

**LA DIDÁCTICA RIZOMÁTICA: UNA ALTERNATIVA INNOVADORA PARA LA  
COMPRENSIÓN LECTORA**

**CAROLINA R. MONTENEGRO DEL CASTILLO**

**DIEGO PATIÑO PEREIRA**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN DIDACTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS**

**SAN JUAN DE PASTO**

**2017**

**LA DIDÁCTICA RIZOMÁTICA: UNA ALTERNATIVA INNOVADORA PARA LA  
COMPRENSIÓN LECTORA**

**CAROLINA R. MONTENEGRO DEL CASTILLO**

**DIEGO PATIÑO PEREIRA**

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de  
Magíster en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas**

**Asesor:**

**DR. JOSÉ EDMUNDO CALVACHE LOPÉZ**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS**

**SAN JUAN DE PASTO**

**2017**

### **NOTA DE RESPONSABILIDAD**

Las ideas y conclusiones aportadas en este Trabajo de Grado son Responsabilidad de los autores.

Artículo 1 del Acuerdo No. 324 de octubre 11 de 1966, emanado por el Honorable Concejo Directivo de la Universidad de Nariño.

**NOTA DE ACEPTACIÓN**

---

---

---

---

---

**Firma del presidente del jurado**

---

**Firma del jurado**

---

**Firma del jurado**

**Pasto, Abril 2017.**

**AGRADECIMIENTOS**

*Al culminar una etapa dentro de la formación académica realizada con esfuerzo y pasión, queremos señalar que es grato mirar atrás y reconocer que este avance es fruto de maestros y maestras que acompañaron el camino, por ello extendemos agradecimientos especiales por su paciencia, dedicación, profesionalismo y consejo al Doctor José Edmundo Calvache López asesor de esta investigación; al Doctor Roberto Rene Ramírez Bravo Director de la Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas; a la Doctora Gloria del Pilar Londoño Martínez, Ester Patiño, jurados; Doctora Myriam Jiménez Quenguan y los demás docentes, compañeros y familias que estuvieron presentes durante este transitorio camino hacia la culminación de nuestros estudios.*

**DEDICATORIA**

*“Este trabajo fue realizado con la dedicación y la inspiración necesarias para producir conocimiento sensible para aquellos que aman el entretenerse en la lectura, escudriñar en ella, tener la posibilidad de convertirse en navegante, convertirse en mil seres, y sentir cada uno ellos; a todos esos lectores insaciables y a los que intentan serlo; a esos que vemos a diario en el aula, la biblioteca, el patio de recreo o al que reposa en su mueble, los que buscan sentidos entre líneas; y por supuesto, a esas personas que estuvieron en cada instante de este viaje de la investigación va dedicado este escrito.”*

## Resumen

A la luz de nuevas maneras de comprender la realidad los aportes que le ofrecen las diversas teorías como la física de los sistemas, la teoría filosófica, la complejidad de la misma y para el caso de la presente investigación una teoría apoyada en el concepto botánico de “*rizoma*” adaptado a la filosofía y desarrollado ampliamente por Deleuze y Guattari (1969) permiten el conocer los diferentes fenómenos comunicativos en su identidad de totalidad y teniendo en cuenta la multidimensionalidad implícita en sus complejas dinámicas.

En lo referente a la comprensión lectora la teoría rizomática logra que se entienda de una manera diferente los fenómenos cognitivos en los procesos de asimilación de la lectura y que al ser trabajados bajo esta perspectiva hacen que los usuarios del texto exploren otras rutas para ver el sentido, un sentido muy personal y auténtico si se quiere luego expresar y que generalmente se evidencia en otras diversas producciones resultado de esos momentos reflexivos de la lectura.

Con base en lo anterior, la comprensión lectora y específicamente la comprensión de conceptos, sus relaciones y evaluación merecen ser estudiadas bajo este tipo de estrategia por tener una serie de imbricaciones y particularidades que deben intentarse explicar con otros ojos, desde conceptos que no obedecen precisamente a la tendencia organizada y lineal de ciertos enfoques de manejar el conocimiento, sino más bien desde la amplitud de instrumentos didácticos holísticos que permitan justamente explicar las relaciones presentes en la etapa del fenómeno de la comprensión de la lectura.

## **Abstract**

In the light of new ways of understanding reality, the contributions offered by different theories such as systems physics, philosophical theory, complexity and, in the case of the present investigation, a theory supported by the botanical concept of "Rhizome" adapted to the philosophy and developed widely by Deleuze and Guattari (1969) allow to know the different communicative phenomena in their identity of totality and taking into account the multidimensionality implicit in their complex dynamics.

Regarding reading comprehension, the rhizomatic theory makes it possible to understand cognitive phenomena in a different way in the processes of assimilation of reading and, when worked under this perspective, make the users of the text explore other routes to see the meaning , A very personal and authentic sense if you want to express it later and that is usually evidenced in other diverse productions resulting from those reflective moments of reading.

Based on the above, reading comprehension and specifically the understanding of concepts, their relations and evaluation deserve to be studied under this type of strategy because it has a series of overlaps and particularities that should be tried to explain with other eyes, from concepts that do not obey precisely To the organized and linear tendency of certain approaches to manage knowledge, but rather from the breadth of holistic didactic tools that allow to precisely explain the relations present in the stage of the phenomenon of reading comprehension.

## CONTENIDO

	<b>Pág.</b>
INTRODUCCIÓN .....	14
1. EL PROBLEMA.....	16
1.1 Descripción del problema .....	17
1.2 Formulación del problema.....	19
1.3 Preguntas orientadoras.....	19
1.4 Objetivos.....	19
<i>1.4.1 Objetivo General.....</i>	<i>19</i>
<i>1.4.2 Objetivos específicos.....</i>	<i>19</i>
1.5 Justificación .....	20
2. MARCO REFERENCIAL.....	22
2.1 Antecedentes.....	22
<i>2.1.1 Internacional.....</i>	<i>22</i>
<i>2.1.2 Nacional.....</i>	<i>25</i>
2.2 Marco Legal.....	30
<i>2.2.1 Constitución Política de Colombia.....</i>	<i>30</i>
<i>2.2.2 Ley 30 de 1992.....</i>	<i>31</i>
<i>2.2.3 PEP (Proyecto Educativo del Programa de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño).....</i>	<i>33</i>
<i>2.2.4 Resolución 2041 del 3 Febrero de 2016.....</i>	<i>34</i>
2.3 Marco Teórico – Conceptual .....	35

3. METODOLOGÍA.....	58
3.1 Unidad de análisis.....	58
3.2 Unidad de trabajo.....	59
3.3 Paradigma de investigación.....	60
3.4 Enfoque investigativo.....	60
3.5 Tipo de investigación.....	62
3.6 Técnicas de recolección de información.....	63
3.7 Didáctica rizomática (Fuente: presente investigación).....	65
3.8 Expectativas sobre el planteamiento de los talleres.....	66
3.9 Diseño de taller rizomático.....	67
3.10 Definición de momento.....	69
3.10.1 <i>Momento de percibir: Principios: Conexión y Heterogeneidad</i> .....	69
3.10.2 <i>Momento de sentir y comprender: Principio: Cartografía</i> .....	70
3.10.3 <i>Momento de crear y transformar: Principio: Ruptura del significante</i> .....	71
3.11 Selección de lecturas.....	72
3.12 Aspectos éticos de la investigación.....	75
4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	76
4.1 Análisis demográfico de la encuesta.....	76
4.2 Análisis e interpretación de la encuesta (Objetivo 1).....	79
4.2.1 <i>Síntesis de la interpretación de la encuesta</i> .....	93
4.3 Análisis e interpretación talleres (objetivo 2).....	100
4.3.1 <i>Análisis e interpretación del taller N° 1</i> .....	103
4.3.2 <i>Análisis e interpretación del taller N° 2</i> .....	116

4.3.3 <i>Análisis e interpretación del taller 3 y 4</i> .....	125
4.3.4 <i>Producción de un conocimiento holístico y abierto</i> .....	134
4.3.5 <i>Docente con un perfil de constructor creativo y participante</i> . ....	135
4.3.6 <i>Aprendizaje colaborativo</i> .....	137
4.3.7 <i>Evaluación participativa (Capacidad de expresión)</i> . ....	138
4.3.8 <i>Análisis e interpretación del diario de campo</i> . ....	140
5. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	145
6. CONCLUSIONES .....	156
BIBLIOGRAFÍA .....	161
NETGRAFÍA.....	166
ANEXOS .....	168

## LISTA DE TABLAS

	<b>Pág.</b>
Tabla 1. Caracterización de participantes involucrados en el proceso de investigación. ....	59
Tabla 2. Caracterización de técnicas para la recolección de información. ....	64
Tabla 3. Técnicas e instrumentos de recolección de información .....	73
Tabla 4. Técnicas de análisis de información .....	74
Tabla 5. Estrategias de comprensión lectora.....	76
Tabla 6. Tabulación de encuesta .....	77
Tabla 7. Ítem 1 .....	79
Tabla 8. Ítem 2 .....	81
Tabla 9. Ítem 3 .....	82
Tabla 10. Ítem 4 .....	84
Tabla 11. Ítem 5 .....	85
Tabla 12. Ítem 6 .....	86
Tabla 13. Ítem 7 .....	88
Tabla 14. Ítem 8 .....	89
Tabla 15. Ítem 9 .....	90
Tabla 16. Ítem 10 .....	92
Tabla 17. Surgimiento de rizomas .....	119
Tabla 18. Matriz diario de campo – comprensión lectora.....	141

