hayas tenido oportunidad de leer en esta novela?

c) Este final es ¿estático o dinámico?, ¿a qué te recuerda más a una foto fija o a una secuencia cinematográfica?, ¿por qué?

d) ¿Cómo se consigue lingüísticamente la personificación de los animales? ¿Qué valor significativo tiene dicha personificación?

e) Es evidente que entre don Quijote y Sancho existe un contraste, ¿te parece que se establece algún paralelismo entre los animales y sus amos?, ¿por qué? Fíjate, por ejemplo, en el aspecto físico...

f) ¿Cuál crees que es el efecto final del juego de contrastes y paralelismos?, ¿Sancho y don Quijote se animalizan o hasta las bestias se humanizan? Justifica tu respuesta.

g) Señala una palabra clave para definir el estado de ánimo de cada personaje y decide cuál de ellos te parece más inteligente. Fíjate en que Cervantes ha colocado en el mismo nivel a los hombres y a sus bestias y que tú puedes hacer lo mismo...

4. Sobre el punto 5 de la guía: has analizado principio y final del capítulo, termina de armar la estructura del texto, buscando las frases iniciales y finales que se ciñan a esta estructura:

Introducción	
--------------	--

Diálogo entre don Quijote y Sancho	
Preguntas a la guarda	
Entrevistas con los galeotes	
Discurso de don Quijote y petición al comisario	
Lucha y liberación de los galeotes	
Petición de don Quijote a los galeotes y negativa de estos	
Apedreamiento	
Final	

a) Analiza más exhaustivamente la estructura de la parte centrada en las historias de los galeotes, rellenando el siguiente esquema con los comienzos y finales de cada pasaje:

El galeote enamorado	
El galeote cantor	
El galeote al que le faltan diez ducados	
El galeote alcahuete y hechicero	
El galeote burlador de mujeres	
Ginés de Pasamonte	

b) La estructura del capítulo, ¿se basa en una secuencia temporal lineal?

c) ¿Crees que las informaciones de este capítulo podrían haberse distribuido de otra manera?, ¿cómo? Trabaja con tu compañero para cambiar el orden de las piezas del puzle estructural y hacer una propuesta de estructuración del capítulo, alternativa a la ideada por Cervantes.

d) Explicad cuál es el efecto expresivo que produce vuestra propuesta de estructuración. Imagina, por ejemplo, que el texto comenzara con el párrafo final...

5. Vuelve sobre el punto 6 de la guía: una de las partes de la estructura se centra en la figura de Ginés de Pasamonte, relee ese pasaje en casa y decide cuál es su tema principal. Durante la próxima sesión, pondremos en común nuestra relectura del fragmento.

SESIÓN 4

A continuación se describe el trabajo que planteó el objeto de aprendizaje aplicado:

1. Sobre el punto 6 de la guía: Ginés de Pasamonte ha escrito su historia y la ha dejado empeñada en la cárcel por valor de doscientos reales, lo cual es mucho dinero.

a) A continuación, recogemos tres frases significativas del delincuente/escritor para que reflexiones un momento sobre ellas y las comentes con tus compañeros, utilizando las palabras clave que te damos debajo de cada una:

– Hablando de su libro dice:

«... trata de verdades, y que son verdades tan lindas y tan donosas, que no pueden haber mentiras que se las igualen».

Palabras clave: *verdad, verosimilitud, biografía, ficción, mentiras.*

– Ante la pregunta de don Quijote de si el libro está acabado, responde:

«¿Cómo puede estar acabado, si aún no está acabada mi vida?».

Palabras clave: *vida, libro.*

Ante el comentario de don Quijote de que Ginés parece hábil, éste contesta:

«Y desdichado, porque siempre las desdichas persiguen al buen ingenio».

Palabras clave: *Miguel de Cervantes Saavedra, parodia, autobiografía.*

b) El *Lazarillo* ya ha sido mencionado en otro momento de nuestro mini-curso sobre la primera parte del *Quijote*. ¿Recuerdas cuándo y con qué motivo?

c) En el *Quijote* hay continuas referencias literarias a la novela de caballerías, la pastoril, el teatro... ¿qué opinión crees que tenía Cervantes del género picaresco? Para responder a esta pregunta quizá la siguiente información pueda serte de utilidad.

d) El *Quijote* es un libro de enorme actualidad, no sólo por sus aniversarios, sino por la vigencia universal de sus temas: delincuentes que escriben para narrar sus experiencias, autobiografías, difusión y valoración positiva de los libros a partir de la estrategia de que son verdad, hechos reales... ¿Te suena todo esto?, ¿crees que estos temas siguen estando de actualidad? Busca ejemplos en tu propia cultura y coméntalos con tus compañeros.

e) ¿Crees que el hecho de que lo que relata un libro sea verdad es suficiente para decir que un libro es bueno? Justifica tu respuesta.

2. Sobre el punto 3 de la guía: como hemos visto, la literatura siempre es tema en el *Quijote*; sin embargo, te proponemos que retomes tus notas sobre el punto 3 de la guía de lectura y que las expongas en clase.

a) Organizad un debate en el aula en torno a la justicia, la libertad y el *Quijote*. Vais a debatir en dos grandes grupos enfrentados. Para constituir los grupos, responde sí o no la siguiente pregunta:

– ¿La acción que lleva a cabo el caballero en este capítulo es una majadería, una locura, una «quijotada»?

Los que hayan respondido «sí» constituyen un grupo, los que hayan respondido «no», el otro.

El debate se centrará en la justificación de vuestro «sí» o de vuestro «no». Para ello, dentro de vuestro grupo, puede ser útil que toméis decisiones en torno a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué es la libertad?
- ¿Qué es la justicia?
- ¿Son siempre incompatibles?
- ¿Se oponen siempre instinto y civilización?, ¿emoción y razón?
- ¿Qué opinión os merece la siguiente frase de Montesquieu: «La libertad consiste en hacer lo que las leyes permiten, porque si se pudiera hacer lo que prohíben todos tendrían ese poder y ya no habría libertad»?

b) Antes de que lo olvidéis, anotad las tres ideas más importantes surgidas del debate, retomad en casa vuestro papel, poned en orden vuestras notas y completadlas con una reflexión sobre:

- Vuestra definición de libertad.
- El concepto de libertad quijotesca.

En la próxima sesión, entregáis el texto a vuestro profesor

SESIÓN 5

A continuación se describe el trabajo que planteó el objeto de aprendizaje aplicado:

1. Sobre los puntos 2 y 4 de la guía de lectura: nos queda por abordar una cuestión fundamental en vuestra guía, la del lenguaje y los personajes.

a) Don Quijote y los galeotes hablan lenguajes diferentes. Relee el discurso del caballero en el que expone las razones para solicitar la liberación de los presos, para buscar tres elementos que lo caractericen.

Fíjate en: la sintaxis, el léxico, las imágenes o juegos de palabras, el registro, la extensión del discurso o el tiempo que se toma la palabra en la intervención.

b) Relee las intervenciones del galeote enamorado y del galeote cantor y busca tres elementos que los caractericen.

Fíjate en la sintaxis, el léxico, las imágenes o juegos de palabras, el registro, la extensión del discurso o el tiempo que se toma la palabra en la intervención.

c) Los juegos de palabras y los dobles sentidos son habituales en la manera de hablar de los condenados a galeras. Busca las diferencias de significado existentes entre las siguientes expresiones; precisamente en el texto de lectura puedes encontrar respuesta:

Alguien puede estar enamorado de...

Susana

lo ajeno

las islas Canarias

Alguien puede cantar...

ópera

sus delitos

d) Reconoce en el texto las palabras específicas de la jerga delictiva.

e) ¿Qué estrategias utiliza el caballero cuando no entiende lo que le dicen? Copia las frases que don Quijote dice cada vez que no entiende algo de las intervenciones del enamorado y el cantor.

¿Crees que tú podrías utilizar las mismas estrategias cuando no entiendes algo en español?

f) En pequeños grupos de trabajo, señala qué acepciones y características del lenguaje están presentes en el capítulo de los galeotes. Cada grupo trabaja con una de las siguientes series de afirmaciones y justifica en cada caso tu respuesta.

- El lenguaje es una herramienta de comunicación.
- El lenguaje es una herramienta de incomunicación.
- Hablando se entiende la gente.
- A veces de nada vale dialogar.

- El lenguaje sirve para engañar o para ocultar información.
- Hay lenguajes específicos de determinados colectivos.
- El lenguaje es una herramienta para tramar secretos.

- El lenguaje sirve para engañar o para ocultar información.
- Hay lenguajes específicos de determinados colectivos.
- El lenguaje es una herramienta para tramar secretos.

- El lenguaje sirve para jugar con él.
- El lenguaje divierte.
- El lenguaje es un juego.

- El lenguaje es directo y evidente.
- El lenguaje está lleno de connotaciones y de intenciones que hay que desentrañar.

- Cada ser humano tiene su lenguaje.
- Dime cómo hablas y te diré quién eres.

Constituid nuevos grupos de trabajo, integrados por un miembro de cada uno de los grupos anteriores. Haced una puesta en común.

En definitiva, ¿crees que podríamos decir que el lenguaje es otro tema fundamental de este capítulo?, ¿por qué?, ¿el hecho de que muchos de los capítulos del *Quijote* acaben a palos tiene algún significado respecto a su visión sobre el lenguaje?

2. El lenguaje jergal es una marca sociológica: un signo que distingue a un colectivo de otros, a través de la utilización de un código específico, cuya comprensión a menudo está limitada a los miembros del grupo.

a) Piensa en las jergas que conoces en tu lengua nativa y escribe una página, donde clasifiques los términos jergales, dentro de la categoría a la que corresponden. Por ejemplo, en español, cuando alguien dice ¡agua! es que la policía se acerca: ese término, originado en el ámbito de una jerga delictiva, ha pasado a formar parte del acervo lingüístico de los vendedores ambulantes, de los «top manta»...

b) Unid todas las páginas y prestad atención a lo que tienen en común las jergas en distintas lenguas para conformar un glosario de jergas interculturales.

c) La jerga es un buen ejemplo de ese punto en el que confluyen las lenguas y las distintas culturas que forman parte de una cultura. Vuelve a tu glosario e identifica en él todas las culturas que has tenido en cuenta, en el ámbito de tu cultura nativa. P. e.: he tenido en cuenta la cultura de los médicos, de los traficantes de droga, de los peluqueros, etcétera.

d) ¿Encuentras, actualmente, alguna diferencia entre las jergas y los lenguajes especializados? Justifica tu respuesta.

3. Si lo consideras necesario, relee en tu casa el capítulo de la liberación de los galeotes, una vez que hayas completado la secuencia de actividades precedente.

a) Escribe un informe centrado en tu propio proceso de aprendizaje en el que des respuesta a estas preguntas básicas:

- ¿Me ha ayudado mi cuaderno de estrategias personales de lectura?
- ¿Me ha ayudado la guía de lectura preparada por el profesor?
- ¿Ha cambiado mi interpretación del capítulo una vez que he realizado las actividades de esta unidad?

Justifica en todos los casos tus respuestas.

b) Redacta una interpretación personal del capítulo, en el que introduzcas comentarios a propósito del interés que tiene para ti, si te ha gustado, si crees que tiene conexión con el mundo actual, etcétera.

Anexo 2 Clase 2. Objeto de Aprendizaje No. 2: “Guantanameras”

Asignatura: Desarrollo Sociolingüístico I

Docente: Amalia Isabel Gómez

Metodología Sugerida:

La clase ha sido diseñada para desarrollarse en tres momentos o etapas, de acuerdo con las actividades que propone el O.A.

Un primer momento en el que se desarrolla la etapa de prelectura para explorar el nivel inferencial para que el estudiante trace hipótesis y recurra a sus conocimientos previos.

Un segundo momento en donde se pondrá en contacto a los estudiantes con el texto sugerido por el objeto de aprendizaje en el cual puede explorar el sentido de las palabras y contextualiza la obra, a través de los diferentes hipervínculos.

Un tercer momento en donde se explora la poslectura para que el estudiante desarrolle el nivel crítico-valorativo.

OBJETIVO: Desarrollar en el alumno la comprensión lectora en los niveles literal, inferencia, crítico e intertextual a través de la aplicación del un objeto de aprendizaje y la aplicación posterior de un cuestionario.