## LISTA DE FIGURAS

	<b>Pág.</b>
Figura 1. El Modelo dinámico muestra las diferentes fuerzas que confluyen dentro de un taller rizomático y los participantes en interacción permanente.....	66
Figura 2. La didáctica rizomática representada por los tres momentos y sus correspondientes recursos didácticos.....	72
Figura 3. Cuadro de resultados sobre la pregunta 1 de la encuesta aplicada. ....	79
Figura 4. Cuadro de resultados sobre la pregunta 2 de la encuesta aplicada .....	81
Figura 5. Cuadro de resultados sobre la pregunta 3 de la encuesta aplicada. ....	83
Figura 6. Cuadro de resultados sobre la pregunta 4 de la encuesta aplicada. ....	84
Figura 7. Cuadro de resultados sobre la pregunta 5 de la encuesta aplicada. ....	85
Figura 8. Cuadro de resultados sobre la pregunta 6 de la encuesta aplicada. ....	87
Figura 9. Cuadro de resultados sobre la pregunta 7 de la encuesta aplicada. ....	88
Figura 10. Resultados sobre la pregunta 8 de la encuesta aplicada. ....	89
Figura 11. Resultados sobre la pregunta 9 de la encuesta aplicada .....	91
Figura 12. De resultados sobre la pregunta 10 de la encuesta aplicada .....	92
Figura 13. Matriz de dimensiones de categorización de la didáctica.....	102
Figura 14. Pregunta “¿Qué cree usted que pudo haber pasado? .....	104
Figura 15. Respuestas a la pregunta “¿Qué cree usted que pudo haber pasado? .....	106
Figura 16. Pregunta “¿Cómo representaría la escena?” .....	107
Figura 17. Respuestas a la pregunta “¿Qué dificultades encontró para entender la lectura?”	109
Figura 18. Pregunta “¿En la actualidad que es lo más parecido a esta escena?” .....	110
Figura 19. Pregunta “¿Conocía el texto con anticipación? .....	112

Figura 20.	Rizoma colectivo en estado inicial .....	117
Figura 21.	Rizoma colectivo mutable .....	118
Figura 22.	Eslabones semióticos.....	128

**LISTA DE ANEXOS**

	<b>Pág.</b>
ANEXO A. OFICIO PERMISO FACULTAD.....	169
ANEXO B. ENCUESTA.....	170
ANEXO C. DIARIO DE CAMPO.....	173
ANEXO D. TALLER 1 “EL OTOÑO DEL PATRIARCA”.....	174
ANEXO E. TALLER 2. “LA IDEA QUE DA VUELTAS”.....	175
ANEXO F. TALLER 3 Y 4 “LA FLOR DE COLERIDGE”.....	177
ANEXO G. FOTOGRAFÍAS EVIDENCIA TALLER 3-4.....	181

## INTRODUCCIÓN

A la luz de nuevas maneras de comprender la realidad los aportes que le ofrecen las diversas teorías como la física de los sistemas, la teoría filosófica, la complejidad de la misma y para el caso de la presente investigación una teoría apoyada en el concepto botánico de “*rizoma*” adaptado a la filosofía y desarrollado ampliamente por Deleuze y Guattari (1969) permiten el conocer los diferentes fenómenos comunicativos en su identidad de totalidad y teniendo en cuenta la multidimensionalidad implícita en sus complejas dinámicas.

En lo referente a la comprensión lectora la teoría rizomática logra que se entienda de una manera diferente los fenómenos cognitivos en los procesos de asimilación de la lectura y que al ser trabajados bajo esta perspectiva hacen que los usuarios del texto exploren otras rutas para ver el sentido, un sentido muy personal y autentico si se quiere luego expresar y que generalmente se evidencia en otras diversas producciones resultado de esos momentos reflexivos de la lectura.

Con base en lo anterior, la comprensión lectora y específicamente la comprensión de conceptos, sus relaciones y evaluación merecen ser estudiadas bajo este tipo de estrategia por tener una serie de imbricaciones y particularidades que deben intentarse explicar con otros ojos, desde conceptos que no obedecen precisamente a la tendencia organizada y lineal de ciertos enfoques de manejar el conocimiento, sino más bien desde la amplitud de instrumentos didácticos holísticos que permitan justamente explicar las relaciones presentes en la etapa del fenómeno de la comprensión de la lectura.

Esta investigación denominada: *Didáctica rizomática: una alternativa innovadora para la comprensión lectora* abordó la comprensión de la lectura, su relación con la complejidad del proceso y los productos de la misma desde la perspectiva del concepto de *rizoma* antes mencionado. En este orden de ideas, se indagó sobre las implicaciones relacionadas con los

productos del proceso de comprensión, los que posteriormente se analizaron desde un enfoque hermenéutico para conocer esa relación entre contexto académico de lectura y el contexto personal/social de los participantes.

Se determino aspectos claves como el de la aplicabilidad de una didáctica rizomática para la comprensión lectora con estudiantes universitarios pertenecientes al Programa de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de segundo semestre de la Universidad de Nariño, población que fue elegida debido a la pertinencia del tema a investigar y sobretodo, con la intención de realizar un aporte al aspecto académica de los jóvenes. Se presenta, además, una propuesta didáctica que pretende ser una orientación sobre cómo se pueden asimilar los principios de rizoma dentro un taller de lectura; principalmente, porque la didáctica de la lectura requiere que se trabaje en innovar y actualizar procedimientos que inciten a los lectores potenciales a ver un texto con otros ojos, a sacar de él lo que le forma o construye, que sean capaces de hallar nuevos rumbos y formas de aprender de lo que leen y finalmente, convertir un texto en fuente inagotable si ellos se mueven en las dimensiones de sus miles de ramificaciones todas ellas activas.

## 1. EL PROBLEMA

El Estado y las instituciones preocupados por los bajos resultados que en materia educativa han tenido los estudiantes los últimos años, adelantan programas y apoyan iniciativas que giran en torno a mejorar este aspecto (Martínez y Lopera, 2011: 22). Para ello, se ha determinado evaluar a los estudiantes a través de diferentes pruebas (Saber, Pisa, entre otras) que tienen el propósito de ser un referente de medición de la calidad educativa, es decir lograr saber cómo está la educación de los jóvenes en nuestro país en términos de formación académica y humana. Sin embargo, los resultados no son esperanzadores ni para estudiantes, ni para docentes y la universidad tampoco escapa a esta problemática; cada vez más la educación se ve rezagada en áreas como lenguaje y matemáticas (*El tiempo*, 2014) y en la educación superior la problemática no es diferente. Las dificultades de lectura y de la comprensión de la misma es una situación que cada vez más frecuente que puede determinar el éxito, la continuidad o la exclusión del estudiante en su labor académica.

Es en el punto anterior justamente, donde se desea saber qué sucede en el aula de clase cuando un docente expone a sus estudiantes a comprender un texto pero sobre todo y de manera particular, conocer qué pasa si en el desarrollo de un taller se “orienta” para alcanzar el “gusto o deseo” por comprender y asimilar lo leído; si esa enseñanza dotada de procedimientos o estrategias que permiten y le facilitan al estudiante la comprensión de las temáticas abordadas, además saber si al propender una evaluación libre y espontánea es posible observar la parte crítica del lector y finalmente, si al respetar la libre manera de comprender un texto por parte de cada participante se evidencie una inmersión en una etapa productiva y creativa en relación a las lecturas aplicadas.

## 1.1 Descripción del problema

La comprensión lectora involucra la habilidad o capacidad de construir sentidos a partir de un texto; además de reconocer una variedad de tipos de texto, y relacionar lo comprendido con los contextos en los cuales aparecen. Esta definición actúa de hecho como fin o propósito si se quiere advertir que la enseñanza de la comprensión es algo más que cuestionarios con preguntas sugerentes que invitan a ser pensadas y contestadas. La dinámica actual del conocimiento se apoya en la inmediatez, en la competitividad, se trata de lectura “de mediciones”. Un problema de la modernidad es creer que todo debe ser calculado y comprobado; la verdad, solo algunas cosas pueden amarrarse a esta forma de lograr “resultados” como respuesta a un paradigma o modelo, generalmente positivista. Como resultado de ello, coexiste una serie de consecuencias no menos desalentadoras como los bajos promedios, puntuaciones que distan de lo ideal para “ser aprobado”, lo cual sería, desde luego, un indicador de entrenamiento óptimo para servir a un sistema y de un concepto de que el sujeto es algo así como un objeto o ente dispuesto a recibir instrucción para quedar bien adiestrado para la vida laboral y productiva.

Al profundizar más en la problemática de la educación media y universitaria pública vista con los anteojos de las políticas públicas, con estos enfoques capitalistas, tecnocráticos y neoliberales, en nuestro país viene arrastrando desde hace varias décadas un sin número de sorpresas, por no decir vergonzosas, en torno a las pruebas que en materia de educación se conocen como pruebas PISA, y que mundialmente sitúan a los países en un ranking, donde el nuestro, desafortunadamente, ocupa los últimos lugares según la OCDE, (*El tiempo*, 2014).

En el 2009, Colombia ocupó el puesto 52, en el 2012 ocupó el puesto 62 de 65 países que participaron y en el 2014 ocupó el puesto 61 de 65: “Así, por ejemplo, Colombia ocupó el puesto 55 en lectura, con 403 puntos, y el 58 en ciencia con 399” (*El tiempo*, 2014). Según los

resultados en materia de lectura la situación es preocupante, los puntajes de las pruebas internacionales aplicados a los estudiantes son deficientes, incluso comparados con resultados de países de la región.

Frente a tan fatal realidad educativa, las instituciones de educación superior tienen una tarea por realizar en las facultades de educación, particularmente los docentes en ejercicio y en formación en materia de enseñanza y de comprensión de la lectura; puesto que son agentes directos de la formación de maestros, pero también de formular políticas educativas que contengan métodos y estrategias para solventar las deficiencias que la lectura y la comprensión presentan en los primeros semestres en los programas, puesto que son los docentes universitarios quienes son agentes formadores de maestros. Algunas de las investigaciones sobre comprensión lectora en el país arrastran la queja permanente de docentes que manifiestan que los estudiantes no leen y no comprenden lo que leen (Cisneros, 2007; Calderón-Ibáñez y Quijano, 2010; Calderón y Quijano, 2010), de manera que, es urgente la universidad asuma esta situación en todos los programas, para ofrecer niveles de calidad de los programas.

En conclusión, es importante reconocer que las instituciones educativas necesitan afrontar la problemática en materia de comprensión lectora; sobre todo, reconociendo las falencias del sistema educativo, sus propias debilidades y fortalezas y reformular los currículos como estrategia de mejoramiento continuo para saber dónde intervenir para implementar políticas que permitan lograr niveles altos de aceptación y adaptación a contextos que desde luego respondan a las necesidades académicas e intelectuales de los educandos y educadores en lo concerniente al abordaje de textos, su procesamiento y evaluación del proceso de comprensión reflejado en la creatividad para la investigación y la innovación.

## 1.2 Formulación del problema

¿De qué manera la didáctica rizomática aporta al desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes pertenecientes al segundo semestre del periodo A - 2016 del programa de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de Nariño?

## 1.3 Preguntas orientadoras

- ¿Qué estrategias didácticas utilizan los estudiantes pertenecientes al segundo semestre del programa de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de Nariño en el desarrollo de la comprensión lectora?
- ¿Cómo se manifiesta la comprensión lectora de los estudiantes en su participación dentro de los talleres rizomáticos?
- ¿Cómo se materializa el aporte de la didáctica rizomática para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes universitarios pertenecientes al programa de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de Nariño?

## 1.4 Objetivos

### *1.4.1 Objetivo General*

Analizar cómo la didáctica rizomática aporta al desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes pertenecientes al segundo semestre del periodo A - 2016 del programa de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de Nariño.

### *1.4.2 Objetivos específicos*

- Identificar la tipología de estrategias didácticas empleadas para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes pertenecientes al segundo semestre periodo A - 2016 del programa de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de Nariño.

- Evidenciar los momentos de la didáctica rizomática en el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes universitarios mediante la aplicación de talleres.
- Diseñar una propuesta de aplicación de la didáctica rizomática para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes universitarios pertenecientes al programa de Licenciatura en Lengua castellana y Literatura de la Universidad de Nariño.

### **1.5 Justificación**

La presente investigación se justifica en la medida que pretende constituirse en un aporte a la enseñanza de la comprensión de la lectura en la Educación Superior. Para ello, se toma como unidad de estudio a los estudiantes universitarios; particularmente, a los pertenecientes al segundo semestre del programa de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura; quienes desarrollan una serie de instrumentos que nos permitan recoger información, realizar un análisis y determinar particularidades sobre el asunto, para posteriormente hacer propuesta en esta dirección.

En primer lugar, determinar qué estrategias de lectura los estudiantes han utilizado; esto a través de los datos obtenidos con la información de entrada a partir de una encuesta básica aplicada al inicio de la investigación, cuya finalidad es encontrar afinidades o coincidencias con algunas maneras diversas y autónomas de acceder a la comprensión del texto.

Por otra parte, el estudio se constituye en un aporte práctico por cuanto pretende promover el manejo de estrategias y técnicas para la lectura que confluyen libremente dentro de talleres facilitando el acceso a la comprensión lectora. Lo anterior es un aporte para que docentes y estudiantes conozcan que se pueden realizar procedimientos distintos de enseñanza acorde con los diferentes niveles de destreza en la lectura y así adaptar una alternativa de didáctica conducente a apoyar y mejorar la calidad de los aprendizajes individuales y colectivos.

Finalmente, esta investigación se constituye en un aporte social, por cuanto se enmarca en la concepción de la educación permanente, y en el aprender a aprender, relacionado al desarrollo de la capacidad de reflexionar en cómo se asimila el conocimiento y cómo se actúa de acuerdo con este conocimiento adquirido, aplicando posteriormente lo aprendido a situaciones que sirvan para transformar la sociedad desde un profundo sentido de unas propuestas crítico-reflexivas. Para fines de un estudio más riguroso y de impacto se espera que este intento por descubrir los caminos que recorre la mente de los lectores al comprender un texto sea un aporte inicial, una tentativa a continuar investigando sobre el tema.

## 2. MARCO REFERENCIAL

### 2.1 Antecedentes

En este apartado se presentan algunas investigaciones y trabajos de grado que se han realizado sobre lectura y comprensión lectora en el país y fuera del él, para lo cual se consideró una previa selección por su importancia en relación con este compromiso investigativo.

#### 2.1.1 Internacional

Primeramente, y para sustentar el estado del arte en materia de comprensión lectora está la investigación denominada: *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León*, realizada en el 2012 por Patricia Salas Navarro en la Universidad de Nuevo León, para optar el grado de maestría en ciencias con especialidad en educación.

Esta investigación tiene como objetivo principal conocer y describir los logros y dificultades de los alumnos del nivel medio superior, en especial los de la Preparatoria No.1 con referencia a la comprensión lectora, a su vez, proponer acciones y estrategias con base en las fuentes teóricas consultadas, así como en los resultados encontrados en la población seleccionada, con la finalidad de promover el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes. Para ello, señala que los estudiantes universitarios, sujetos de estudio que ingresan a la educación superior presentan un nivel básico de comprensión de lectura lo que dificulta la permanencia, el desarrollo y la labor académica que la institución exige; siendo un factor de preocupación para el mismo estudiante y el sector docente.

Con respecto a las estrategias utilizadas por los docentes universitarios se dice que son insuficientes para promover el desarrollo de la comprensión lectora, toda vez que ellos solo refuerzan estrategias *posinstruccionales* y no estrategias *preinstruccionales* (Salas, 2012: 110), esto

indica que el estudiante no encuentra en los docentes de educación superior mayor compromiso frente al fenómeno de la comprensión lectora.

La tesis argumenta que los estudiantes de primeros semestres hacen uso de las estrategias *pre instruccionales/coinstruccionales*, pero presentan dificultades en el nivel léxico y semántico que no les permite hacer decodificaciones y tener una percepción de la totalidad del texto, lo que hace que las dificultades de comprensión dentro de los niveles de crítica y proposición sean muy escasos. Otro aspecto es la falta de vocabulario y el no saber realizar un resumen fueron otros de los hallazgos que se obtuvo en la investigación con los estudiantes de educación superior.

Sin embargo, en el trabajo comparativo de la encuesta realizada se evidenció que un porcentaje medio hacia uso de estrategias para comprender los textos, al igual que realizaba decodificaciones básicas del texto para atribuirle significado a la lectura para su comprensión. La investigación propone que es necesario el trabajo bajo un modelo interactivo del lector y el texto, pero supervisada por el docente para facilitar y desarrollar la comprensión lectora en estudiantes de primeros semestres (Salas, 2012: 112).

Por otra parte, el artículo titulado *Modelos epistémicos de la lectura en estudiantes universitarios mexicanos* presenta la investigación realizada por Pauline Moore Hanna, Coordinadora de Estudios Avanzados de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México y Esther Narciso Sánchez Egresada de la licenciatura en Lenguas, Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México, en el año 2011, donde se muestra un cuidadoso estudio de los modelos epistemológicos de lectura con 15 estudiantes universitarios mexicanos con quienes se aplicaron instrumentos de recolección de información como la entrevista semiestructurada y los reportes verbales para categorizar los resultados en

concordancia con las diferentes tendencias entre el modelo de translación, el de transmisión y el transaccional (Schraw y Bruning, 1996; Peredo Merlo, 2003).

El correspondiente análisis de la información sitúa gran parte de los participantes tendientes a valerse del modelo transaccional, a la vez se identifica la presencia de esquemas mixtos, lo que sugiere que deben existir estadios de transición de un modelo a otro debido a su complejidad; además, sugiere la necesidad de flexibilizar la adopción o uso de cualquiera de éstos; Así mismo, el propender por el surgimiento de un modelo eclético compatible con los grados de interpretación crítica procedente del texto. Para concluir, el artículo menciona que los factores psicosociales que involucra lo convierten en un proceso subjetivo y sería interesante explorar los efectos de la producción escrita en la construcción de la epistemología del texto.

El estudio exploratorio titulado: *La detección de diferentes posturas epistemológicas en un texto argumentativo por alumnos universitarios ingresantes y avanzados*, es producto de la tesis de maestría de la autoría de Ana María Delmas perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras, UBA (Universidad De Buenos Aires) cuyo objetivo es detectar los niveles de eficiencia en comprensión lectora frente al texto argumentativo en 40 estudiantes principiantes y 40 estudiantes avanzados en carreras de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Se aplica un cuestionario con preguntas de comprensión lectora para identificar las habilidades al diferenciar la polifonía textual. El subsecuente análisis se realizó bajo un enfoque cualitativo y cuantitativo; la información resultante anunció que la hipótesis se comprobó; ya que los estudiantes avanzados en sus carreras obtuvieron un leve progreso en los aspectos de comprensión en contraste con el grupo de estudiantes principiantes; es decir, efectivamente los estudiantes independientemente de la cantidad de textos al que fueron expuestos durante su recorrido por la carrera universitaria no mostraron mayor desarrollo de la comprensión lectora hacia la culminación de sus estudios.

### **2.1.2 Nacional**

En el año 2009 la investigación denominada: *Representaciones sociales de los profesores y los estudiantes de la carrera de psicología de la Pontificia Universidad Javeriana sobre la lectura y la escritura*, realizada por Juana Camila Córdoba Larrarte en la Pontificia Universidad Javeriana par optar el título de doctora en psicología presenta como objetivo general: Comparar las representaciones sobre la lectura y la escritura de 5 profesores y de 10 estudiantes de primer semestre de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana.

La investigación resalta en términos generales la dificultad que encuentran los estudiantes universitarios con la lectura y la escritura, sobre todo en lo relacionado con la experiencia en educación media y educación superior. Al indagar en las conclusiones, se encuentra que el estudiante universitario halla una diferencia en el tramo de lectura que tienen que hacer, con el que realizaba el colegio (Córdoba, 2009: 84), este aspecto tiene interés por cuanto la carencia de herramientas dificultan el avance de la comprensión disciplinar. En este sentido, la investigación señala la carencia de instrumentos de comprensión que tiene el estudiante en los primeros semestres para abordar la lectura y la escritura en la universidad (Córdoba, 2009: 84). En consecuencia, se propone la necesidad de que al estudiante se le proporcione mecanismos de aprendizaje para la escritura en la universidad (Córdoba, 2009: 85); de este modo, el fortalecimiento de los programas de lectura y escritura en las universidades debe estar encaminado a favorecer el desarrollo de la habilidad para leer y comprender la lectura.

En otro ámbito, se resalta de los estudiantes la toma de conciencia por la lectura que se hace en la universidad, en cuanto no se lee para acabar un texto, sino para comprender, para dialogar con un profesor o un par (Córdoba, 2009: 86), éstas son las apreciaciones que tienen estudiantes

universitarios, donde se vislumbra una toma de conciencia del valor de la lectura en la educación superior.

Otra de las investigaciones a tener en cuenta en este trabajo se desarrolló en el año 2008 denominado: *La lectura, escritura y conocimiento en la educación superior. Una propuesta investigativa desde la comunicación social*. Realizada por Alejandro Ulloa de la Universidad del Valle. En la investigación se plantea el siguiente objetivo: realizar un diagnóstico sobre las condiciones de los estudiantes universitarios en relación a la lectura, escritura y los medios tecnológicos de comunicación.

En ese informe investigativo se hace referencia a los indicios como factores que inciden en la pérdida de la lectura y la escritura, así como los espacios de actividades extracurriculares de lectura / escritura en la educación media, y el acercamiento a las nuevas tecnologías. (Ulloa, 2008:19) lo que incide en las problemáticas más comunes de los estudiantes de primeros semestres en la universidad.