CONTENIDO	NIVELES DE LECTURA	DESCRIPCIÓN METODOLOGÍA	TIEMPO	RECURSOS	CRITERIO DE EVALUACIÓN
<p>ETAPA PRELECTURA Nivel de lectura: Inferencial Contempla: Establecer un objetivo al leer: para presentar una evaluación, para realizar un exposición, para informarse, para divertirse, etc.</p> <p>La cala de libros: ojear títulos, subtítulos, autor, edición, datos de pie de imprenta, tabla de contenido, desarrollo y gráficas, índices finales, apéndices y bibliografías.</p> <p>Analizar el contexto: quién y cuándo escribió, con qué propósito, etc.</p> <p>Anticiparse a la lectura: hacerse preguntas a partir del título o sobre el tema o de lo que cree que va a encontrar en el texto.</p> <p>NIVEL DE LECTURA INFERENCIAL: Este modo de lectura explora la posibilidad de realizar inferencias, entendidas como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto. A través de este nivel se llega a la comprensión global del texto.</p>	<p>PRIMER MOMENTO: ETAPA: PRELECTURA NIVEL : INFERENCIAL</p>	<p>En este primer momento se le presenta al alumno el O.A. para que desarrolle la primera parte consistente en la prelectura y a través de las preguntas que propone el O.A. va desarrollando el nivel inferencial y traza hipótesis.</p> <p>Las preguntas que se le propone al estudiante que responda con el propósito de activar la inferencia sobre el texto y trace hipótesis son: ¿Te has fijado en el título del libro? ¿Sabes qué significa <i>guantanameras</i>? Es el femenino de guantanameros, un adjetivo que define a los habitantes de la ciudad de Guantánamo. ¿Sabes dónde está Guantánamo? Es uno de los lugares que aparecen señalados en el mapa. ¿Sabes cuál? Como habrás adivinado, Guantánamo está en Cuba. En el mapa aparece también señalado otro lugar. ¿Sabes de qué lugar se trata? Y para terminar, ¿cuál es la relación que existe en la actualidad entre Cuba y Estados Unidos? ¿Y cuál crees que es la relación entre los dos lugares señalados en el mapa: Guantánamo y Miami?</p> <p>ACTIVIDAD 1: Música, cine y literatura</p> <p>Información sobre el espacio donde se desarrolla la obra y algunas expresiones artísticas propias de la isla.</p> <p>ACTIVIDAD 2: Un puente entre Miami y Cuba.</p>	<p>45 minutos</p>	<p>Objeto de aprendizaje: www.cvc.cervantes.es/enseñanza/default.htm Ubicarse en "lecturas paso a paso"/ nivel intermedio, "Guananameras"/antes de leer. Equipos con servicio de Internet Prueba de lectura final</p>	<p>Emite juicios crítico valorativo relacionado con los contenidos de la lectura que le permite desarrollar niveles de lectura literal, inferencial y crítico valorativo.</p>

		<p>Información sobre el marco histórico y social de Cuba.</p> <p>ACTIVIDAD 3: Vuelo 358</p> <p>Preguntas de cultura general relacionados a cuando se viaja fuera del país.</p> <p>ACTIVIDAD 4: Yolanda y Lisa</p> <p>Preguntas relacionadas con el contexto político de la isla.</p>		
<p>ETAPA: LECTURA Estrategia: la glosa. Etapa que permite al estudiante enfrentarse al texto que esta acompañado de hipervínculos que le permite ir aplicando la glosa como estrategia de lectura.</p>	<p>SEGUNDO MOMENTO: LA LECTURA</p>	<p>A través del hipervínculo: la lectura el estudiante realiza ésta y se enfrenta con el texto el cual está acompañado por <i>links</i> que le facilitan la comprensión de la terminología textual.</p>	<p>45 minutos</p>	
<p>ETAPA: POSLECTURA Nivel de lectura: critico-valorativo Explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición documentada y sustentada al respecto. Supone la elaboración de un punto de vista a través de la identificación de elementos políticos e ideológicos.</p>	<p>TERCER MOMENTO: LA POS LECTURA NIVEL DE LECTURA: CRITICO- VALORATIVO</p>	<p>Se le proponen al estudiante resolver 2 actividades que le permiten expresar con argumentos sus juicios de valores sobre el texto leído. La metodología planteada incluye trabajo individual extraclase por parte del estudiante y socialización grupal. ACTIVIDAD 1: Liza y Yolanda Mediante un cuadro comparativo confronta las respuestas dadas antes de la lectura con las dadas después de la lectura. ACTIVIDAD 2: Estilos de vida El estudiante debe escoger la opción correcta de acuerdo con el sentido que la frase. ACTIVIDAD 3: Sobre el texto Finalmente se le pide al alumno que amplíe sus conocimientos con respecto a la obra leída. ACTIVIDAD 4: Cuestionario con preguntas abiertas. (adjunto)</p>	<p>45 minutos</p>	

SÍNTESIS CONCEPTUAL: Material complementario

LECTURA:

El avión aterriza en el aeropuerto José Martí y las puertas se abren. Mientras baja la escalerilla, Priscilla respira un aire húmedo y caliente, un aire nuevo y desconocido. Por fin está en Cuba.

En la sala de espera, delante de las grandes puertas de cristales, Lisa mira impaciente a todos los viajeros que salen con sus maletas y sus bolsas de viaje. Una luz verde señala en el monitor que el vuelo 358 de Cubana de Aviación ya está en tierra.

Lisa mira su reflejo en el cristal de la puerta: una chica morena, alta, delgada, con los ojos verdes y el pelo negro, corto. Lleva una camiseta roja y una minifalda blanca. Mira a la puerta que dice *salidas* y ve otra vez su imagen: una chica morena, alta, delgada... (bueno, unos kilitos más que ella), con los ojos verdes y el pelo negro, pero largo. Lleva una camiseta blanca y unos jeans. La imagen levanta un brazo y grita:

—¡Lisa, soy yo!

—¡Yolanda!

Efectivamente, es Yolanda, su hermana gemela. Hace doce años que no la ve.

Lisa y Yolanda se abrazan, llorando y riendo al mismo tiempo. La gente las mira y comenta en voz baja:

—Son idénticas, son gemelas.

—Ya no me llamo Yolanda, ahorita me llamo Priscilla.

—¿Y por qué, mi amor? Yolanda es tan lindo.

—No sé, allá en Miami, Priscilla suena mejor.

—Ven —dice Lisa—, papito nos está esperando en el parking. Dame tu valija. Ay, chica, cuántos paquetes.

—Son regalos para ti, para papito, para toda la familia. Ay, mi amor, qué impresión, qué nice, tú eres igualita a mí, es como mirarme en el espejo.

—¿Qué tú dices, chica? Tú eres más linda, más elegante que yo.

—No es verdad: es la ropa, pero toda es para ti, todita. Yo tengo mucha más, allá en Miami.

José, el padre, sale de la máquina al verlas llegar y abraza a Priscilla.

—Ay, mi amor, mi Yolanda querida...

—No, papi, ya no soy Yolanda, ahorita soy Priscilla.

—¿Y eso por qué?

—Porque es más anglo, más fácil, allá suena mejor, es más sweet. ¿Y este carro? ¿Sale de un museo?

Señala con el dedo el viejo Cadillac azul de los años cincuenta, el tesoro del vecino Fulgencio. Mientras, el padre piensa con nostalgia en la canción *Yolanda*, de Pablo Milanés, su preferida, que estaba de moda cuando nació Yolanda, perdón, Priscilla.

—¿La máquina? No es mía, es de un vecino... Acá en Cuba no es fácil tener un carro, no tenemos combustible. ¿Olvidas el bloqueo de los yanquis?

—Dejemos la política, papito. Es lindo tu carro. Permíteme una foto. Y saca la cámara. Clic, ya está.

Las dos hermanas se sientan juntas detrás, mientras el viejo Cadillac atraviesa parte de La Habana siguiendo la calzada del Monte y llegando por el parque Central a La Habana Vieja, donde viven Lisa y José y donde toda la familia está esperando a la gusanita. Priscilla lo mira todo con sus grandes ojos verdes muy abiertos: la vegetación exuberante, las bellas palmas reales, las ceibas, las flores de colores vivos en los parques... pero también las deterioradas y hermosas casas de La Habana Vieja. Es increíble encontrarse de pronto en un mundo tan diferente del de Miami, con sus tiendas de lujo, sus limusinas y sus grandes hoteles.

—Sé lo que estás pensando —le dice Lisa—, pero Cuba no es sólo esto; hay muchas cosas más que te voy a enseñar. Llevas doce años de tu vida lejos de nosotros, lejos de esta ciudad. Ahora tienes que conocerla poco a poco.

«Doce años», piensa Priscilla. Doce años desde aquel día de la separación de los padres. El padre, José, revolucionario y partidario de Fidel, decide quedarse en Cuba y luchar por la revolución. La madre, Alicia, se siente atraída por el lujo y la facilidad de la Florida cercana y deciden repartirse a las hijas: una para mí, otra para ti; una se queda, otra se va; una norteamericana, otra cubana. Las dos gemelas se separan una tarde de otoño en el aeropuerto de La Habana: Lisa se queda, Yolanda se va. Lisa, con los ojos llenos de envidia ve el avión que vuela hacia el norte con su hermana gemela y su madre dentro; Yolanda, con los ojos llenos de nostalgia ve su isla cada vez más pequeña, con su hermana y su padre como dos puntos diminutos en el aeropuerto; las dos lloran.

Doce años después, cuando van a cumplir dieciocho, deciden verse otra vez. Lisa no puede viajar a Miami, no tiene pasaporte para los Estados Unidos; Priscilla va a tener muchos problemas para obtener la visa, pero por fin la obtiene y el regalo de cumpleaños de Alicia, su mamá, que trabaja en una peluquería de lujo, es el billete para Cuba.

El apartamento donde viven Lisa y su padre es una de las muchas divisiones de una vieja casa señorial en La Habana Vieja. Sus propietarios han desaparecido y la casa ha sido dividida en muchos miniapartamentos. José y Lisa tienen una gran pieza, que sirve de comedor, salón y cocina, y donde duerme y estudia Lisa, y, una minúscula pieza donde duerme José. Junto al rincón-cocina hay una ducha bastante rudimentaria y los inodoros son colectivos y están en la escalera. Priscilla prefiere no contar a su hermana que ella y su madre viven en un gran apartamento de Miami Beach frente al mar, en Collins Avenue y que tiene para ella sola una gran pieza con un cuarto de baño individual y una linda terraza que da al océano. Su madre tiene otra gran pieza con otro cuarto de baño, un gran salón con terraza y una cocina supermoderna, con un gran frigo americano de dos puertas, microondas, fogón eléctrico, triturador de basuras, licuadora y todos los electrodomésticos del mundo.

—Mira qué lindo —le dice Lisa y la lleva de la mano hasta el balcón—. El mar está enfrente.

Es verdad. Es una de las más bellas vistas de la Habana. La casa está cerca de la fortaleza de La Punta y al otro lado de la bahía se ven las fortalezas de El Morro y la Cabaña; las tres, construidas por los españoles, protegen el puerto más seguro y hermoso del Caribe. Al este, Regla, barrio de marineros, con la Virgen de Regla, una virgen negra que tiene en sus brazos a un Niño Jesús blanco.

Lisa le enseña una pequeña estampa:

—Mira qué linda: *Yemahá*.

—¿Qué tu dices, *Yemahá*, no es ésa la Virgen de Regla?

—Sí, pero también es *Yemahá*, la diosa del mar en la religión *yoruba*; ya sabes aquí todos los santos están multiplicados por dos: el católico y el africano... Los *orishas* o los dioses africanos son muy importantes en Cuba. ¿Nunca te habla nuestra madre de estas cosas?

—Nuestra madre quiere sobre todo integrarse en la sociedad estadounidense, no quiere saber nada de Cuba.

—A Cuba llegaron como esclavos más de 500 etnias africanas y ése es el resultado de lo que somos hoy, más los españoles, más algunos franceses y algunos chinos, etc. La cultura negra es parte integral de lo cubano, sobre todo en la religión: Santa Bárbara es *Changó*, San Pedro es *Ogún*, San Antonio, *Eleguá*... Nuestra música también es africana... Y nuestra poesía: ¿conoces la *Bala-da de los dos abuelos*, de Nicolás Guillén?

—No en la *High School* nunca me hablaron de él.

—Pues escucha bien:

África de selvas húmedas

—¡*Me muero!* —dice mi abuelo negro.

(...)

Los dos del mismo tamaño,

bajo las estrellas altas.

Gritan, lloran, sueñan, cantan.

Aguaprieta de caimanes,

verdes mañanas de cocos...

—*¡Me canso!* —dice mi abuelo blanco.

(...)

Los dos del mismo tamaño,

ansia negra y ansia blanca.

Lloran, cantan, ¡cantan!

—Estoy pensando, Lisa, en la película Fresa y chocolate. ¿La viste?

—Cómo no, es una película maravillosa de Tomás Gutiérrez Alea, uno de nuestros mejores cineastas.

—Diego, el protagonista, tenía en su pieza de La Habana Vieja a todos esos santos-*orishas* de que tú estás hablando, siempre con velas y flores.

—¿Te gusta el cine, Yol... Priscilla?

—Lo adoro: Spielberg, por ejemplo...

—Iremos a la filmoteca. Acá los espectáculos culturales no son caros, son para el pueblo. Los libros y los discos también... El papel de los libros es de mala calidad pero eso no importa, lo que importa es poder aprender.

2

Mientras tanto, José, que es un gran cocinero, prepara un arroz con frijoles negros y de postre, un dulce de guayaba con queso blanco. En ese momento llaman a la puerta y empieza a llegar toda la familia: los abuelos paternos, la tía Milagros, el tío Paco, los primos, las primas... Todos besan y abrazan a Priscilla, todos la encuentran linda y elegante.

—Es igualita a Lisa, ¿ya tú viste? Como dos goticas de agua mismamente.

José ha preparado mojitos y todos reciben algún regalo de Priscilla: una máquina de afeitar eléctrica para uno, un cepillo de dientes a pilas para otro, cremas y perfumes para las señoras, pastillas de jabón de olor y pasta de dientes e incluso medicinas, para todos.

—Ay qué lindos los *jeans*.

—¿Ya tú viste mi *walkman*?

—Para ti este disco de Albita.

—¿Y quién es Albita, mi amor?

—Está de supermoda en Miami, ¿nunca la oyeron? Es aquella que canta: *¿Qué culpa tengo yo de haber nacido en Cuba?*

Hay un largo silencio.

—No, aquí oímos a Pablo Milanés, a Silvio Rodríguez, al trío Matamoros, a Compay Segundo, a Benny Moré... ¿Qué tú quieres escuchar?

—No, ahora música, no, que ya hay bastante ruido con todos ustedes —dice José.

—¡Qué sabroso su mojito, papi! ¿Cómo lo hace?

—¿Allá en Miami nunca beben mojitos? ¿Y qué beben?

—Bebemos margaritas y mucha coca-cola. También hay mojitos en los bares cubanos, pero no tan buenos como el suyo.

—Para eso hace falta ron blanco y yerbabuena crecida en Cuba, m'hijita. Los yanquis no tienen esas cosas.

—Bueno, bueno, la política para otro día, ¿ya?

Los hombres visten todos guayaberas y fuman olorosos tabacos. Priscilla exclama horrorizada:

—¿Acá no está prohibido fumar? ¡Es malísimo para la salud! Sobre todo para los fumadores pasivos. ¿Por qué no salen fuera a fumar?

—Ay, mi amor, acá tenemos otros problemitas, eso son lujos de capitalistas.

—Pero la salud...

—La salud es lo más importante en Cuba. Lo dice el primo Osvaldo que es médico. Hay hospitales en este país adonde vienen a curarse enfermos de toda América Latina y de otros continentes también... Hay enfermedades de los ojos que sólo se curan aquí; y también del sistema nervioso: Parkinson, Alzheimer, cirugía estética, trasplantes, y todo esto a pesar del bloqueo.

—Ejem, la propaganda política después, primo. ¿No te importa?

Termina la comida, las mujeres recogen y lavan platos, cubiertos, vasos, cacharros, tazas y copas; los hombres fuman un poco más, beben y platican.

—Bueno, nosotros nos vamos que Priscilla tiene que descansar.

—¿Descansar? ¡Qué horror! Lo que yo quiero ahorita mismo es visitar La Habana con mi hermanita. ¿Puedo manejar su carro, papi?

—Ejem... bueno, m'hijita, la máquina no es mía y Fulgencio, mi compadre, la necesita.

¿Y cómo tú manejas si no tienes 18 años?

—Allá en Estados Unidos todos manejamos a los 16 años, es indispensable. El permiso de manejar es la pieza de identidad de los norteamericanos. No se puede vivir sin manejar, ¿sabe? Yo tengo mi propio carro y mi mamá el suyo.

Todos la miran con admiración.

—Yo te puedo prestar mi bici nomás, prima Priscilla.

Anabel, una mulatica de 12 años resuelve el problema.

La bici está abajo, junto a la de Lisa y las dos gemelas se despiden de toda la familia con muchísimos besos, abrazos y exclamaciones de cariño.

Por fin se van.

Tomado del libro de Dolores de Soler-Espiauba,
Guantanameras, Editorial Difusión, pp. 5-15.

POSLECTURA:

Cuestionario final aplicado:

ACTIVIDAD 4: Cuestionario con preguntas abiertas.

Se pide a los estudiantes que respondan las siguientes preguntas:

- A través de qué expresiones puede determinar la situación política de Cuba.
- Qué hechos de la situación política y social de Cuba conoce.
- Realice un paralelo entre la cultura de Lisa y Yolanda. A partir de la alimentación, la salud, las leyes y la cultura de cada nación.

ALIMENTACIÓ	SALUD	LEYES	CULTURA
-------------	-------	-------	---------

Anexo 3 Clase 3: Objeto de Aprendizaje No. 3: “Los Labios De Bárbara”

Asignatura: Desarrollo Sociolingüístico I

Docente: Amalia Isabel Gómez

Metodología Sugerida:

La clase ha sido diseñada para desarrollarse en tres momentos o etapas, siguiendo las actividades que propone el O.A.

Un primer momento en el que se desarrolla la etapa de prelectura para explorar el nivel inferencial para que el estudiante trace hipótesis y recurra a sus conocimientos previos.

Un segundo momento en donde se pondrá en contacto a los estudiantes con el texto sugerido por el objeto de aprendizaje en el cual puede explorar el sentido de las palabras y contextualiza la obra, a través de los diferentes hipervínculos.

Un tercer momento en donde se explora la poslectura para que el estudiante desarrolle el nivel intertextual y crítico-valorativo. Para este momento la profesora aplica un cuestionario para medir el nivel de comprensión alcanzado.

OBJETIVO: Desarrollar en el alumno la comprensión lectora en los niveles literal, inferencia, crítico e intertextual a través de la aplicación del un objeto de aprendizaje y la aplicación posterior de un cuestionario.

CONTENIDO	NIVELES DE LECTURA	DESCRIPCION METODOLOGIA	TIEMPO	RECURSOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>PRELECTURA Nivel Inferencial Contempla:</p> <p>Establecer un objetivo al leer: para presentar una evaluación, para realizar un exposición, para informarse, para divertirse, etc.</p> <p>La cala de libros: ojear títulos, subtítulos, autor, edición, datos de pie de imprenta, tabla de contenido, desarrollo y gráficas, índices finales, apéndices y bibliografías.</p> <p>Analizar el contexto: quién y cuándo escribió, con qué propósito, etc.</p> <p>Anticiparse a la lectura: hacerse preguntas a partir del título o sobre el tema o de lo que cree que va a encontrar en el texto.</p> <p>NIVEL DE LECTURA INFERENCIAL: Este modo de lectura explora la posibilidad de realizar inferencias, entendidas como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto. A través de este nivel se llega a la comprensión global del texto.</p>	<p>PRIMER MOMENTO: ETAPA: PRELECTURA NIVEL : INFERENCIAL</p>	<p>En este primer momento se le presenta al alumno el O.A. para que desarrolle la primera parte consistente en la pre lectura y a través de las preguntas que propone el O.A. va desarrollando el nivel inferencial y traza hipótesis.</p> <p>Las preguntas que se le propone al estudiante que responda con el propósito de activar la inferencia sobre el texto y trace hipótesis son: El protagonista del texto que vamos a leer es un estudiante universitario. Se llama Alfonso. ¿Cuáles crees que serán sus mayores preocupaciones? ¿Serán distintas a las de otros chicos de su edad? ¿Cómo es él? Sección de preguntas que indagan sobre el personaje. Crucigrama que rastrean el vocabulario del texto: campos semánticos. Descubrir qué podrá estar pensando el protagonista. Observación de las imágenes y predecir el contenido del texto.</p>	<p>45 minutos</p>	<p>Objeto de aprendizaje: www.cvc.cervantes.es/enseñanza/default.htm Ubicarse en "lecturas paso a paso"/ nivel intermedio, "Los labios de Bárbara"/antes de leer. Equipos con servicio de Internet Prueba de lectura final .</p>	<p>Emite juicios crítico valorativo relacionado dos o más lecturas que le permiten establecer comparaciones y diferencias entre ellos.</p>

<p>ETAPA: LECTURA Estrategia: la glosa. Etapa que permite al estudiante enfrentarse al texto que esta acompañado de hipervínculos que le permite ir aplicando la glosa como estrategia de lectura.</p>	<p>SEGUNDO MOMENTO: LA LECTURA</p>	<p>Se le propone al estudiante realizar la lectura que plantea el O.A. el cual está acompañado por hipervínculos que le facilitan la comprensión de la terminología textual.</p>	<p>45 minutos</p>		
<p>ETAPA: POS LECTURA Nivel de lectura: Intertextual Se refiere a la posibilidad de poner en relación el contenido de un texto con otro. Reconocer las características del contexto. Establecer relaciones de diferente orden entre su escrito y su entorno textual.</p>	<p>TERCER MOMENTO: LA POS LECTURA</p>	<p>El estudiante se ubica en el hipervínculo rotulado “después de leer”, y realiza las actividades que le propone el O.A. aplicado: ¿Quería o no quería? Preguntas que indagan sobre el nivel de comprensión inferencial . Se le aplica al estudiante el cuestionario que contiene el texto: “La rana que quería ser una rana autentica”.</p>	<p>45 minutos</p>		

SÍNTESIS CONCEPTUAL: Material complementario

PRELECTURA:

Ilustraciones que acompañan al texto.

LECTURA: "Los labios de Bárbara"

Vuelves a casa destrozado, con el estómago vacío, porque hoy ni siquiera has tenido tiempo para tomarte tu bocadillo de lomo en la cafetería de la facultad. Hoy tampoco has ido a clase de griego, ni de latín. Te volverá a quedar pendiente para el año que viene. Has tenido una reunión interminable. No habéis solucionado nada. No habéis llegado a ningún acuerdo, pero al menos les has dicho lo que piensas. Tendrás la conciencia tranquila, pero ahora te importa muy poco tu conciencia. Sólo quieres descansar, y que la noche pase lentamente, para que tarde lo más posible en amanecer. Después de tomarte el pescado que te ha preparado mamá, aunque le has repetido mil veces que no te prepare nada, quieres quedarte dormido leyendo el periódico. Gracias mamá. Y quieres despertarte cada dos horas para darte cuenta de que estás durmiendo, y tocar la almohada, y mirar el despertador, y sentir la casa a oscuras, en silencio, y decirte a ti mismo que aún tienes tiempo para dormir, mucho tiempo, aunque nunca demasiado. Quieres olvidar las tonterías que has dicho en la reunión, porque has usado palabras que no eran tuyas, te has reído cuando no te hacía gracia lo que decían los demás, sólo porque se reían los demás, y has dicho que sí cuando querías decir que no, cuando te han preguntado si podrías colaborar con Mike, que en realidad se llama Miguel, pero le gusta hacerse pasar por vasco, para redactar una carta de protesta a la cárcel de Alcalá-Meco, donde hay tres insumisos encarcelados por negarse a cumplir el servicio militar. Quieres olvidar la cara que has debido de poner cuando te han dicho que Carmen no iba a ir a la reunión porque se ha ido a Cuenca con un hippie que se llama Luis y que los demás no saben si tú conoces. Y tú les has dicho que sí, que lo conoces. Quieres que mañana la biblioteca esté cerrada por obras, o que haya sido destruida por las bombas de algún comando guerrillero despistado que pasara por allí. Quieres que te avisen con tiempo para no tenerte que levantar. Pero si te levantas, quieres ser dulce con mamá, porque le has contestado mal esta noche, sólo porque ha insistido en freírte pescado y en prepararte la mesa para que cenes. Ingrato. Después de todo el día sin verte llegas gritando. Seguro que no gritas así cuando estás con los amigos. Y estás triste porque sabes que un día te va a faltar y no le vas a poder decir que la quieres mucho, va a ser demasiado tarde. Y te acuerdas de que a papá tampoco le has dicho nada cuando te ha preguntado cómo van las cosas, sólo le has dicho que como siempre, para salir del paso, y te has metido en tu habitación para leer el periódico, para quedarte dormido, para olvidarte del mundo y que el mundo te olvide.