Entre las conclusiones a las que se llegó en la investigación están: como primer aspecto refieren a la diferencia marcada frente a la cultura escrita de los estudiantes universitarios de hoy con relación a las de antes. No es gratuito que los medios tecnológicos con que cuenta los jóvenes de hoy les permitan comunicarse y conocer información con mayor velocidad que antes, pero también es cierto que la cultura de acceder al libro físico ha quedado relegada a otros menesteres y su consulta es cada vez menos frecuente.

La investigación denominada: *Prácticas de lectura y escritura en la universidad: el caso de cinco asignaturas en la Universidad Sergio Arboleda*. Realizada por el grupo de investigación INVEDUSA de la Universidad Sergio Arboleda en el año 2010 se propone caracterizar las

prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes carreras de la Universidad Sergio Arboleda y proponer algunas bases para la cualificación de políticas institucionales de lectura y escritura.

En este marco, el grupo de investigación trabajó con estudiantes y docentes universitarios para conocer esos aspectos relevantes de lectura y escritura en estudiantes y docentes universitarios de cinco carreras. Frente a la creciente dificultad de lectura y escritura con que los estudiantes entran a la universidad, entre estos aspectos:

- Se plantea que es necesario que la universidad tome cartas en el asunto de manera urgente, teniendo en cuenta que las consecuencias más próximas pueden ser la exclusión del estudiante; exclusión entendida como la manera con que paulatinamente se relega debido a la dificultad para abordar las lecturas asignadas. (Invedusa, 2010: 17).
- Dentro de los aspectos de alfabetización se considera urgente que el estudiante conozca el sentido social que la tarea tiene (Invedusa, 2010: 109).
- Se cree que la existencia de estrategias de lectura y escritura son válidas para todas las disciplinas es una dificultad, puesto que la epistemología de las mismas comporta problemas propios de naturaleza de la disciplina, sumado el lenguaje particular al que se accede con el acompañamiento del especialista (Invedusa, 2010: 110).
- Rescatan el dialogo como metodología para el estudio de textos, todo enmarcado en el proceso de transformación de prácticas en el aula con el propósito de una resignificación de conocimientos, conceptos y metodologías de aprendizaje (Invedusa, 2010: 109).
- Manifiestan la importancia de que el docente de la disciplina en la universidad aborde de manera profesional la lectura y la escritura de su disciplina, toda vez que es el especialista la

persona idónea para traducir los aspectos sintácticos, semánticos, morfológicos y pragmáticos que demanda el saber disciplinar (Invedusa, 2010: 115).

- Proponen la alfabetización académica del estudiante universitario sobre la base de la implementaciones de políticas institucionales de alfabetización, que generen aspectos como: pautas de orientación en la enseñanza de la lectura y la escritura en cada disciplina, la conformación de una dependencia que articule, dirija y optimice las prácticas de alfabetización disciplinar (Invedusa, 2010: 109).

La investigación denominada: *Estado del arte en las concepciones sobre prácticas de lectura y escritura en la universidad Colombiana*, adelantada por Zahyra Camargo Martínez, Graciela Uribe Álvarez, Miguel Ángel Caro Lopera, Carlos Alberto Castrillón integrantes del Grupo de Investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura (DiLeMa) de la Universidad del Quindío año 2008 tiene como propósito fundamental el reconocimiento del estado de arte sobre las concepciones acerca de las prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad con miras a la formulación de políticas nacionales que establezcan soluciones al respecto.

El estado del arte de las concepciones sobre prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana resalta algunos trabajos de investigación científica que han contado con cierta difusión en el país durante los últimos años, con el propósito de facilitar la reflexión y el diálogo académico entre profesionales de la educación, a partir de experiencias en campos problemáticos específicos. Se reseñan aquí 35 trabajos de investigación en los que fácilmente se puede advertir la identificación del problema, el reconocimiento de los marcos teóricos de referencia, la explicitación de la metodología y la presentación de resultados. Esta compilación permite definir tendencias, posibilidades de acción y desafíos en torno a la cualificación del quehacer docente en la educación superior. Una de las más importantes tiene que ver con el acercamiento a las

maneras como los estudiantes leen, escriben y se relacionan con el lenguaje, lo que encuentra sustento no sólo en sus capacidades, sino también en los tipos de prácticas que se configuran en la Educación Superior. (DiLeMa, 2008: 1).

La investigación realizada por el grupo (DiLeMa) de la universidad del Quindío plantea las siguientes conclusiones a manera de reflexión:

- Las investigaciones que intentan comprender los factores pedagógicos y didácticos que explican los modos de leer y escribir de los universitarios son muy pocas, según se evidencia en este recorrido y en otros estados del arte recientes sobre investigación en educación.
- La ausencia de estudios sobre otros aspectos (percepción, atención, papel del conocimiento previo, uso de claves de recuperación, codificación, esquemas) que inciden sobre el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras.
- La escritura académica universitaria se exige pero no se enseña porque probablemente se la supone una habilidad general aprendida en niveles educativos previos, transferible a cualquier situación; sin embargo, la escritura en este contexto, se relaciona con la preocupación por la formación del estudiante como miembro de una comunidad disciplinar.
- Los investigadores encuentran que frente a una detallada consigna de escritura el docente y los alumnos sistemáticamente interpretan la tarea en forma divergente, lo cual muestra que las orientaciones suministradas por el profesor acerca de qué y cómo deben escribir no son suficientemente esclarecedoras para los estudiantes. (DiLeMa, 2008: 55-56).

## 2.2 Marco Legal

### 2.2.1 Constitución Política de Colombia.

Según las normas establecidas en la constitución política de Colombia, en la ley 115 ley general de educación, en los lineamientos curriculares para lengua castellana y en los estándares básicos de competencias se determina que la educación es un derecho de la persona que con lleva un cambio social.

De esta manera en la constitución política de Colombia y en materia de educación se señala lo siguiente:

1. Título I, Art. 10 Se consagra como principio fundamental al castellano como idioma oficial: *“El Castellano es el idioma oficial de Colombia.”* (Constitución política de Colombia, [ ] C.P 1991).

2. Título II, Cap. II Art. 67 *“La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social...”* (Constitución política: 36). Se consagra la educación como derecho para el ciudadano y el servicio es prestado por el estado lo que le imprime el carácter de público, es decir para todos. De igual manera, se estipula que:

“Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.” Es el estado quien tiene la potestad para regular y vigilar que en las instituciones públicas se garantice la calidad educativa a todos y todas. (C.P: 36).

El artículo hace referencia a los entes territoriales de la siguiente manera: “La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley” (C.P: 36) La

responsabilidad de la financiación, administración y dirección del servicio educativo está bajo el amparo del estado central y los entes territoriales: alcaldías y gobernaciones.

### **2.2.2 Ley 30 de 1992**

La presente ley expedida el 28 de diciembre de 1992 tiene por objeto regular el servicio público de Educación Superior en el país, de manera que para los asuntos de esta investigación es pertinente su articulación, toda vez que este trabajo se desarrolla e interactúa con agentes universitarios, se presenta de la siguiente manera:

Artículo 1. De la presente Ley se señala que “La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral...” (Ley 30, 1992: 1), lo que significa que valida la pretensión de nuestro trabajo en lo concerniente al favorecimiento del desarrollo de potencialidades de los estudiantes a través de una propuesta en didáctica. Así mismo, responde al objeto de la educación superior en tanto manifiesta que: “...tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional.” (Ley 30, 1992: 1).

Artículo 4. Como fundamento establece que la Educación Superior “...despertará en los educandos un espíritu reflexivo (...) en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país”. (Ley 30, 1992: 1).

El artículo anterior responde a la presente investigación en cuanto se ha tenido libertad para desarrollar lo que se ha propuesto indagar, desde su concepción hasta su propuesta final.

Artículo 6. Dentro de los objetivos de la presente Ley se establece que:

a. Sobre formación y capacitación para el cumplimiento de las funciones profesionales e investigativas y sociales.

b. Ser factor de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético a nivel nacional y regional.

El proceso de indagación comporta en sí mismo un acto de formación en investigación para el desarrollo profesional de sus miembros y procura aportar al conocimiento didáctico en educación.

Artículo 7. Se refiere a los campos de acción de la educación Superior: “Los campos de acción de la Educación Superior, son: El de la técnica, el de la ciencia el de la tecnología, el de las humanidades, el del arte y el de la filosofía”, en este sentido el trabajo realizado se enmarca en lo humanístico filosófico.

Artículo 12. Señala: “Los programas de maestría, doctorado y post-doctorado tienen a la investigación como fundamento y ámbito necesarios de su actividad. Las maestrías buscan ampliar y desarrollar los conocimientos para la solución de problemas disciplinarios, interdisciplinarios o profesionales y dotar a la persona de los instrumentos básicos que la habilitan como investigador en un área específica de las ciencias o de las tecnologías o que le permitan profundizar teórica y conceptualmente en un campo de la filosofía, de las humanidades y de las artes”. Este trabajo pretende aportar al desarrollo de la didáctica, desde perspectivas diversas para encontrar soluciones a la problemática de la enseñanza y el aprendizaje.

El párrafo de éste artículo señala que la maestría culmina con un trabajo de investigación y para el cumplimiento del mismo esta investigación es prueba de ello, siguiendo las directrices del programa de Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas.

### 2.2.3 PEP (*Proyecto Educativo del Programa de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño*).

Según el PEP del Programa de Lengua Castellana y Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño (1992) establece que la misión es formar profesionales de la educación en el marco de la enseñanza, sobre la base del manejo de competencias interpretativa, argumentativa y propositiva; que se evidencian en unas subcategorías más específicas como: la competencia discursiva, la textual y la gramatical, sociolingüística, enciclopédica y literaria (PEP, 1992: 24). De igual manera, en su visión se decreta que la formación de personas con capacidad para proponer, a través de la investigación, alternativas pedagógicas (PEP, 1992: 12).

El referente teórico asumido para el PEP se basa en la teoría crítica de Gramsci como se señala:

...se infiere que el desarrollo pedagógico y didáctico de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura muestra una marcada tendencia hacia la teoría crítica (Gramsci, 1974- 1976), en cuanto que, busca que el estudiante pueda asumir sus propias realidades como objeto de estudio y de investigación (PEP, 1992: 27).