Pero no te olvida. No querías que amaneciese y ha amanecido. Querías que saliesen palabras dulces de tu boca para mamá y ni siquiera le has contestado cuando te ha dicho que tengas mucho cuidado, como si fueras un niño pequeño, porque para ella siempre serás un niño pequeño. Y querías hablar con papá para evitar que un día sea demasiado tarde y se os haya pasado la vida, la vida entera, sin tener ocasión de conocernos. Pero no has querido bajar con él en el ascensor cuando te ha pedido que esperaras un momento. Le has dicho que tenías mucha prisa y te has marchado dando un portazo. No querías ir a trabajar y estás llegando ya a ese edificio metálico que huele a formol. No querías saludar y estás saludando. No querías sonreír y estás sonriendo como si de verdad te hiciera gracia lo que dice esa vieja de bata blanca que siempre llega a las siete de la mañana. Le preguntas por sus nietos como si de verdad te importasen, por su sitio de veraneo preferido como si fueras a ir a visitarla, y por la cantidad de trabajo que tiene como si estuvieses deseando ayudarla. Y ella te dice que sí, que te agradecería mucho que catalogases esos libros porque ella no tiene tiempo, que luego

podrías bajar al almacén para ayudar a Juan con las revistas, que más tarde es posible que tenga que salir con Mercedes para hablar con el gerente del asunto de las vacaciones, y que tú te podrías quedar un rato atendiendo a los lectores.

Tú querías responder que se fuera a la mierda. Pero respondiste que no faltaba más, con mucho gusto, encantado. Querías dejar claro que ella no era nadie para darte órdenes, y le dejaste claro que siempre que necesitara algo podía contar contigo. Querías pasar la mañana sin hablar con nadie y estuviste contando tu vida y la de todos tus amigos, haciendo énfasis en los episodios graciosos a todo aquel que se te ponía delante en la media hora del desayuno. Sólo para que dijeran: «¡Qué simpático es Alfonso, siempre con sus bromas, siempre con una palabra amable en los labios!». Y cuando te quedaste prácticamente solo en la biblioteca y tuviste que atender sin ayuda a todos los estudiantes que venían a consultar los fondos, también fuiste amable con ellos. Les explicaste cómo tenían que buscar información en el ordenador, y les llevaste hasta la estantería misma para que no se perdieran, y les ayudaste a hacer las fotocopias, y les habrías preguntado la lección que tenían que preparar para el día siguiente si te lo hubieran pedido. Sólo para que pensarán: «¡Qué simpático es este bibliotecario, con él da gusto estudiar, se nota que las cosas están cambiando en este país!». Y cuando ella llegó, tú levantaste la vista y no te costó reconocerla, pero la miraste como a las otras, como a los otros, como si debajo de tu bata de bibliotecario no hubiese más que la cabeza de un bibliotecario que funciona de 8 a 15 horas, de lunes a viernes, sin sexo, sin memoria, sin odios, sin aficiones, como si la indiferencia de las máquinas sirviera para algo más que para ocultar tu miedo. Porque tuviste miedo. Por eso, cuando te preguntó si podía ver las «láminas de Mutis», tú le dijiste muy serio que no estaba la responsable del mismo. «La responsable del mismo», ¿te das cuenta? Hablaste como una computadora, como una persona adulta y responsable en el ejercicio de sus funciones, como si tus 23 años, tu alegría y tu tristeza y tus ganas de reír o de llorar hubieran desaparecido, o peor, como si no hubieran existido nunca. Porque tenías miedo. Por eso no pudiste sonreír, gritar, decir: «¡Hostia, eres tú!». Llévate las manos a la cabeza y decirle con una sonrisa que ella era la chica que te había pedido fuego hacía año y medio, ¿o más?, ¿o quizás un poco menos?, en el parque del Retiro, ahí al lado, nada más cruzar la calle. No te podía engañar, era ella, aunque ahora tuviese el pelo más corto y los labios más finos, y un suéter diferente del jersey que llevaba aquella mañana de octubre. No te podían engañar sus ojos de otoño en plena primavera, los ojos de Bárbara.

¿Por qué no le pediste a Marta que vigilara la sala un momento por ti? ¿Por qué no le dijiste a Barbara que te acompañara al archivo? ¿Por qué no cogiste las llaves del cajón de Mercedes y por qué no la invitaste a entrar, los dos solos, a aquel cuarto donde se guardaba un pedazo de la historia de América, un pedazo triste? Podías contarle cómo llegaron los españoles a aquellas tierras y las llamaron Nueva Granada porque no sabían pronunciar los nombres que pronunciaban los indios. Podías contarle cómo, en el siglo XVIII, un botánico, Celestino Mutis, llegó hasta allí para ponerle nombres latinos a las mismas plantas que los indios utilizaban desde muchos años atrás para curar sus heridas y para alimentarse. Cómo quiso ordenarlas y clasificarlas, compararlas y analizarlas, y obligó a los indios a dibujarlas con todo detalle, pétalo a pétalo, nervio a nervio, sin comprender que los indios no quisieran trabajar para ganarse la vida, porque se la tenían ganada por el hecho de nacer, y tuvo que atarlos a las mesas para que dibujaran constantemente para él. Podías contarle que en esas láminas estaba también guardado el dolor de aquellos hombres que tuvieron que dejar de ser hombres para convertirse en dibujantes, en máquinas, y que su dolor era más importante que todos los descubrimientos científicos de todos los tiempos. Podías contarle, aunque te salieses un poco del tema, que no hay fin, ni política, ni idea, ni meta, que pueda justificar nunca el sufrimiento de un hombre. Pero preferiste cumplir con tu deber, el deber de dejar de ser tú una vez más. No hablaste de la libertad, ni del dolor de aquel indio, porque no te diste cuenta de que el suyo era

el tuyo también, el mismo que sientes tú, ahora, por haber tenido miedo, por no haber hecho lo que querías hacer. No te atreviste a decirle que habías pensado muchas noches en ella, y muchos días, y muchas tardes, y que habías suspendido muchos exámenes por no hacer otra cosa que pensar en ella. Porque eso no se dice. Porque eso nadie te ha enseñado a decirlo. No te acercaste a ella después de enseñarle una lámina de orquídeas, no aspiraste su perfume, no te atreviste a beber el néctar de sus labios ni a besar sus mejillas, porque eso no se hace. Porque eso nadie te ha enseñado a hacerlo. Y cuando la viste marchar, después de hojear sin interés unos libros, como si esperara a alguien, después de dar unas cuantas vueltas por la biblioteca, como si le sobrara el tiempo, preferiste guardar silencio, como si no tuvieras nada que decir, como si estuvieras muerto, como si no te importara no volverla a ver y estar obligado de nuevo a olvidarla.

Ahora aún te quedan dos horas para salir. Luego tendrás que coger el metro para ir a toda prisa a la universidad. Te comerás un bocadillo de tortilla para no perder el tiempo, como si con el tiempo se pudiera hacer otra cosa que perderlo. Y aunque no quieras, irás a la clase de historia sólo para ver si ha vuelto Carmen de Cuenca, antes de lo previsto, y te está buscando para pedirte perdón, para decirte que tú tenías razón, que todos los *hippies* son iguales, y que necesitaba un hombre como tú que le ayude a olvidar. Aunque no quieras, ayudarás a Mikel a redactar la carta de protesta para que liberen a esos insumisos, porque después de todo, tú tampoco quieres hacer el servicio militar, y a ti también te parece una tomadura de pelo la ley de Objeción de Conciencia, y tú también serías insumiso si no te diera mucho miedo que te metieran en le cárcel, con el «coco» y con el «hombre del saco». Tú también serías insumiso si creyeras en los héroes igual que crees en los demonios. Tú también serías insumiso si no tuvieras una madre a la que cuidar y a la que no dar disgustos para que no le duela la cabeza, y un padre al que respetar, y hasta es posible que un día tengas un gato. Volverás a casa y protestarás porque ya está bien. Gritarás a tu madre porque tú sabes hacerte sólo los huevos fritos. No respetarás el sueño de tu padre, que se ha dormido en el sillón, y te irás a la cama sin desearle a nadie las buenas noches. Y no podrás dormir porque eres bobo, porque has dejado pasar otro día, un día entero de tu vida por delante. Desearás que la almohada te recuerde otras formas, y pensarás que las flores estampadas son iguales que las orquídeas que dibujara aquel indio tan lejos. Te atreverás a beber su néctar porque no te atreviste a beber del otro. Y te imaginarás su perfume porque no te atreviste a aspirar el otro. Volverás a inventarte su nombre, a imaginártelo, porque no te atreviste a preguntarle el suyo. La llamarás Bárbara sin darte cuenta de que ella ya tenía nombre antes de que tú la descubrieras. Bárbara, porque eres un cobarde, porque eres tonto y no sabes nada. Ni siquiera sabes que no se llama Bárbara.

Tomado del libro *Los labios de Bárbara*,
de David Carrión Sánchez.
Editorial Edinumen, pp. 29-34

CUESTIONARIO:

Cuestionario: “La rana que quería ser una rana auténtica “

Lee con atención la siguiente fábula:

La rana que quería ser una rana auténtica

[Fábula. Texto completo]

Augusto Monterroso

Había una vez una rana que quería ser una Rana auténtica, y todos los días se esforzaba en ello.

Al principio se compró un espejo en el que se miraba largamente buscando su ansiada autenticidad. Unas veces parecía encontrarla y otras no, según el humor de ese día o de la hora, hasta que se cansó de esto y guardó el espejo en un baúl.

Por fin pensó que la única forma de conocer su propio valor estaba en la opinión de la gente, y comenzó a peinarse y a vestirse y a desvestirse (cuando no le quedaba otro recurso) para saber si los demás la aprobaban y reconocían que era una Rana auténtica.

Un día observó que lo que más admiraban de ella era su cuerpo, especialmente sus piernas, de manera que se dedicó a hacer sentadillas y a saltar para tener unas ancas cada vez mejores, y sentía que todos la aplaudían.

Y así seguía haciendo esfuerzos hasta que, dispuesta a cualquier cosa para lograr que la consideraran una Rana auténtica, se dejaba arrancar las ancas, y los otros se las comían, y ella todavía alcanzaba a oír con amargura cuando decían que qué buena rana, que parecía pollo.

- a. Qué relación encuentras entre el mensaje de la fábula *“La rana que quería ser una rana auténtica”* con el mensaje del texto *“Los labios de Bárbara”*.

b. Selecciona tres frases literales del texto: *“Los labios de Bárbara”*, que te permitan sustentar tu respuesta anterior.

1. _____

2. _____

3. _____

c. La palabra “Enajenado” significa:

“En su acepción corriente, la alienación es un fenómeno por el cual el hombre se convierte en extranjero de sí mismo, ajeno a sí mismo. Puede tener el mismo sentido que enajenación.

Para que un hombre, o un grupo o clase, esté alienado es preciso que ciertas fuerzas le precipiten a ese estado fuera de su naturaleza y de sus intereses, hacia objetivos que no son los suyos, pero que él cree que los son.

Relaciona el significado que tiene esta palabra con los personajes de los textos.

Anexo 4 Clase 4. Objeto de Aprendizaje No. 4: La Argumentación

Asignatura: Desarrollo Sociolingüístico I

Docente: Amalia Isabel Gómez

Metodología Sugerida:

La clase ha sido diseñada para desarrollarse en tres momentos o etapas siguiendo las actividades que propone el O.A.

Un primer momento en que los estudiantes se enfrentan a sus conocimientos previos, los cuales podrán contrastar con el marco teórico que le ofrece el O.A. aplicado.

Un segundo momento en donde los estudiantes ya reciben la información que les permitirán construir un nuevo conocimiento a partir de sus conocimientos previos y de la nueva información ofrecida por el O.A.

Un tercer momento en donde se pide a los estudiantes que realice dos lecturas a artículos de opinión para que identifiquen en ella la tesis y los argumentos que la sostienen.

OBJETIVO: Desarrollar en el alumno la comprensión lectora en los niveles literal e inferencia la través de la lectura de dos textos argumentativos.

CONTENIDO	NIVELES DE LECTURA	DESCRIPCIÓN METODOLOGÍA	TIEMPO	RECURSOS	CRITERIO DE EVALUACIÓN
LA ARGUMENTACIÓN Saber argumentar para defender, refutar o demostrar una idea o punto de vista.	PRIMER MOMENTO: Conocimientos previos. Autoevaluación	Se solicita a los estudiantes ingresar al O.A. e iniciar el recorrido conceptual que éste le ofrece.	45 minutos	Objeto de aprendizaje: http://www.tecvirtual.itesm.mx/cursos/ege/obj_apr/argumentacion/home.htm	Emite juicios crítico valorativo relacionado con los contenidos de la lectura que le permite desarrollar de niveles de lectura literal, inferencial.
<p>“Dentro del debate académico argumentar significa que el autor elabora una serie de ideas propias, basadas en la razón y en la elaboración teórica de otros autores, no como una citación en abstracto, sino como una explicación del pensamiento de los otros. Argumentar es crear un sistema de pensamiento propio que pueda alcanzar la dignidad de científico (Perelman y Olbrechts-Tytecca, 2000, pp.31 y ss.). Asimismo, argumentar significa que el autor, partiendo de una idea esencial base, creará una serie de razones que servirán para sostener, validar, defender su idea inicial.</p> <p>Argumentar no es opinar solo con base en lo que “se siente o se cree”, sino que por el contrario, se parte de una idea propia que implica “saber”, y se va elaborando un proceso de construcción de un sistema de pensamiento propio, más científico y más alejado del sentido común.</p> <p>En la construcción del conocimiento, en textos de orden estrictamente académicos, argumentar significa elaborar y sistematizar la producción del pensamiento, cuyo contenido es la</p>	SEGUNDO MOMENTO: Información conceptual sobre la argumentación	<p>Los estudiantes una vez hayan enfrentado sus conocimientos previos sobre el tema pasan a recibir la información con la cual construirán el marco conceptual sobre la argumentación ofrecida por el O.A. La tercera liga contiene tres temas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qué es argumentar. 2. Características de la argumentación 3. Recomendaciones. 4. Video con recomendaciones. <p>A continuación se le presenta a los estudiantes actividades a través de las cuales se presentan una serie de ejemplos que permite a los estudiantes visualizar textos en donde se plantean diferentes tipos de argumentos y se permite que el alumno interactúe para que dé su punto de vista sobre los argumentos presentados en cada tema. Finalmente, se invita al usuario para que realice la autoevaluación lo que le permitirá comprobar sus propios aprendizajes acerca de la argumentación.</p>	45 minutos	<p>Tecnológico de Monterrey.</p> <p>Equipos con servicio de Internet</p> <p>Pruebas de lectura inicial y final</p>	

<p>prefiguración del sujeto que escribe, de sus aportes significativos a la disciplina epistémica en cuestión. Es decir, el trabajo en sí mismo, es una construcción propia, un acercamiento validado, reflexionado y elaborado, del sujeto, sobre un aspecto de la realidad”</p> <p>Características de la argumentación: “ La argumentación es razonamiento, inferencia, demostración y tiene como propósito convencer, hacer cambiar ideas, actitudes y decisiones de un interlocutor.</p> <p>Es un tipo de exposición que tiene como finalidad defender con razones o argumentos una tesis, es decir una idea que se requiere probar o sustentar una hipótesis. Argumentar es un acto complejo, requiere por lo menos de dos actos, uno que funciona como tesis y el otro que opera como argumento o premisa para una conclusión</p> <p>Recomendaciones: “Para llevar a cabo una argumentación no existe un tratado de retórica argumentativa que diga, como en una “receta de cocina”, cuáles son los pasos del proceso de argumentación. Esto debido a que argumentar es un proceso serio, personal, de creación de conocimiento que implica que el sujeto pone en acción una serie de estrategias de pensamiento y de estructuras cognitivas que implican la elaboración analítica del conocimiento.</p>					
--	--	--	--	--	--

<p>Es importante que las lecturas sean nuestro marco referencial, como una base común (por así decirlo) y de ahí hay que agregar un nuevo conocimiento donde se incorpore su experiencia profesional.</p> <p>Cuando se elabora una aportación para los foros de discusión no se trata de reproducir el discurso de los autores, ni hablar como una charla informal, sino que se requiere unir dos aspectos: lo que dicen los autores y la postura personal que tiene el alumno frente a esto.</p> <p>Cuando se utilice la argumentación se debe tratar de evitar el rompecabezas de citas textuales, que cuando se usen citas éstas se encuentren dentro de un argumento en donde se exprese una postura. La finalidad de utilizar citas es para aportar conocimiento a la conversación, hacer una conversación intelectual que no caiga en la cita de autores, se debe buscar que aprendamos unos de otros en esa conversación”</p>					
<p>ETAPA POSLECTURA Aplicación de pruebas.</p>	<p>TERCER MOMENTO: LA POS LECTURA</p>	<p>Una vez utilizado el objeto de estudio se procede a evaluar el estado final del nivel de comprensión lectora alcanzado por la muestra objeto de estudio.</p>	<p>45 minutos</p>		

		<p>Para esto, se propone a los estudiantes la lectura de dos artículos de opinión sacados de un periódico de circulación nacional.</p> <p>Para esta actividad se le indica a los estudiantes que deben:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar la tesis del texto. 2. Identificar los argumentos a través de los cuales el autor sostiene su tesis. 			
--	--	--	--	--	--

SÍNTESIS CONCEPTUAL

LECTURA 1: Exterminar. Autor: Oscar Collazos. Periódico el Tiempo. 27 de mayo de 2008

Al Ministro habría que recordarle la que ha sido una de las alternativas más bárbaras en el curso de la Historia.

Según el Diccionario de la Lengua Española de la RAE, exterminar es "acabar del todo con algo" o "desolar, devastar por fuerza de armas". La historia de los pueblos conoce numerosos ejemplos de exterminio. Intentos de "exterminio" relativamente recientes se dieron en la antigua Yugoslavia y en Chechenia, pero también se dieron en la Colombia de los años 80, cuando el llamado "Estatuto de Seguridad" del presidente Turbay abrió las páginas de la siniestra cartilla que, con atroces enmiendas, serviría al paramilitarismo en los 20 años siguientes.

La Historia de la humanidad está repleta, por ejemplo, de guerras de exterminio: pueblos contra pueblos, razas contra razas y religiones contra religiones. Exterminar judíos no fue diferente sino en el tamaño de las cifras de exterminar negros y gitanos. Las guerras de religión pusieron en práctica la alternativa de convertirse a "la fe verdadera" o morir como hereje.

El exterminio de indígenas por parte de españoles y portugueses en lo que se llamó América es un abultado, ensangrentado capítulo con más de quinientos años de antigüedad. No es diferente de lo que británicos, franceses, holandeses y belgas hicieron en África.

En este continente, los exterminios de hoy son atroces guerras tribales. Los buenos oficios de las viejas potencias coloniales no han bastado para apagar el fuego que catorce países europeos prendieron en la Conferencia de Berlín de 1884 y 1885.

Nazis y soviéticos, desde proyectos opuestos, coincidieron en acciones de exterminio. No se

trataba de vencer al "enemigo".

Había que arrancarlo de sus raíces. "Acabarlo del todo" -nos explica el Diccionario y nos lo corrobora la Historia-.

El exterminio de un millón y medio de armenios por parte de los turcos le dio más resonancia diabólica al verbo exterminar. Nadie, sensatamente respetuoso del lenguaje y de lo que evocan ciertas palabras, se atrevería a usar ese verbo sin exponerse a ser tenido por infame. Usar el verbo exterminar como amenaza desde una de las más altas posiciones del Estado es una infamia inexcusable.

Esperemos el efecto que producirán esas exaltadas palabras entre los seguidores delirantes y vengativos del Gobierno al que pertenece el Ministro.

Yo no sé de qué materia está hecha la memoria histórica del Ministerio del Interior y de Justicia. Probablemente carezca de ella y no relacione las palabras que usa con los hechos que señalan. Uno diría que se trata de un lapsus producido por la emotividad.

Prefiero pensar esto a decir que el señor Holguín Sardi ha caído en una confusión de tiempo y de lugar y que está retrocediendo a la época de "pájaros" y "chulavitas", entre los cuales se usaban esas primitivas palabras.

El Ministro se va a defender diciendo que les estamos dando demasiada importancia a las palabras que usó contra un terrorista.

¿A qué sino a las palabras podríamos darle importancia? Son las palabras de un Ministro. Y aunque uno no esté de acuerdo con él, debo al menos creer en el significado verdadero de sus palabras.

A mí no me importa saber si el Ministro que estaba dirigiéndose a 'Alfonso Cano', reemplazo de

'Tirofijo', decía una fanfarronada.

Entendimos que lo estaba poniendo en la alternativa de rendirse con sus guerrillas o exponerse al exterminio. A mí, como a muchos ciudadanos, me importa conocer el significado de la palabra paz en la boca de quien, en la misma oración, contempla el exterminio del enemigo.

Si el Ministro -por algún imponderable del envejecimiento- no recuerda lo que es exterminar al enemigo, habría que recordarle que esa ha sido una de las alternativas más bárbaras en el curso de la Historia.

LECTURA 2: Promesas incumplidas. Autora: Irene Khan. Periódico el Tiempo. 27 de mayo de 2008

Un cuadro sombrío sobre el estado de los derechos humanos en 150 países.

Este año, cuando se cumple el 60 aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, los líderes mundiales deberían pedir disculpas por el fracaso sobre el respeto a los derechos humanos en estas seis décadas y comprometerse a adoptar medidas concretas que mejoren la situación.

En 1948, mediante la iniciativa extraordinaria, las Naciones Unidas adoptaron la Declaración, que hoy, para innumerables millones de personas de todo el planeta no significa más que un papel lleno de promesas.

El informe 2008 de Amnistía Internacional describe un cuadro sombrío sobre el estado de los derechos humanos en 150 países.

En conflictos arraigados, las actividades militares de los gobiernos y de los grupos armados cobran víctimas civiles inermes. La violencia contra las mujeres es generalizada en todas las regiones del mundo. Disminuye la observancia de la prohibición absoluta contra la tortura. La disidencia política es reprimida en muchos países y los periodistas y los activistas son atacados y silenciados.

Cientos de miles de refugiados, emigrantes y solicitantes de asilo son dejados sin protección. Las grandes empresas, en gran medida, no reparan en el impacto que causan sobre los derechos humanos.

Agréguese la subsistencia de gravísimos conflictos en Darfur, Zimbabue, Gaza y Birmania. El candente imperativo de intervenir es claro, pero ¿dónde están el liderazgo y la voluntad política?

El año pasado se caracterizó por la impotencia de los gobiernos occidentales y por la reticencia de las potencias emergentes para hacer frente a violaciones de los derechos humanos.

Los gobiernos occidentales han perdido autoridad moral para presentarse como campeones mundiales de los derechos humanos por no haber respetado los mismos principios que predicán a los demás. El gobierno de Estados Unidos ha menoscabado los más fundamentales principios humanitarios en nombre del antiterrorismo. Cientos de prisiones en Guantánamo y Bagram y miles en Irak continúan detenidos sin juicio. El presidente estadounidense autorizó a la Agencia Central de Inteligencia (CIA) continuar con las detenciones e interrogatorios secretos, contrarios al derecho internacional. En el 2007, se reveló que algunos países de la Unión Europea (EU) actuaron en connivencia con la CIA para secuestrar y transferir ilegalmente prisioneros a países donde fueron sometidos a torturas.

Estos comportamientos no ayudan a la lucha contra el terrorismo y disminuyen la capacidad de Estados Unidos y Europa para inducir a otros países a respetar los derechos humanos. El ejemplo más patente fue el caso de Birmania en el 2007. La junta militar reprimió violentamente las demostraciones pacíficas encabezadas por monjes budistas, asaltó monasterios, destruyó propiedades, baleó a manifestantes. Estados Unidos y la UE condenaron esas acciones y reforzaron sus embargos comerciales y de armas, sin obtener algún efecto concreto.

Así como Birmania, también en Darfur (Sudán), los gobiernos occidentales fracasaron en influir decisivamente en la desesperante situación humanitaria. Una amplia movilización a escala global grabó el nombre de Darfur en la conciencia pública, pero sólo logró pequeños cambios a favor del sufriente pueblo de esa región.

Ya sea en relación con Darfur o Birmania, el mundo miraba a China en procura de iniciativa. Como primer socio comercial de Sudán y segundo de Birmania, China tenía el peso político y económico necesario para obtener en ambos casos resultados en materia de derechos humanos. Bajo la presión de la comunidad internacional, China corrigió su posición sobre Darfur en el Consejo de Seguridad de la ONU y ejerció presión sobre la junta militar de Birmania para que abriera el diálogo con la ONU. Pero China desde hace tiempo sostiene que los derechos humanos son asuntos internos de los Estados y no una cuestión de política internacional, una posición que sirve a sus propios intereses.

A semejanza de China, Rusia otro protagonista de la escena mundial, deja mucho que desear en cuanto a derechos humanos. Se reprime a los disidentes políticos, se presiona a los periodistas independientes y se limita el rol de las organizaciones no gubernamentales mediante control legislativo, mientras la impunidad prevalece en Chechenia.

El orden geopolítico mundial está experimentando cambios tectónicos, pero las viejas potencias no son capaces de honrar sus promesas en materia de derechos humanos.

¿Cuáles son, entonces, las perspectivas con relación a los nuevos liderazgos?

Con una bien establecida democracia liberal, una fuerte tradición legalista y un poder judicial independiente, la India tiene los elementos necesarios para desempeñarse como un modelo. Pero debe operar con más energía para afianzar los derechos humanos en el plano nacional y asumir con mayor decisión de defensa de esos valores en el plano internacional. Países como Brasil y México se muestran fuertes en promover internacionalmente los derechos humanos, pero débiles en la observancia interna. La capacidad de Sudáfrica para un liderazgo regional está siendo puesta a prueba por su renuente actitud para enfrentar el caso de

Zimbabue. Por su parte, el nuevo gobierno de Australia se muestra ansioso por establecer una nueva agenda de derechos humanos.