De la misma forma, en términos de investigación el PEP presenta una línea de investigación que pretende proyectarse en los procesos que se generan en la Facultad y se expresa de la siguiente manera: “El Programa cuenta con la línea de investigación denominada Enseñanza de la lengua y la literatura, la cual tiene como objetivo proyectar la indagación interdisciplinaria de las formas de acción discursiva hacia el contexto educativo” (PEP, 1992: 64) Además, unas de las sub-líneas, establecidas en el PEP., es la de *lectura y escritura*, la cual atribuye importancia a la construcción y expresión de sentido y lo identifica como un problema lingüístico, problema pedagógico y problema didáctico; de igual manera, alude a la crítica de la ciencia cuando la lectura de sus signos es transparente. Otra de las líneas es *la comprensión, interpretación y*

*producción de textos argumentativos*, otra es línea de *investigación en literatura* (PEP, 1992: 65-75).

Según lo anterior, se entiende la reciprocidad y consistencia entre el PEP del Programa de Lengua Castellana y Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño y la presente investigación en lo que tiene que ver con los propósitos formativos de los estudiantes, la línea y las sub líneas de investigación en referencia a la comprensión lectora.

#### ***2.2.4 Resolución 2041 del 3 Febrero de 2016.***

En ella se establece los parámetros para la calidad de los programas de licenciatura para la obtención del registro calificado, tal como lo señala el presente resolución en su objeto: *“La presente Resolución tiene por objeto establecer las características de calidad para los programas académicos de pregrado de Licenciatura, para renovar o modificar el registro calificado.”* (Resolución 2041, 2016: 3).

Dentro de los aspectos que establece la resolución 2041 está el de la denominación, es decir el título que adquieren los futuros profesionales y que responde a la tabla presente en esta resolución “Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura”, que corresponde al área obligatoria y fundamental: Humanidades, Lengua Castellana e Idioma Extranjero. (Resolución 2041, 2016: 4).

Por otra parte, la resolución establece una serie de componentes que debe tener el programa académico como: componente saberes específicos y disciplinares, componente pedagógico y didáctico. (Resolución 2041: 5 - 6).

Referido a la investigación se establece que los docentes participaran de actividades de investigación que permita la producción de conocimiento relevante y que dichos docentes estén

en la capacidad de orientar los procesos investigativos de los licenciados (Resolución 2041, 2016: 8).

### **2.3 Marco Teórico – Conceptual**

El tema de investigación se aborda desde autores como: Deleuze y Guattari (2004) Artaud (1997) Ausubel (1976), Solé (1987; 1999), Goodman (1996), Biggs (2006) entre otros referentes teóricos.

**Proceso lector en la universidad:** la dificultad en la lectura es uno de los aspectos más relevantes que presentan los estudiantes universitarios según señalan las investigaciones últimas llevadas a cabo y presentadas en diferentes eventos y que el artículo denominado: “lectura y escritura en estudiantes universitarios: un estudio de caso en la universidad tecnológica de Pereira” (Estupiñan, 2007:1), ratifica considerablemente. Esta investigación señaló dos variables, primero el nivel de comprensión lectora de los estudiantes y segundo las estrategias que utilizaban los estudiantes cuando construían un discurso escrito.

Esta investigación giró en torno al diagnóstico sobre lectura en estudiantes que ingresan a la universidad y los resultados registraron poca inferencialidad en la lectura de textos y escaso aprovechamiento de los *pre saberes*, lo mismo que la copia entendida como reproducción en la explicación escrita de lo que dice el texto (Estupiñan, 2007:5)

De igual manera, otras investigaciones sobre lectura en estudiantes universitarios señalan la permanente dificultad con que leen los estudiantes universitarios de los primeros semestres como lo afirma el trabajo denominado: Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios: “...este artículo se busca reflexionar sobre el bajo nivel de comprensión lectora en estudiantes universitarios, en sus primeros niveles...” (Calderón-Ibáñez y Quijano, 2010: 1), así mismo los resultados arrojados muestra que los estudiantes de la universidad del programa de

psicología y derecho presentan niveles bajos de comprensión lectora, por el bajo nivel de manejo gramatical que tienen del lenguaje (Calderón-Ibáñez y Quijano, 2010: 3), por ello, llegan a la conclusión que los estudiantes de los dos programas se encuentran en un nivel literal de comprensión lectora.

Frente a la dificultad de la lectura, la comprensión lectora es un aspecto evidente de dicha dificultad en estudiantes nuevos que ingresan a la universidad, pero, también, las últimas investigaciones manifiestan que el aprendizaje de la lectura en la universidad es muy difícil garantizarlo, dado que existen variables de la que depende dicho aprendizaje: “Aprender en la universidad no es un logro garantizado. Depende de la interacción entre alumnos, docentes e instituciones.” (Carlino, 2005: 2), el proceso se nutre de la relación entre estos agentes universitarios; relación que debe ser consiente en sus prioridades y pretensiones para que la prioridad fundamental del proceso sea eficaz y la pretensión sea eficaz en este caso la el trabajo principal debería recaer en el aprendizaje de la lectura en el estudiante, sin que ello niegue que el proceso proporciona: un juego de roles recíproco con variables igualmente recíprocas, por ejemplo, la reciprocidad contiene un elemento fundamental y es la “motivación” que los agentes presentan en el momento de interactuar para que surja el aprendizaje.

En este sentido, Biggs (2006) plantea que: “...si consideramos que la enseñanza de la calidad consiste en estimular a los alumnos para que utilices los procesos de aprendizaje que los estudiantes académicos emplean de forma espontánea, no tiene por qué descender los niveles.” (Biggs, 2006: 16). Ahora bien, frente al proceso, como aspecto que atañe, pareciera que los elementos que comportan el concepto del proceso lector son: estimulación, procesos de aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, el método tradicional de las clases magistrales no serían garantía de aprendizaje, exclusivamente, por cuanto la exposición que hace el docente en su clase de un tema exige que el estudiante realice otras tareas por fuera, lo que supone que el aprendizaje autónomo es una condición heterónoma en el ejercicio de la formación, pero en esta reflexión también hay compromisos de los actores: docentes y estudiantes.

Para ello Biggs (2006) plantea que dicho compromiso está en la utilización de un método activo que posibilite, al estudiante, la realización de actividades cognitivas de orden superior como: reconocer, relacionar, aplicar, crear, reflexionar y teorizar; para que la actividad académica sea eficaz durante su estancia en la universidad; pero también, es necesario reconocer la necesidad de que haya un esfuerzo en la formación del profesorado y no solo para incrementar conocimiento, sino en la formación de didactas que estimule el aprendizaje.

En este último punto es menester referirse a lo planteado por Carlino sobre el descuido en la enseñanza por parte del maestro: “los docentes descuidamos enseñar los procesos y prácticas discursivas y de pensamiento que, como expertos en un área, hemos aprendido en nuestros largos años de formación.” (Carlino, 2005: 10) entonces, es posible que las dificultades que los estudiantes que ingresan a la universidad arrastran deficiencias de lectura, escritura y de comprensión y que en la universidad tampoco encuentran ayudas que mitiguen el problema.

Dentro de los procesos de enseñanza a que Biggs alude en su obra manifiesta más cercano a la construcción cuando dice “ el bajo nivel cognitivo de compromiso se deriva del enfoque superficial que da unos resultados fragmentarios que no transmiten el significado pretendido, mientras que es más probable que un enfoque más profundo ayude al estudiante a construir el significado...” (Biggs, 2006: 28). Dentro de esta construcción de significado es importante la creación de la necesidad a través de estrategias de colaboración y de dialogo (Biggs, 2006: 32),

que obtiene de la aplicación del enfoque profundo (aquí se pone en marcha ejercicios donde el estudiante tenga que realizar operaciones mentales como observación, clasificación, analizar, sintetizar, toma de decisiones y la creatividad).

En este orden de ideas, es necesario reconocer que hay vacíos en las Instituciones de Educación Superior en el país para ayudar a leer y escribir a los estudiantes universitarios, mucho más cuando en la normatividad de los programas se concibe que las diferentes disciplinas poseen un corpus diferente de escritura y lectura para la comprensión de la misma.

Con relación a lo anterior, Solé, (1987) arguye que “leer es un proceso de emisión de hipótesis, y de verificación de esas hipótesis mediante diferentes índices textuales”. (Solé, 1987: 5) Desde la perspectiva interactiva leer tiene una intencionalidad para determinar estrategias de comprensión que permitan la asimilación de lo que se lee. Por lo tanto, se concibe la lectura como un acto premeditado en la medida que considere que deben haber estrategias que ayuden a la comprensión, así Díaz Barriga & Hernández (1998) las denomina *aproximaciones impuestas*, éstas se entienden como esas ayudas que facilita el docente para que el estudiante procese de manera profunda la información nueva y comprenda significativamente.

También, la emisión de hipótesis y su posterior verificación por parte del lector se da a través del uso de los conocimientos previos que el lector pone en juego en el proceso lector como lo afirma Henao y Castañeda (2011) refiriéndose al buen lector:

Por otra parte, el buen lector no depende de la memoria sino que está en capacidad de analizar y comparar los contenidos de los textos, lo que le permite descubrir significados en textos con temas desconocidos, pero que guardan relación con el cúmulo de experiencias y de conocimientos ya adquiridos. (Henao & Castalleda, 2011: 8)

A ese cúmulo de experiencias y conocimientos que se han tenido es lo que permite hacer asociaciones, relaciones de diversos tipos. Para acceder a la comprensión lectora, se requiere

que: “la comprensión que cada uno realiza depende del texto que tenga delante, pero depende también y en grado sumo de otras cuestiones, propias del lector, entre las que se podrían señalar son los conocimientos previos con el que se aborda la lectura, los objetivos que la presiden y la motivación que se siente hacia la lectura” (Solé, 1987: 4). Sin embargo, antes de continuar se debe explicar qué se entiende por conocimientos previos o esquemas de conocimiento. Ahora bien, los saberes previos se definen como aquellos saberes, experiencias, conceptualizaciones, y demás elementos intelectuales que ha ido acumulando una persona a través de su vida. Estos se activan al intentar comprender nuevos conocimientos y establecer relaciones, para darle significado a las cosas y descubrir nuevos significados, en lo anterior subyace lo que Piaget planteó (están relacionados con la acomodación planteada por Piaget, incluso con la asimilación) en la medida que se entienda su funcionalidad cuando dice: “ la asimilación es necesaria en la medida que asegura la continuidad de las estructuras y la integración de nuevos elementos a dicha estructura” (Piaget, 1987:5); sin embargo, ella no está sola en el proceso, le acompaña siempre la acomodación.