El camino hacia adelante es inseguro, pero también existen razones para ser optimistas. Hay actualmente un movimiento global de ciudadanos que se levanta en defensa de sus derechos y para pedirles cuentas a los gobiernos. Algunas de las más impresionantes imágenes del 2007 fueron las de las protestas de los monjes de Birmania, de los abogados en Pakistán y de las mujeres activistas en Irán. En todo el mundo, la gente afectada por promesas incumplidas está demandando justicia, libertad e igualdad.

Nuevos líderes están llegando al poder en países claves. Nuevas potencias están emergiendo en el escenario mundial. Existen, por lo tanto, oportunidades sin precedentes para establecer un nuevo liderazgo en materia de derechos humanos.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos es tan válida como programa para los líderes progresistas de hoy como lo fue en 1948.

(IPS) Secretaría General de Amnistía Internacional (AI) (Irene Khan).

Anexo 5 Clase 5. Objeto de Aprendizaje No.5: “El romanticismo”

Asignatura: Desarrollo Sociolingüístico I

Docente: Amalia Isabel Gómez

Metodología Sugerida:

La clase ha sido diseñada para desarrollarse en tres momentos o etapas de acuerdo con las actividades que propone el O.A.

Un primer momento en el que se desarrolla la etapa de prelectura para explorar el nivel inferencial para que el estudiante trace hipótesis y recurra a sus conocimientos previos.

Un segundo momento en donde se pondrá en contacto a los estudiantes con el texto sugerido por el objeto de aprendizaje en el cual puede explorar el sentido de las palabras y contextualiza la obra, a través de los diferentes hipervínculos.

Un tercer momento en donde se explora la poslectura para que el estudiante desarrolle el nivel intertextual y crítico-valorativo. Para este momento la profesora aplica un cuestionario para medir el nivel de comprensión alcanzado.

OBJETIVO: Desarrollar en el alumno la comprensión lectora en los niveles literal, inferencia, crítico e intertextual a través de la aplicación del un objeto de aprendizaje y la aplicación posterior de un cuestionario.

CONTENIDO	NIVELES DE LECTURA	DESCRIPCIÓN METODOLOGÍA	TIEMPO	RECURSOS	CRITERIO DE EVALUACIÓN
<p>PRELECTURA Nivel inferencial Contempla: Establecer un objetivo al leer: para presentar una evaluación, para realizar un exposición, para informarse, para divertirse, etc.</p> <p>La cala de libros: ojear títulos, subtítulos, autor, edición, datos de pie de imprenta, tabla de contenido, desarrollo y gráficas, índices finales, apéndices y bibliografías.</p> <p>Analizar el contexto: quién y cuándo escribió, con qué propósito, etc.</p> <p>Anticiparse a la lectura: hacerse preguntas a partir del título o sobre el tema o de lo que cree que va a encontrar en el texto</p> <p>NIVEL DE LECTURA INFERENCIAL: Este modo de lectura explora la posibilidad de realizar inferencias, entendidas como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto. A través de este nivel se llega a la comprensión global del texto.</p>	<p>PRIMER MOMENTO: ETAPA: PRELECTURA NIVEL : INFERENCIAL</p>	<p>ACTIVIDAD 1: Responda las siguientes preguntas antes de leer el texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qué sabe del Romanticismo? • Qué autores conoce del Romanticismo? • Cómo cree que piensa y escribe un autor romántico. <p>El Romanticismo es un movimiento literario que se dio en Europa en la primera mitad del siglo XIX. ¿Conoces el nombre de algún escritor romántico? Aquí tienes algunos ejemplos; intenta completar sus nombres.</p> <p>_____ H_____ (Francia)</p> <p>_____ D_____ (Francia)</p> <p>_____ B_____ (Inglaterra)</p> <p>G_____ (Alemania)</p> <p>¿Has leído algo de literatura española del siglo XIX? En esta lectura te presentamos dos ejemplos muy representativos de la poesía de esa época.</p> <p>Uno es de Gustavo Adolfo Bécquer, escritor nacido en Sevilla en 1836, pero que pasó casi toda su vida en Madrid. Desempeñó trabajos burocráticos y también ejerció el periodismo. Murió prematuramente en 1870. Escribió tanto prosa como verso.</p> <p>El otro pertenece a José de Espronceda, que nació en Almendralejo (Badajoz) en 1808 y murió en Madrid en 1842. Le caracterizaron los rasgos más llamativamente románticos: la agitación política, las creencias exaltadamente liberales, el amor apasionado, la vida</p>	<p>45 minutos</p>	<p>Objeto de aprendizaje: www.cvc.cervant.es/es/ensenanz/default.htm Ubicarse en "lecturas paso a paso"/ nivel avanzado, "El Romanticismo"/ Equipos con servicio de Internet Prueba de lectura final .</p>	<p>Emite juicios crítico valorativo relacionado con los contenidos de la lectura que le permite desarrollar de niveles de lectura literal, inferencial y crítico valorativo e intertextual.</p>

		<p>desordenada y anárquica, la muerte prematura... Destaca como poeta lírico y épico, de estilo impetuoso y tono rebelde, con facilidad para los efectos sonoros y variedad en el manejo de versos y estrofas.</p> <p>ACTIVIDAD 3: Palabras desordenadas</p> <p>Vamos a empezar leyendo la primera estrofa de la <i>Rima LIII</i>, llamada «Volverán las oscuras golondrinas» de Gustavo Adolfo Bécquer. ¿Te parece un estilo difícil? ¿Hay muchas palabras que no conoces? ¿Cuál crees que es el efecto poético más significativo?</p> <p>Volverán las oscuras golondrinas en tu balcón sus nidos a colgar y otra vez con el ala en los cristales jugando llamarán.</p> <p>Efectivamente, el rasgo poético más importante es que el autor desordena la frase. El orden de las palabras no es el habitual, por lo que el lector tiene que hacer el esfuerzo de reconstruirla mentalmente para entender bien el sentido. Vamos a hacerlo ahora. Piensa en cuál sería el orden normal de las palabras de esta estrofa si la escribiéramos en prosa.</p> <p>Vamos a practicar un poco este proceso de reconstrucción del orden de la frase. A continuación te damos otra estrofa para que la ordenes. Para ello tienes que arrastrar cada segmento al lugar adecuado de la tabla que tienes debajo.</p> <table border="1" data-bbox="856 1084 1444 1190"> <tr> <td>Volverán</td> <td>Las tupidas</td> </tr> <tr> <td>De tu jardín</td> <td>Las tupidas</td> </tr> <tr> <td>Y otra vez</td> <td>A la tarde</td> </tr> <tr> <td>Sus flores</td> <td>Se abrirán</td> </tr> </table> <p>ACTIVIDAD 3: Con pata de palo</p> <p>Vas a leer una poesía de Espronceda titulada Canción del pirata. ¿Sabes lo que es un pirata? Seguro que tienes una imagen, un estereotipo. ¿Qué palabras de</p>	Volverán	Las tupidas	De tu jardín	Las tupidas	Y otra vez	A la tarde	Sus flores	Se abrirán			
Volverán	Las tupidas												
De tu jardín	Las tupidas												
Y otra vez	A la tarde												
Sus flores	Se abrirán												

		<p>las siguientes asocias al aspecto o al carácter de un pirata?</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>familia ambición pata de palo mar oro</p> <p>cañón libertad violencia fuerza</p> <p>espada garfio en mano caribe viento</p> <p>barco océano poder ron</p> </div> <p>Aquí tienes las palabras desaparecidas ¿puedes ubicarlas en el lugar más adecuado? Presiona sobre ellas y arrástralas:</p> <p>La familia la fuerza la violencia la libertad El cañón</p> <p>la espada La pata de palo la ambición el océano El Caribe el barco la mar El garfio en la mano</p> <p>el oro El poder el ron</p>			
<p>ETAPA: LECTURA Estrategia: la glosa. Etapa que permite al estudiante enfrentarse al texto que esta acompañado de hipervínculos que le permite ir aplicando la glosa como estrategia de lectura.</p>	<p>SEGUNDO MOMENTO: LA LECTURA</p>	<p>Se le propone al estudiante realizar la lectura que plantea el O.A. el cual está acompañado por hipervínculos que le facilitan la comprensión de la terminología textual.</p>	<p>45 minutos</p>		
<p>ETAPA: POS LECTURA Nivel de lectura: Intertextual Se refiere a la posibilidad de poner en relación el contenido de un texto con otro. Reconocer las características del contexto. Establecer relaciones de diferente orden entre su escrito y su</p>	<p>TERCER MOMENTO: LA POS LECTURA</p>	<p>El O.A. le propone al estudiante como actividad de poslectura lo siguiente: Ahora que has leído una poesía de Bécquer y una de Espronceda, que son dos poetas de la misma época, ¿Cuál te ha gustado más? ¿Por qué? Escríbelo. Actividad 2: A qué grupo pertenece Las Rimas de Bécquer se suelen editar agrupadas en 4 núcleos: 1. El que trata sobre la poesía</p>	<p>45 minutos</p>		

		<p>Una característica de la poesía es la rima, es decir, la repetición de los sonidos finales de los versos. Según el número de versos y según las combinaciones de rima, hay distintos tipos de estrofas.</p> <p>Vamos a analizar dos estrofas del poema de Espronceda que has leído. Fíjate en la última sílaba acentuada de cada verso y marca con la misma letra los que tienen la terminación igual.</p> <p>Por ejemplo:</p> <p>Con diez cañones por banda, viento en popa, a toda vela, b no corta el mar, sino vuela b un velero bergantín. c</p> <p>Ahora inténtalo tú en las siguientes estrofas.</p> <p>Navega, velero mío sin temor, que ni enemigo navío, — ni tormenta ni bonanza tu rumbo a torcer alcanza ni a sujetar tu valor.</p> <p>Veinte presas hemos hecho a despecho del inglés, y han rendido sus pendones cien naciones a mis pies.</p> <p>Seguro que ahora puedes contestar a estas preguntas. Sólo tienes que marcar la opción correcta.</p> <p>1. Qué esquema de rima tienen las estrofas de 8 versos que hay en este poema? A b c b d e c e A b b c d e e c</p>			
--	--	---	--	--	--

		2. Y las estrofas de 6 versos? A b a c c b A b b c c a Actividad 6: Cuestionario adjunto			
--	--	---	--	--	--

SÍNTESIS CONCEPTUAL:

LECTURA: EL ROMANTICISMO

El Romanticismo español se inició con notable retraso frente al alemán y al francés, debido principalmente a razones políticas: hasta 1833 reinó el absolutista Fernando VII cuyo gobierno dificultó la generalización de un movimiento cultural que defendía la libertad y condujo al exilio a buena parte de los intelectuales liberales, entre ellos a quienes iban a protagonizar el nuevo Romanticismo, una vez muerto el monarca. Éste es el caso del Duque de Rivas, Martínez de la Rosa y Espronceda entre otros, quienes a su regreso a España tras la muerte del rey hicieron triunfar la nueva estética desde unos planteamientos liberales bastante moderados.

El Romanticismo se inició en 1834 con la publicación del poema *El moro expósito*, del Duque de Rivas, y el estreno del drama *La conjuración de Venecia*, de Martínez de la Rosa.

Su vigencia apenas sobrepasó una decena de años, si bien la novela que inaugura el Realismo (*La gaviota*, de Fernán Caballero) se editó en 1849 y todavía algunos escritores continuaron por algún tiempo dando a la imprenta sus creaciones románticas y representando sus dramas históricos. Posteriormente pervivieron sus valores en románticos rezagados como Gustavo Adolfo Bécquer, uno de los poetas más excelsos del siglo, y Rosalía de Castro.

Caracterizan la estética romántica una ferviente pasión por la libertad, que llevó a los escritores a rechazar reglas generales y universales (por eso, el gusto de entonces por la literatura clásica española, siempre creada al margen de las reglas) y a exaltar la libre inspiración, y la exclusión de todo dictado que no provenga de la propia voluntad artística: se disolvieron las fronteras entre los géneros (en el teatro se mezclaron, como en el Barroco, lo trágico y lo cómico; en la poesía, se combinaron lírica y épica), las exigencias de las unidades dramáticas fueron desobedecidas, se rehuyó la exigencia neoclásica del buen gusto... El presupuesto general era la ruptura con la creencia de que la obra de arte debe ajustarse a modelos preestablecidos; el Romanticismo invocaba como único precepto el valor individual o subjetivo que debería imponer la propia obra.

Durante el Romanticismo la creación literaria sirvió para manifestar espontáneamente la subjetividad, el sentimiento y la emoción, la insatisfacción generada por un mundo frustrante que hizo preferir épocas pasadas al prosaísmo de la contemporánea (de ahí el gusto por las historias medievales manifestadas en dramas, novelas, leyendas, etc.). Característico de este tiempo es un desasosiego espiritual causado por el choque entre lo deseado y lo vivido, por la confrontación entre el ideal y la realidad, el yo y el mundo.

Bécquer, como ya dijimos, es caso bien distinto al de Espronceda. Romántico tardío, sigue el modelo de inspiración germánica, más delicado; íntimo y sosegado.

Nacido en Sevilla en 1836, pasó casi toda su vida en Madrid, en donde contrajo un matrimonio poco feliz y duradero. Desempeñó trabajos burocráticos y ejerció el periodismo. Tras penosos avatares, murió prematuramente en 1870.

Bécquer cultivó con igual fortuna la prosa y el verso, como veremos en sus *Leyendas* y sus *Rimas*. Además es autor de algunas obras de teatro, una *Historia de los templos de España*, las *Cartas literarias a una mujer* y las *Cartas desde mi celda*, escritas durante su retiro en el monasterio de Veruela cuando buscaba la recuperación de su quebrantada salud.

Bécquer escribió sus *Rimas* en el momento en que un grupo de poetas, al que él pertenecía, intentaba seguir una orientación alemana de poesía íntima y parca de recursos, conectada con cierta poesía tradicional muy sencilla. Sus composiciones, que se adhieren a esos criterios estéticos, tratan principalmente sobre tema amoroso y fueron apareciendo en la prensa entre 1859 y 1868. Su autor las reunió para su amigo el ministro González Bravo; en un saqueo de la casa el manuscrito desapareció, lo que obligó a Bécquer a recomponerlo en un volumen titulado *Libro de los gorriones*, que sirvió para que sus amigos publicaran por primera vez las *Rimas* en 1871, una vez muerto el escritor.

Las *Rimas* se editan modernamente agrupadas en cuatro grandes núcleos: el primero lo forman unos textos que versan sobre la poesía; el segundo, es el amor como experiencia gozosa; el amor como desengaño y el desamor de la ruptura es el tema central del tercer grupo; la última serie la constituyen poemas desolados sobre la soledad, la muerte, etc. Estos poemas resultan aparentemente muy sencillos: son breves y de expresión clara; sin embargo, un análisis atento mostrará que son fruto de un trabajo riguroso y exigente en su arquitectura y en su depurada expresión.

También acertó en la escritura en prosa, tal como aparece en sus *Leyendas*, verdaderos poemas, inspirados en historias tradicionales. Destaquemos los títulos de «Maese Pérez el organista», «El Monte de las Ánimas»...

LIII

Volverán las oscuras golondrinas
en tu balcón sus nidos a colgar,
y otra vez con el ala a sus cristales
jugando llamarán.

Pero aquéllas que el vuelo refrenaban
tu hermosura y mi dicha a contemplar,
aquéllas que aprendieron nuestros nombres...
ésas... ¡no volverán!

Volverán las tupidas madreselvas
de tu jardín las tapias a escalar

y otra vez a la tarde aún más hermosas
sus flores se abrirán.

Pero aquellas cuajadas de rocío
cuyas gotas mirábamos temblar
y caer como lágrimas del día...
ésas... ¡no volverán!

Volverán del amor en tus oídos
las palabras ardientes a sonar,
tu corazón de su profundo sueño
tal vez despertará.

Pero mudo y absorto y de rodillas,
como se adora a Dios ante su altar,
como yo te he querido... desengáñate,
nadie así te amará.

LX

Mi vida es un erial,
flor que toco se deshoja;
que en mi camino fatal
alguien va sembrando el mal
para que yo lo recoja.

Hemos seleccionado entre los poetas románticos a José de Espronceda y a Gustavo Adolfo Bécquer, por ser figuras emblemáticas de la época, representantes, uno, del primer Romanticismo de fuente inglesa, el liberal, comprometido con la política; el segundo, caso bien distinto, encarna el Romanticismo tardío, más sopesado y de inspiración germánica.

A José de Espronceda lo caracterizaron los rasgos más llamativamente románticos: la agitación política, las creencias exaltadamente liberales, el amor apasionado, la vida desordenada y anárquica, la muerte prematura. Nacido en 1808, en Almendralejo {Badajoz), fue discípulo de Alberto Lista. Siendo todavía un adolescente, participó en la vida política: formó parte de Los Numantinos, una sociedad secreta antiabsolutista, lo que le acarreó la reclusión en 1824 en un convento. Obtenida la libertad {1827), escapó a Lisboa y allí conoció a Teresa Mancha, la hija de un militar español emigrado, de la que se enamoró. Pasó a Londres, raptó a Teresa, ya casada, y se trasladó a París en

donde vivió como conspirador infatigable. Con la amnistía regresó a España en 1833. Fue diputado a Cortes. Murió en Madrid en 1842.

De formación neoclásica se sintió atraído por la nueva estética romántica. Autor de una novela histórica (*Sancho Saldaña o El castellano de Cuéllar*) y de un drama (*Blanca de Borbón*), destaca como poeta lírico y épico, de estilo impetuoso, tono rebelde, facilidad para los efectos sonoros y la variedad de versos y estrofas.

Reunió sus poemas en 1840 con el título de *Poesías*. Lo más afortunado de su producción son sus poemas extensos y narrativos titulados *El estudiante de Salamanca* y *El diablo mundo*, además de sus composiciones breves, con las que renovó la poesía de su tiempo. Entre estas últimas destacan sus canciones, un género de extraordinaria viveza y agilidad, sobre temas sociales y contemporáneos tratados con tonos críticos y en una métrica muy variada como «El pirata», «El reo de muerte», «El mendigo», «El verdugo», etc.

Ha elogiado unánimemente la crítica *El estudiante de Salamanca*, que contiene casi dos mil versos. Es la historia de don Félix de Montemar, un libertino y donjuanesco estudiante, que muere después de innumerables atropellos y delitos. Seductor de Elvira, le ocasiona la muerte con su abandono. Después contraerá matrimonio con el esqueleto de la muchacha, antes de morir y contemplar su propio entierro.

El inconcluso poema titulado *El diablo mundo* versa sobre tema mucho más ambicioso: se trata de una seria reflexión sobre el hombre encarnado por Adán rejuvenecido, expuesto en más de ocho mil versos. El Canto II («Canto a Teresa») es una elegía en la que se plasma la nueva sensibilidad romántica.

Canción del pirata

Con diez cañones por banda,
viento en popa, a toda vela,
no corta el mar, sino vuela
un velero bergantín.

Bajel pirata que llaman,
por su bravura, el Temido,
en todo mar conocido
del uno al otro confín.

La luna en el mar riela,
en la lona gime el viento,
y alza en blando movimiento
olas de plata y azul;
y ve el capitán pirata,
cantando alegre en la popa,

Asia a un lado, al otro Europa,
y allá a su frente Stambul.

«Navega, velero mío,
sin temor,
que ni enemigo navío,
ni tormenta ni bonanza
tu rumbo a torcer alcanza,
ni a sujetar tu valor.

Veinte presas
hemos hecho
a despecho
del inglés,
y han rendido
sus pendones
cien naciones
a mis pies.

Que es mi barco mi tesoro,
que es mi dios la libertad,
mi ley, la fuerza y el viento,
mi única patria, la mar.

Allá muevan feroz guerra
ciegos reyes
por un palmo más de tierra;
que yo aquí tengo por mío
cuanto abarca el mar bravío,
a quien nadie impuso leyes.

Y no hay playa,
sea cualquiera,
ni bandera
de esplendor,
que no sienta
mi derecho
y dé pecho
a mi valor.

Que es mi barco, etc.

A la voz de “¡barco viene!”
es de ver
cómo vira y se previene
a todo trapo a escapar.
Que yo soy el rey del mar,
y mi furia es de temer.

En las presas
yo divido
lo cogido
por igual.
Sólo quiero
por riqueza
la belleza
sin rival.

Que es mi barco, etc.

Sentenciado estoy a muerte.
Yo me río;
no me abandone la suerte,
y al mismo que me condena
colgaré de alguna entena
quizá en su propio navío.

Y si caigo,
¿qué es la vida?
Por perdida
ya la di,
cuando el yugo
del esclavo,
como un bravo
sacudí.

Que es mi barco, etc.

Son mi música mejor
aquilones
el estrépito y temblor
de los cables sacudidos,
del negro mar los bramidos
y el rugir de mis cañones.

Y del trueno
al son violento,
y del viento
al rebramar,
yo me duermo
sosegado,
arrullado
por el mar.

Que es mi barco mi tesoro,
que es mi dios la libertad,
mi ley, la fuerza y el viento,
mi única patria, la mar».

Tomado del libro, *Antología de la literatura
española hasta el siglo XIX*,
de Rey Hazas, A. y Marín, J. M.
Editorial SGEL, páginas.204, 207, 208, 218 y 220.

POSLECTURA: PRUEBA DE LECTURA

Cuestionario

Responda las preguntas que se le hacen en el siguiente cuestionario:

Lea el siguiente poema de Bécquer y responda lo que sobre él le preguntan.

Amor eterno

Podrá nublarse el sol eternamente;
podrá secarse en un instante el mar;
podrá romperse el eje de la tierra
como un débil cristal.

¡Todo sucederá! Podrá la muerte
cubrirme con su fúnebre crespón,
pero jamás en mí podrá apagarse
la llama de tu amor.

1. Qué elementos románticos se pueden apreciar en el poema Amor Eterno.

LIII

Volverán las oscuras golondrinas
en tu balcón sus nidos a colgar,
y otra vez con el ala a sus cristales
jugando llamarán.

Pero aquéllas que el vuelo refrenaban
tu hermosura y mi dicha a contemplar,
aquéllas que aprendieron nuestros nombres...
ésas... ¡no volverán!

Volverán las tupidas madre selvas
de tu jardín las tapias a escalar
y otra vez a la tarde aún más hermosas
sus flores se abrirán.

Pero aquellas cuajadas de rocío
cuyas gotas mirábamos temblar
y caer como lágrimas del día...
ésas... ¡no volverán!

Volverán del amor en tus oídos
las palabras ardientes a sonar,
tu corazón de su profundo sueño
tal vez despertará.

Pero mudo y absorto y de rodillas,
como se adora a Dios ante su altar,
como yo te he querido... desengáñate,
nadie así te amará.

2. Qué relación encuentra entre el sentido del poema "Amor Eterno" y el poema LIII

3. Qué característica propia del hombre romántico se encuentra en la siguiente estrofa:

Que es mi barco mi tesoro,
que es mi dios la libertad,

mi ley, la fuerza y el viento,
mi única patria, la mar».

4. Menciona algunos escritores románticos que conozcas:

Anexo 6 Encuesta inicial

La presente encuesta hace parte del trabajo de investigación realizado como tesis de graduación en Maestría de Educación y que tiene como objetivo fundamental determinar el efecto que tiene el uso de los Objetos de Aprendizaje en el desarrollo de competencias lectoras de los estudiantes de Comunicación Lingüística I.

Por lo anterior, lo invitamos a que conteste las siguientes preguntas de la manera más honesta, con el fin de recoger información útil para el propósito mencionado. Gracias.

INFORMACIÓN PERSONAL

NOMBRE: _____ FECHA: _____

Sexo

Hombre: _____ Mujer: _____

Edad

Menos de 18 _____ Entre 18 y 25 _____ Entre 26 y 30 _____ Entre 30 y 35 _____

Actividad entre semana:

Usted trabaja y estudia?: _____ Sólo estudia?: _____

FACTORES RELACIONADOS CON LOS ANTECEDENTES LECTORES

INDICADOR:

HÁBITO LECTOR

1. ¿Le gusta leer?

- a. Siempre
- b. Nunca
- c. Algunas veces
- d. Cuando me toca

2. ¿Qué tipo de textos les gusta leer?

- a. Poéticos
- b. Narrativos
- c. Informativos (periódicos, revistas, textos digitales)
- d. Argumentativos

3. ¿Qué tiempo al día emplea para leer?

- a. Media hora diaria.
- b. Una hora diaria.
- c. Sólo en clase.
- d. Dos horas a la semana.
- d. Todos los días, más de una hora diaria.

4. Acostumbra a regalar o a pedir que te regalen libros?

- a. Siempre
- b. Nunca
- c. Algunas veces
- d. Sólo si me lo piden

5. Pertenece a algún grupo literario o academia de aprendizaje?

- a. Sí
- b. No

6. ¿Utiliza alguna técnica para leer?