Lo anterior, también, explica las deficiencias existentes respecto a los nexos en el ejercicio de las operaciones mentales que se realiza en el proceso de comprensión y que deberían realizar los estudiantes universitarios en su ejercicio cotidiano de lectura y de comprensión; pero las investigaciones más recientes manifiestan las consecuencias del reto lector y de comprensión en la Educación Superior, como lo señala el trabajo sobre características de comprensión lectora en estudiantes universitarios

Los análisis de situaciones de comprensión lectora, de habilidades de lectura, de construcción de ensayos y de otros documentos, así como los ejercicios de verbalización de temas que previamente se han sugerido como lectura por parte de los docentes, han permitido encontrar serias deficiencias

en estos aspectos, sobre todo en los estudiantes que ingresan a los programas universitarios. :

(Calderón & Quijano, 2010: 343)

Frente a esta situación de deficiencia de comprensión lectora podría decirse que los estudiante arrastran, desde la formación académica básica, vacíos sobre lectura y comprensión, pero tampoco en la educación superior toman en serio dicha problemática para subsanar la dificultad de lectura y comprensión. Tal vez un aspecto que hay que considerar sobre la enseñanza de la lectura y la comprensión está en que su proceso no es eminentemente académico, también comporta aspectos psicológicos, biológicos, sociales afectivos y culturales, que los programas universitarios no toman en serio a la hora de la enseñanza de la lectura y la comprensión.

**Procesos de lectura rizomática:** Las distintas velocidades e intensidades de las partículas que conforman cuerpo físico, no son diferenciables, puesto que son vertiginosas, múltiples y congenian en un devenir incesante, de igual forma los pensamientos e ideas, son tantas las relaciones que se pueden hallar frente a una posición establecida por un texto que el tratar de controlarlas sería prácticamente imposible; no obstante, frente a tal inmaterial caos, éste demanda un orden, (Díaz, 2007), pero no uno vertical y uniforme, sino más bien un orden propio y muy legítimo del sujeto que interviene la realidad tal como ve o la desea concebir. Por tanto, el mapa de rizoma como estrategia fundamental de lectura rizomática invierte el orden didáctico preestablecido para presentarse como una estrategia personalizada que permite visualizar una ruta personal de pensamiento donde seguramente confluirán los propósitos que se tengan en cuanto a lo que se busca del texto.

En definitiva, si considerar la lectura como un proceso de nivel profundo donde el lector tenga que realizar diferentes operaciones mentales para acceder a la comprensión, es necesario señalar que las instituciones universitarias deben ofrecer mecanismos para que sus estudiantes logren

acceder y mantenerse a la altura de las exigencias que la Educación Superior demanda en cada uno de los programas. Por ello, la construcción de didáctica rizomática ofrece diferentes mecanismos de acercamientos sustentados en dos principios básicos: el rizoma de Gilles Deleuze & Félix Guattari (2004) y la lectura interactiva de Isabel Solé (1987), por ello explicamos la teoría rizomática sin pretender agotar su comprensión.

### **Teoría rizomática:**

**Pensamiento rizomático:** El rizoma es un modelo epistemológico propuesto por Gilles Deleuze y Félix Guattari (1972-1980) que intenta explicar la dinámica del pensamiento. El rizoma deviene del concepto botánico de un bulbo vegetal o de un tubérculo inmerso en un campo de sembradío, visto como una metáfora explicativa de la espontaneidad y la libertad que debe circundar a las ideas. Se forma con un conglomerado de líneas que no obedecen a ningún punto o status que pueda someter el carácter de libre generación que prevalece al concebirse inacabado; cada punto y número sigue a otro en una sucesión o línea que evoluciona en conjunto. El sistema rizomático surge como estructura anti jerárquica, de hecho su curso se media por estados que van a velocidades inconstantes, las variables se van creando a medida que surgen nuevas líneas, nada está predeterminado.

El rizoma tiene múltiples entradas, está constantemente evolucionando puesto que está implicado en la acción, en el movimiento, (*performance*) en la interacción con las multiplicidades que son antítesis del objeto/sujeto; con ello, la idea de control desaparece debido a su característica de interconexión con otros sistemas sin que necesariamente exista una relación o semejanza. En el rizoma todo deviene y de manera constante a partir de unos principios que forman parte de su naturaleza.

**Principios del rizoma:** La actividad rizomática se manifiesta en los principios de:

**Conexión.** El rizoma se conecta e interconecta creando eslabones semióticos de cualquier orden: gramatical, político, biológico, económico, etc. De manera que el pensamiento se abre paso y crea un sinnúmero de posibilidades para crear y recrear sentido. Por ejemplo y a nivel de fonema - signos como /l/ /a/ se conectan para determinar un género que a su vez determinara la designación de un nombre en relación al género de la palabra que se formó de los dos fonemas anteriores, lo que posiblemente podría formarse es *la mesa* y no *la carro*, o *la calor* siendo impropio gramaticalmente vista desde la normatividad canónica; pero válido en la voz de un personaje de una obra literaria o en la expresión de un personaje rural de nuestro geografía (eslabón). Aquí, la conexión se da en diferentes estratos: nivel de fonema y nivel de palabra y podría extenderse a otro nivel de mayor complejidad y es la oración o frase que contiene otras conexiones mediante las cuales se construye el sentido de lo nombrado.

**Heterogeneidad.** Es discutida la arborización del conocimiento y la aprensión del mismo en el tallo jerárquico. De modo que, el pensamiento crea nuevos conocimientos pero en una ruta de muchos atajos (mutaciones), se da pues una separación de lo que une al pensamiento con la descendencia y dependencia de herencias adquiridas. El paralelismo es inoperante porque no existe una copia de otro, sino que se entretrejen relaciones, lo cual implica hacer rizoma.

De esta manera, la heterogeneidad está presente en las conexiones que surgen entre los elementos que se designan, a nivel de palabras o frases, por ejemplo, cuando en la metamorfosis Gregorio Samsa cree en su estupor y miedo de verse envuelto en una situación incómoda, donde lo que le pasa, pareciera que no le está pasando: “«¿Qué pasaría – pensó – si durmiese un poco más y olvidase todas las chifladuras?»” (Kafka, 2001: 2), entonces podría pensarse, en el nivel de interpretación, que lo pensado por Samsa puede ser diverso, que cada interpretación que se haga de este, por parte de lectores, giraran en diferencias uno de otro, así podría decirse que estaba

soñando, o que era real su sensación de sentirse como se sentía, que su duda de estar sintiéndose no era confirmada por su conciencia, o por el contrario, que lo que estaba pasando era tan real que negarlo era otra manera de soñar, etc. Así, y cada una de estas interpretaciones remite a un sentido diferente, heterogénea uno de otra y que las hacen múltiples; pero de manera regresiva, relacionadas por el principio de conexión inicial. En la multiplicidad hay dimensiones y tamaños diversos que muestra la velocidad de la interpretación, aquí no se asume conceptos valorativos, ni evaluativos de la multiplicidad, como tampoco de otro principio, puesto que ellas son representaciones de línea de fuga que conectan con otras líneas para formar otras naturalezas (Deleuze, 2004: 14).

***Multiplicidad.*** Analogía del rizoma donde convergen dimensiones, tamaños, determinaciones, se transforma de acuerdo a un plan de consistencia resultante de la generación de líneas de fuga, lo que concierne a que se estén transformando sobre sí mismas. Las multiplicidades atienden a la actividad, a los medios y las relaciones presentes, no a la identidad, sino más bien a la trama multidimensional donde tiene vida el rizoma. En la multiplicidad hay dimensiones y tamaños diversos que muestra la velocidad de la interpretación, aquí no se asume conceptos valorativos, ni evaluativos de la multiplicidad, como tampoco de otro principio, puesto que ellos son representan la línea de fuga que conectan con otras líneas (Deleuze, 2004: 14).

En este caso las interpretaciones que el lector hace del pensamiento de Gregorio Samsa son multiplicidades, por ejemplo: *era real su sensación de sentirse como se sentía*, esta interpretación como afirmación del lector sobre la sensación pone de manifiesto la literalidad de la comprensión del texto, es decir que Gregorio era una cucaracha y este animal tenía sensaciones humanas de miedo y de angustia, etc., Pero también, en otro plano, por ejemplo el psicológico, podría pensarse que el personaje es una persona neurótica y que su enfermedad lo

distancia de la realidad que le perturba sin encontrar la causa real de su angustia. Estas interpretaciones van tomando diversos matices y velocidades en la medida que adquieren su propia naturaleza y la suma de estas multiplicidades (interpretaciones diversas) son los planos de consistencia.

**Ruptura del significante.** El rizoma puede ser roto, cortado, dividido, interrumpido etc. Y a partir de ello se produce una línea de fuga para dar inicio a otro. En este principio, como su nombre lo indica la ruptura es la separación que se da a través de la línea de fuga que impulsa a la frase o la palabra a adquirir otro sentido, en el fragmento de Kafka cuando el lector se separa de un nivel de lectura y pasa a otro en la interpretación se produce la ruptura, pero también cuando el análisis compromete otros campos donde el sujeto adquiere relevancia y no precisamente el personaje literario, sino el sujeto de carne y hueso inmerso en un contexto determinado por ejemplo: hablar de Gregorio Samsa es remitirnos a un sujeto que está a portas de perder su vivienda debido a las demoras en las cuotas bancarias...seguro lo asalta la desesperación, el miedo y la angustia (*segmentariedad*), lo anterior no es la culminación de la interpretación, pues se contempla en este principio que a las *segmentariedades* se escapan otras líneas.

**Cartografía.** El rizoma es un mapa ilimitado, con múltiples entradas, no representa modelos recreados en la estructuración cerrada y totalizante, por el contrario se concibe abierto, flexible y mutable. Este principio es el movimiento que el lector realiza en el acto de leer y comprender. Cartografiar es crear recorrer un camino que cobre sentido sobre lo que lee en la infinitud de posibilidades que la interpretación arroja sobre un asunto, en el ejemplo sobre la lectura que se realiza del fragmento de Samsa las tres interpretaciones son una cartografía de un mapa (Deleuze, 2004:17) en construcción sobre las sensaciones de Samsa o/y sobre el sueño de éste

o/y sobre la neurosis del personaje o del autor. De lo anterior, podría construirse todo un discurso no premeditado donde se construye solo estratos (partes) que se conectan o se multiplican presentándose el movimientos de intensidades que no reproducen la fuente inicial. El mapa como construcción de la interpretación se opone al calco, por cuanto éste último es la reproducción de la fuente inicial y se da en la interpretación a nivel literal. Pensar que Gregorio Samsa es una cucaracha y que se siente como tal es inferirlo a partir de la descripción del texto de la posición en que él se encuentra en el cuarto.