- a. Sí
- b. No

7. Si su respuesta es afirmativa, señale una de las que se le proponen?

- a. Subrayado
- b. Resumen
- c. Mapas conceptuales
- d. Mapa de ideas
- e. Cuadros sinópticos.

f. Otra: _____

8. Su proceso para el aprender a leer lo recuerdo como una experiencia satisfactoria o le trae malos recuerdos?

- a. Experiencia Satisfactoria
- b. Me trae malos recuerdos

9. Considera que su nivel de comprensión lectora es:

- a. Bueno
- b. Regular
- c. Excelente
- d. Deficiente

FACTORES RELACIONADOS CON CONOCIMIENTOS EN COMPETENCIAS

LECTORAS

INDICADOR:

COMPETENCIAS LECTORAS.

10. ¿Acostumbra a subrayar cuando lee un texto?

- a. Siempre
- b. Nunca
- c. Algunas veces
- d. Cuando me toca

11. ¿Cuando lee acostumbra a elaborar organizadores de información?

- a. Siempre
- b. Nunca

- c. Algunas veces
- d. Cuando lo solicita el profesor

12. De los siguientes organizadores de información cuál elabora cuando lee?

- a. Mapas conceptuales
- b. Resúmenes
- c. Mapas mentales
- d. Parafrasea
- e. Cuadros sinópticos

13. ¿Qué tipo de lectura prefiere, en voz alta o silenciosa?

- a. Voz alta
- b. Silenciosa

14. ¿Cuáles de las siguientes microhabilidades de prelectura acostumbra a realizar?

- a. Cala de libro (observar: títulos. Subtítulos, autor, género, edición. Número de páginas, datos de imprenta, tabla de contenido, etc).
- b. Traza un objetivo antes de realizar la lectura.
- c. Analiza el contexto (quién y cuándo fue escrito el libro, con qué propósito, etc).
- d. Se anticipa a la lectura, responde preguntas sobre el tema, infiere información a partir del título.

15. Cuáles de las siguientes microhabilidades de lectura acostumbra a realizar?

- a. Reduce la información a partir de la identificación de las ideas claves o proposiciones.
- b. Determina la tesis y los argumentos que la sostiene
- c. Reescribe las ideas fundamentales del texto y realiza un mapa de ideas.

16. Cuáles de las siguientes microhabilidades de poslectura acostumbra a realizar?

- a. Infiere conclusiones.
- b. Resuelve un cuestionario.
- c. Expone oralmente las ideas principales del texto.
- d. Escribe un ensayo asumiendo una posición sobre el contenido del texto.
- e. Comenta el texto con otros.
- f. Compara lo planteado por el autor con otros que han escrito sobre el mismo tema.

**FACTORES RELACIONADOS CON MANEJO DE TECNOLOGÍAS DE LA
INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES**

INDICADOR:

CONOCIMIENTOS TECNOLÓGICOS

17. Tiene computador personal?

- a. Sí
- b. No

18. ¿Tiene servicio de Internet?

- a. Sí
- b. No

19. ¿Acostumbra a utilizar Internet como ayuda de aprendizaje?

- a. Siempre
- b. Nunca
- c. Algunas veces
- d. Cuando me toca

20. Qué tipo de información busca más por Internet?

- a. Académica
- b. Curiosidades
- c. Información general
- d. Sólo lo usa como instrumento de comunicación (para chatear).

21. ¿Con qué frecuencia utiliza el computador para búsqueda de información académica?

- a. Media hora diaria
- b. Una hora diaria
- c. Sólo en clase
- d. Dos horas a la semana
- d. Todos los días, más de una hora diaria

22. ¿Los profesores acostumbran a proporcionar ligas en donde puedan buscar información por Internet?

- a. Siempre
- b. Nunca
- c. Algunas veces

23. ¿Con qué frecuencia es llevada al aula algún tipo de ayuda tecnológica al aula de clase?

- a. Siempre
- b. Nunca
- c. Algunas veces

24. ¿Has empleado alguna vez un Objeto de Aprendizaje?

- a. Siempre
- b. Nunca
- c. Algunas veces

25. ¿Qué tipo de Objetos de Aprendizaje has usado?

Anexo 7 Encuesta: “Estrategias personales de lectura”

Vamos a elaborar un documento de estrategias personales de lectura de textos literarios que pueda serte útil para afrontar el reto de interpretar el capítulo 22 de la primera parte del *Quijote*. Las actividades de esta sesión están destinadas a la elaboración de ese documento:

1. Con toda seguridad has leído textos literarios extensos en tu lengua nativa, ¿podrías explicar cómo sueles hacerlo? Responder a las siguientes preguntas, puede ayudarte a ordenar tus ideas:

Antes de leer	Mientras leo	Después de leer
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Haces hipótesis sobre el contenido del libro, a partir de la imagen de su portada o su título? • ¿Lees las solapas y las contraportadas del libro? • ¿Piensas en otros libros que has leído del mismo género o del mismo autor? • ¿Lees o escuchas críticas sobre el libro que te propones leer? • ¿Pides su opinión a otras personas que lo han leído? • Otras posibilidades: 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿No dejas de hacer hipótesis sobre lo que vas a leer después? • ¿Relacionas los acontecimientos del libro con sucesos de tu propia vida? • ¿Te identificas con los personajes? • ¿Disfrutas con el estilo literario del autor?, ¿te fijas en el uso del lenguaje literario? • ¿Tratas de descubrir los significados ocultos, no explícitos, del texto? • ¿Relacionas el libro que te traes entre manos con otras lecturas previas? • ¿Tomas notas sobre lo que vas leyendo: 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Haces un resumen y una valoración del libro para no olvidarlo? • ¿Buscas información complementaria sobre el libro o el autor? • ¿Reflexionas sobre lo que has aprendido leyendo ese libro en particular? • ¿Relees alguna de sus partes o por completo? • ¿Buscas argumentos para avalar tu opinión general sobre el libro? • ¿Comentas tu lectura del texto con otras personas? • Otras posibilidades:

<p>.....</p>	<p>tus opiniones, ideas que surgen al hilo de las páginas, citas completas que te gustan o te disgustan, palabras o expresiones nuevas?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Lees en voz alta algún fragmento? • Otras posibilidades: <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p>
--------------	--	---------------------------

a) En pequeños grupos, haced una puesta en común con las respuestas que mejor describan vuestro proceso lector.

b) En pequeños grupos, describid un proceso de lectura general de un texto literario, sintetizando los procesos de lectura particulares que habéis escuchado en vuestro grupo.

c) Haced una puesta en común con toda la clase para elaborar un primer documento general en el que recojáis la siguiente información:

Actividades que se llevan a cabo antes de leer	Actividades que se llevan a cabo mientras se lee	Actividades que se llevan a cabo después de leer

d) Como resultado del trabajo en grupo, ¿crees que las experiencias de lectura o acciones emprendidas por tus compañeros te pueden ser de alguna utilidad?, ¿cuáles?

e) Individualmente, completa tus notas, escribiendo una breve reflexión sobre los motivos que te llevan a leer literatura, en general, y una obra o texto, en particular. Personaliza el documento resultante del trabajo colectivo para lograr una herramienta que sea útil para ti. Si para ello, has de desechar ideas que se han consensuado con toda la clase y recuperar otras que no se han considerado fundamentales, no dudes en hacerlo.

2. ¿Crees que se llevan a cabo las mismas acciones con distintos tipos de textos?

Piensa por ejemplo en lo que haces antes, durante y después de leer:

- un manual de instrucciones;
- una noticia del periódico;
- una carta de un amigo;
- un prospecto de la farmacia.

3. Contrasta tu respuesta de 2 con las conclusiones a las que habéis llegado en 1 para contestar a la siguiente pregunta, ¿qué aspectos son característicos y exclusivos de la lectura de textos literarios? Elige entre las peculiaridades aquella que consideres más significativa e inclúyela en tu documento de trabajo personal.

4. Sigue pensando sobre cómo lees en tu lengua nativa: ¿llevas a cabo el mismo proceso para leer una novela que un poemario?, ¿prestas atención a los mismos elementos? Busca, al menos, tres posibles diferencias.

5. Completa el siguiente cuadro a partir de la manera cómo has abordado la lectura a partir del empleo del O.A., clasificando la información en los siguientes apartados:

Estrategias útiles antes de leer	Estrategias útiles mientras leo	Estrategias útiles después de leer	Diferencias entre la manera de leer	Motivos por los que emprendo la lectura de un texto.

Anexo 8 Encuesta final

La presente encuesta hace parte de un trabajo de investigación realizado como tesis de graduación en Maestría de Educación y que tiene como objetivo fundamental determinar el efecto que tiene el uso de los Objetos de Aprendizaje en el desarrollo de competencias lectoras de los estudiantes de Comunicación Lingüística I.

Por lo anterior, lo invitamos a que conteste las siguientes preguntas de la manera más honesta, con el fin de recoger información útil para el propósito mencionado. Los resultados serán utilizados con propósitos exclusivamente investigativos, razón por la cual, su nombre no va a ser usado bajo ninguna consideración, simplemente se utiliza como un mecanismo de control y seguimiento.

Gracias.

NOMBRE: _____ FECHA: _____

Responda usando la escala de 5 a 1. Donde 5 es la opción de mayor importancia y 1 la de menor.

PREGUNTA 1. De las siguientes opciones, la que considero fue la razón más importante para mejorar el desarrollo de mis competencias lectoras, luego de haber empleado el Objeto de Aprendizaje fue:					
La información que se despliega con cada hipervínculo me permitió ampliar conceptos a nivel lexical y contextualizar la obra de acuerdo con la época.					
Las actividades de post-lectura que propone el objeto de aprendizaje.					
El trabajo de socialización que se hace con las respuestas desarrolladas en cada sesión.					
La forma personal e individual como realicé la lectura de fragmentos.					
La manera como se presenta el texto porque me permitió leer y escuchar a la vez la lectura.					
PREGUNTA 2. Considero que un Objeto de Aprendizaje es un medio eficaz para mejorar los niveles de comprensión lectora porque:					
Respeto el ritmo de lectura personal.					
Permite que el estudiante organice su propia ruta de búsqueda de la información.					
Presenta los textos de manera llamativa y novedosa.					
Permite que el estudiante contraste sus respuestas con las que ofrece el maestro virtual.					
facilita el aprendizaje personalizado, pues permite que el estudiante reciba el conocimiento de acuerdo a sus propias necesidades e intereses.					

PREGUNTA 3. En su orden, los factores que privilegiaron el gusto por la lectura fueron:					
La búsqueda de información complementaria que ofrece el uso del objeto de aprendizaje.					
Las imágenes visuales y sonoras que acompañan el texto.					
La socialización de los temas desarrollados.					
La manera como se presenta la información.					
El uso del computador.					
PREGUNTA 4. Ahora que conozco qué es un Objeto de Aprendizaje, podría definirlo como:					
Una ayuda digital para adquirir nuevos conocimientos.					
Una forma más para tener acceso al conocimiento, igual que las ayudas didácticas tradicionales como tablero, <i>video beam</i> , películas, acetatos, fotocopias, etc.					
Un recurso didáctico que reemplazará al maestro.					
Un recurso eficaz que estimula el aprendizaje y motiva el desarrollo de competencias lectoras.					
Un recurso que distancia la relación maestro alumno.					
PREGUNTA 5. Considero que el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC's), son un recurso indispensable como ayuda de aprendizaje para el alumno del presente siglo porque:					
Modifica sustancialmente la manera de acceder a la lectura.					
Reemplaza los medios tradicionales de enseñanza de la lectura estimulando el desarrollo de las competencias lectoras.					
Reemplaza la lectura lineal tradicional por la lectura hipertextual, lo cual exige nuevas y complejas estrategias de lectura.					
Facilita la contextualización de los textos ampliado la cultura en general.					
respeto el ritmo de lectura y de aprendizaje de cada estudiante.					
PREGUNTA 6. La mayor dificultad que consideras tú que presenta la incorporación de los Objetos de Aprendizaje a las clases es:					
El acceder a un computador conectado a la Internet					
El conocimiento que se debe tener sobre sistemas para poder operar un Objeto de Aprendizaje.					
La dificultad para acceder a la información que contienen los Objetos de Aprendizaje					
El tiempo que exige poder desarrollar las actividades propuestas en cada Objeto de Aprendizaje					
Facilita la distracción por la cantidad de información que contiene.					

Currículo del investigador

Amalia Isabel Gómez Calderón, nació en Barrancabermeja, Colombia. Obtuvo el título de Licenciada en Lingüística y Literatura de la Universidad Surcolombiana, Neiva, Colombia, en el año 1992. Especialista en Pedagogía de la Creación Literaria de la misma universidad, en el año 2000.

Actualmente se desempeña como profesora de Lengua Castellana y Literatura en el nivel de educación básica y media. Además, se ha desempeñado como profesora catedrática en la Universidad Surcolombiana en las asignaturas de Teoría Literaria, Apreciación Literaria, Literatura Infantil, Desarrollo Sociolingüístico y Comunicación Lingüística I.