**Calcomanía.** El calco es imitación, es la imagen de la movilidad. La calcomanía ha traducido ya las líneas y ha neutralizado la actividad incesante del rizoma para reproducir formas y cristalizar los resultados. Ha transformado *el deseo* en certidumbres, de modo que las formas de satisfacerlo ya están establecidas y organizadas. Es la reproducción del fenómeno que se objetiva en el análisis para no atentar a su significado, en el ejemplo sobre las interpretaciones del fragmento decir que Gregorio Samsa es una cucaracha, es decir que es un insecto y nada más (nivel literal de interpretación), este análisis se puede deducir de la descripción que el texto ofrece al lector inicialmente, pero no hay extrapolación de la imagen por parte del lector.

**Territorialidad.** Para Deleuze y Guattari la territorialidad es una condición inicial que pertenece a todos los cuerpos que puede transformarse en el deseo de hacer o producir, en el sentido social de productivo y constructivo, es decir, la territorialidad es una construcción del hombre motivado por el deseo de perpetuar lo establecido y de esta manera crean territorios. De esta manera los autores señalan que la territorialidad es una característica del *agenciamiento*, como lo manifiestan: “Todo *agenciamiento* es en primer lugar territorial. La primera regla concreta de los *agenciamientos* es descubrir la territorialidad que engloban, pues siempre hay una. El territorio crea el *agenciamiento*. El territorio excede a la vez el organismo y el medio, y

la relación entre ambos; por eso el *agenciamiento* va más allá también del simple ‘comportamiento’” (Deleuze & Guattari, 1997: 513).

La territorialidad está en el orden de lo significativo, es lo que la norma establece para perpetuarse como norma y ser admitida y asumida por el sujeto y lo que esta fuera de ella no se corresponde con lo establecido ni el establecimiento, por ejemplo para un lector desprevenido en la obra de Kafka Gregorio será siempre un animal con características de insecto que vive una situación azarosa (nivel literal de lectura), pero entenderlo desde otra perspectiva o ángulo es atender a lo que los cánones simples de interpretación exigen.

En la territorialidad el calco es su fundamento y se manifiesta por ejemplo en la artesanía tradicional cuando el molde sirve de base para elaborar un producto con las mismas características y así siempre, este principio del calco se utiliza también en la producción industrial, también para elaborar productos en serie con iguales características; de esta manera la territorialidad es el espacio donde se perpetua las estructuras de algo para ser reproducidas al infinito. Por ello, se debe concebir el territorio como una construcción social producto de las derivaciones de relaciones, así en la fábrica, como territorio, existen tensiones entre los sujetos sociales y cada uno tiene intereses y deseo que se muestran en las acciones, por ello todo territorio como agenciamiento es heterogéneo, múltiple y lo atraviesan diferentes líneas de fuga; por eso señalan que: “Todo agenciamiento es en primer lugar territorial. La primera regla concreta de los agenciamientos es descubrir la territorialidad que engloban, pues siempre hay una.” (Deleuze y Guattari, 1997:513). Ese descubrir la territorialidad es saber la intencionalidad de los agentes en las relaciones, saber cuál es la máquina del deseo (poder para Foucault) y por ellos ellos los agentes se organizan y delimitan su territorio.

En la universidad, por ejemplo, la clase es un claro ejemplo de una máquina de deseos, donde se hace cartografía, se hace un mapa de relaciones o de unidades continuamente; donde el estudiante o el docente puede ser un producto o un creador de deseos, es decir la clase puede ser el territorio donde los actores educativos de esa clase extrapolen sus intereses convirtiendo su deseo en creación o reproduzcan otros territorios que respondan a estructuras homogéneas de deseos (poder) políticas. La clase o es un agenciamiento de relaciones de deseo y debe ser una motivación del docente para que éste se sienta, igualmente, motivado, incluido en la colectividad de la clase; o definitivamente la clase se convierte en una máquina de enunciación (agenciamientos colectivos de enunciación) entendiéndolo por ello a los grupos o régimen que determinan el uso de los elementos de la lengua, o sea, el modelo tradicional del docente dictador de clases, no por que dicta, sino porque no encuentra entre sus archivos memorísticos proposiciones o juicios que no estén en su haber, en su territorialidad, menos por un dicente. Sobre estos agenciamientos se construye la territorialidad, la clase, pero también es el pretexto para surgir la reterritorialidad solo en la complementariedad de los agenciamientos de deseo y de enunciación.

En la lengua determinar que el significado de un término es absoluto es pretender negar la connotación que puede tener el mismo término en otro contexto, con la intencionalidad de restringir su sentido. Como la lengua es viva y en constante movimiento surgen tensiones que hace que la territorialidad se fragmente y surja la desterritorialidad debido a las líneas de fuga y sus conexiones con otros puntos y otros segmentos.

La desterritorialidad surge en lo semántico cuando un término como por ejemplo “*chimbo*” muy propio entre los jóvenes dentro de su jerga no necesariamente se refiere al órgano sexual

masculino, por el contrario lo que significa en un contexto determinado puede ser es flojo, faltón, “ese man es un chimbo” “ que clase tan chimba”. Aquí se va conformando otra segmentariedad producida por esa línea de fuga semántica que el término, en la interpretación, provoca.

***Desterritorialidad.*** En la obra mil mesetas la desterritorialidad se puede entender como ese movimiento de línea de fuga, siempre presente, por el cual se quiere salir del territorio, para desesterritorializarse, es decir, toda desterritorialidad está alimentada por intensidades que quieren salir del territorio (de lo establecido por la maquina abstracta) como por ejemplo: “En lingüística, incluso cuando se pretende atenerse a lo explícito y no suponer nada de la lengua, se sigue estando en la órbita de un discurso que implica todavía modos de agenciamiento y tipos de poder sociales...” ((Deleuze y Guattari, 1997: 13).

Digamos que una intensidad de interpretación es considerar que el insecto es la representación clara y manifiesta de la economía capitalista, en tanto sume al sujeto en la angustia permanente debido a la división de clases, o el insecto representa lo sagrado como sucede en algunas castas de la india, donde los animales, incluyendo los insectos, no se les mata sino por el contrario son considerados almas que vivieron vidas pasadas, otra interpretación desde lo ambiental es pensar que los insectos son benéficos al ecosistemas por cuanto contribuyen, por su función en el ecosistema, al sostenimiento del ambiente natural.

Todas estas posibilidades y otras que seguramente el lector tendrá son líneas de fuga en la interpretación, son intensidades que adquieren matices en la medida que su discurso aborde elementos que los relaciones. Así, un elemento del texto literario (la cucaracha) en la obra de Kafka da otras posibilidades de lectura presente desde otras disciplinas o conocimiento. Ahora bien, que lectura nos propone Kafka con la cucaracha que no está caminando por el lugar, aquí otra línea de fuga que conecta con otro punto de la interpretación y que forma parte de la

desterritorialización de la primera lectura simple y llana que es la literal (entiéndase que no se descalifica la lectura literal, ni al lector que solo habita en este segmento o territorio), su validez cobra importancia porque de allí se genera otras líneas, otras territorialidades y se construye otros planos.

Seguramente, Gregorio, patas abajo, sería otro Gregorio y no el sujeto asustadizo, temeroso y preocupado de la metamorfosis; tal vez sería un personaje exitoso en los negocios, un vendedor de seguros hábil, que tomaría distancia del otro con tal de lograr sus objetivos empresariales. La ubicación del personaje en el cuarto cobra relevancia que queda a discusión y esta es otra línea de fuga que permite diferenciar, en una obra o un término, líneas de fuga que generan multiplicidades y mapas que enriquecen la discusión por la comprensión de dichas cartografías, esto es hacer rizoma: “el rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga” (Deleuze & Guattari, 2004: 25). La desterritorialidad es ese movimiento donde las líneas de fuga expanden el territorio y en ese movimiento se reterritorializan, por ejemplo en el caso de Gregorio como sujeto puede pensarse que es uno u otro en situaciones diversas como vendedor, como ejecutivo, como agente de viajes, etc, pero como insecto está inmerso en una situación particular que debe ser resuelta, pero ¿Quién la resuelve?, ¿Por qué llegó a esa situación?, ¿Por qué esa situación y no otra?, ¿Qué sentido tiene dicha situación de ser de Gregorio? ¿Qué fuerza lo puso ahí y que fuerza lo sostiene?, dar respuesta a todas estas preguntas es comenzar a construir líneas de fuga, que a su vez, permiten construir una cartografía de un mapa de la metamorfosis o de Gregorio Samsa. Lo anterior es desterritorializar un territorio. En un movimiento creativo sobre algo.

**Reterritorialización.** Es precisamente una construcción del territorio, pero de manera diferente al territorio antiguo y para ello, se establecen como condiciones, intensidades que presenta la *desterritorialidad*, como se enuncia: "...lo fundamental es *producir inconsciente* y, con él, nuevos enunciados, otros deseos: el rizoma es precisamente esa producción de inconsciente" (Deleuze, 2004: 22) y que ese inconsciente se vuelva meseta entendiendo por ello toda multiplicidad conectable con otras con la finalidad de extender el rizoma y ella se puede leer desde cualquier sitio para ir creando territorialidades que posteriormente se desterritorializan pero se mantiene con velocidades diversas y no constantes. Aquí surge la creación como característica del deseo, por ejemplo en la obra de la metamorfosis de Kafka Gragorio Samsa y su representación el insecto es un acto creador solo en el plano de consistencia del autor de este personaje y no otro, es decir, en el plano de consistencia como aspecto relevante de la *reterritorialización* consistente en el sustrato que es la materia no formada aún, pero que formará parte de la sustancia que será el personaje de la obra y sobre el que giraran las situaciones que allí sucedan.

La *reterritorialización* es otro plano de consistencia que se opone al plan de inmanencia de la territorialidad donde la comprensión es un acto creador del lector, por ello es necesario señalar que: "...no existe una actividad neutra o abstracta de leer, sino múltiples, variadas y dinámicas formas concretas de lectura de cada género, en cada disciplina del saber..." (Cassany, 2004: 2), de esta manera es posible creer que la lectura genera multiplicidades heterogéneas de comprensión en el acto de creación, entendiendo este último concepto no como algo que surge de la nada, sino por el contrario de las conexiones que se pueden dar entre términos, entre palabras, frases y sus velocidades en las líneas de fuga que emergen y se direccionan a otros lugares.

**Comprensión lectora:** La lectura es indudablemente un recurso al que los seres humanos acuden para labrar conocimiento, pero a la par de ésta se encuentra la comprensión, que es la capacidad de construir sentido (Cairney, 1999). No obstante, alcanzar esta capacidad es una tarea que implica múltiples tareas llevadas a cabo en tiempos diferentes Solé (2009), un antes, durante y después de la lectura; a la vez, que se pone en práctica una serie de estrategias que permiten facilitar el proceso. Con base en lo anterior, Solé plantea un método interactivo de lectura que propone una construcción de la interpretación a partir del empleo de las hipótesis (predicciones) y verificaciones. Para el establecimiento de predicciones se hace indispensable el conocimiento previo del lector y los propósitos que se tengan con la lectura. Del mismo modo, señala que las narraciones son una fuente importante sobre las cuales se pueden hacer predicciones debido a:

- Las características permanentes (físicas) y temporales (estados de ánimo, personalidad, etc.) atribuidas a los personajes. Estos rasgos hacen que se defina un proceder o unas reacciones de otros en torno a los implicados.
- Situaciones en que los personajes están involucrados.
- Relaciones que se generan entre los personajes y los diferentes intereses u objetivos que persiguen y como pueden llegar a converger en sentido positivo; para que se llegue a buen término un hecho, o en sentido negativo para que surjan conflictos que alteren el orden de la historia.
- Coincidencia de objetivos contradictorios en un personaje.
- Cambios bruscos de situaciones o eventos inusuales o repentinos.

Las predicciones según Solé no únicamente se atribuyen al género narrativo sino a los otros tipos de textos como los expositivos que contienen índices, lo cual ofrece una guía al lector para explorar el texto con mayor conocimiento y rapidez.

Cairney (1999) sostiene que la enseñanza de la comprensión debe basarse en textos literarios completos, es ahí donde el estudiante puede hallar más recursos y asociaciones para tejer comprensión. Aparte de ello, sostiene que la comprensión se sustenta en el contexto, en el que el docente logre crear situaciones significativas donde hace posible las interacciones entre los lectores y el texto. De este modo, el rol que desempeñan las preguntas acerca del texto es determinante para el desarrollo de la comprensión y su influencia en el aprendizaje depende de:

- El tipo de pregunta realizada
- El momento de la pregunta
- El tipo de texto que se está leyendo
- La forma de plantear la pregunta
- El razonamiento del profesor subyacente a la pregunta

Los cuestionamientos sobre el texto evolucionan subsecuentemente en una conversación; todo esto se fija en un enfoque de conversación sobre el texto donde el profesor puede: permitir a los estudiantes algunas veces elegir los textos que prefieren para ser tratados, hablar sobre el texto a fin de construir significados; experimentar con nuevas formas textuales cuando el texto lo permita; aplicar diferentes estrategias para mantener la atención centrada en el texto; facilitar conocimientos adicionales cuando existan vacíos de comprensión; utilizar preguntas para despertar interés; plantear cuestiones deductivas e inductivas; dar oportunidad a que los estudiantes expresen sus opiniones; hacer construcciones de significado durante el dialogo; tratar

de descubrir que quieren saber los alumnos antes de entrar en la conversación sobre el texto; estimular el autodescubrimiento.

El autor señala que es esencial enfrentar el texto a situaciones reales, dentro de las cuales exista un producto escrito igualmente situado en situaciones cotidianas, reales e idóneas para que los estudiantes hallen significación en sus procesos lecto – escritores. Lo anterior es prueba también de un aprendizaje colaborativo, puesto que, se crea un contexto situacional que permite entrar al debate de múltiples ideas y opiniones que, desde luego, enriquecen la búsqueda de sentido en el texto.

**Comprensión textual (discursiva):** Se presentan dos modelos de comprensión en la lectura propuestos por Isabel Solé (1987): “*bottom up* y *top down*” existentes dentro de los modelos interactivos de la lectura más trabajados en la enseñanza de la comprensión lectora: el primero centrado en el texto y tiene como característica fundamental la decodificación y lo explica de la siguiente manera: “...se inicia con la identificación de grafías que configuran las letras y que procede en sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más amplias (palabras, frases..) ...” (Solé, 1987:1); el segundo *top down* está centrado en el lector como agente que trasciende la formalidad estructural y se detiene en el discurso escrito la significación de la lectura (Solé, 1987:2).

Lo anterior demuestra que es el lector en quien recae la importancia de significación de la lectura. La comprensión del texto discursivo supone un agente o lector que lo dinamice, que le de vida, movimiento; en últimas, le dé sentido al discurso que es el texto. Es de suponer que no se deshecha el modelo primero *bottom up*, si no que se considera, igualmente, importante como el segundo *top down*; sin embargo, es éste último donde recae el valor de la comprensión textual, su significado y posterior sentido como producto de la comprensión que el lector le da a

la lectura. A lo concebido por Solé sobre la comprensión lectora que tiene como finalidad la significación que el lector le puede dar a un texto, la propuesta del rizoma de Deleuze & Guattari (2004) se extiende más allá de los límites de significación para llegar al sentido; lo que valdría la pena saber es *¿Qué se entiende por significado y sentido?*

Ramírez (1999) argumenta que el significado alude a lo denotativo del término, es decir, es la parte significativa de la palabra y precisa exactitud conceptual universal, tal como aparecen en los diccionarios y por el cual una comunidad identifica un objeto o circunstancia, dado que es común a una comunidad de hablantes, ejemplo: *silla* como concepto remite a asiento con respaldo y patas, su función es para sentarse; este sería la denotación del concepto; pero hay otra parte de la palabra y es su connotación como lo señala Ramírez (1999): "...si el significado actúa en analogía con la denotación, el sentido actúa en analogía con la connotación; esto quiere decir, que el sentido se construye en la dimensión de la multiplicidad interpretativa". (Ramírez, 1999: 188).

**Comprensión del sentido:** De acuerdo con lo anterior, el sentido adquiere mayor relevancia en la didáctica rizomática, especialmente, cuando el acto de leer se hace sobre el texto para convertirse en un acto de creación, cuando se supera el nivel denotativo y el lector se acerca al sentido connotativo que la lectura posee por la interpretación que se suscita, lo que en consecuencia le atribuye otros significados que no se contemplan en la significación inicial, con lo anterior, el acto lector le imprime un plus a la comprensión lectora cuando permite que ésta sobrepase los significados de los conceptos y recorra las regiones del sentido. Es aquí donde la didáctica rizomática se afina, pretende expandirse y contribuir a leer desde otras ópticas la realidad.

En la obra la lógica del sentido, serie quinta denominada proliferación indefinida o paradoja del sentido se define de la siguiente manera: “El sentido es como la esfera en la que ya estoy instalado para operar las designaciones posibles, e incluso para pensar sus condiciones.” (Deleuze, 1969: 27) lo que se dice es que el sentido se convierte en el espacio intersubjetivo de donde el hablante se refiere al mundo de las cosas u objetos, no solo designando cosas, sino refiriendo el sentido de dicha designación que nombra. De este modo, la construcción de sentido en la designación de las cosas refieren una nueva realidad del objeto que a su vez es designado con un nuevo nombre, es decir, que un término  $n$  le devienen un  $n1$ , pero también un  $n2$  y así de manera sucesiva. Esta posición frente al sentido hace que proliferen de las cosas por su designación nueva que surge del nombre que designa un objeto pero ese otro nombre no es el sentido, solo refiere un nombre que designa un sentido y así posiblemente haya infinitud de sentido para un nombre.

En la didáctica rizomática (DR) ocurre lo mismo, cuando referimos a un objeto ésta referencia se proyecta en diferentes direcciones, en el nivel interpretativo dando sentido al objeto que es referido, dicho de otra manera, en la aplicación de las estrategias que ofrece la didáctica rizomática en el estudio o tratamiento de un tema o termino, la interpretación que se realiza en el contexto de aprendizaje para la comprensión el sentido es una condición para el nivel de creación y no a la inversa cuando se piensa en la significación, pues, la significación ocupa un estadio posterior en el proceso de comprensión; dado que para que haya un significado debe existir un significante. En la DR primero está el sentido en su plenitud intersubjetiva que posibilita en el sujeto la identificación y comprensión del objeto que asume para sus posteriores designaciones, es algo así como el convencimiento pleno del conocimiento del objeto, pero no desde lo racional únicamente, sino también, desde la existencia para llegar a las ulteriores enunciaciones que el

asunto objeto de estudio convoca. Este proceso en el sujeto es una actividad metacognitiva: el término metacognición se ha utilizado de diferentes maneras por especialistas haciendo referencia a la capacidad de pensar sobre el mismo pensamiento, es decir la capacidad de un sujeto para reflexionar y aplicar el pensamiento a la conducta y las diferentes maneras de actuar.

El término etimológicamente está compuesto por dos elementos: meta (más allá) y cognición que significa acción y efecto de conocer. Por tanto, la metacognición es un proceso complejo que se desarrolla a través de una reflexión sobre el conocimiento mismo en un afán de entenderlo y transformarlo (Colomer, 1997: 4). En el nivel universitario la utilización de la mayéutica, la elaboración de cartografías, entre otras estrategias de la didáctica rizomática permite que el estudiante vaya reflexionando sobre sus propias creaciones a la vez que encuentra, paulatinamente sentido a lo que realiza.

Por su parte, en la teoría de Bruner (1983) y Ausubel (1983) con la teoría del aprendizaje significativo, busca la comprensión del aprendizaje por descubrimiento, en el cual el rol del docente se transforma en el de mediador del conocimiento al ser el creador de contextos de enseñanza. Estimular la comprensión de los textos en los estudiantes debe superar los enfoques tradicionales de enseñanza, en el caso de la comprensión lectora hacia una propuesta activa de enseñanza de estrategias orientadas a mejorarla.

De acuerdo con la perspectiva el enfoque de enseñanza de la comprensión lectora se considera:

- Un proceso constructivo que requiere transacciones entre el lector, el texto y el contexto
- Los lectores son actores activos de su proceso de búsqueda de sentidos
- El rol del docente consiste precisamente en ayudar a producir nuevos textos y compartir sus inferencias e ideas sobre el texto e invitar a que sus estudiantes lo hagan igualmente.

- Los propósitos de la lectura y reconocimiento de las tipologías textuales como determinantes críticos potenciales para la significación.

La mediación del docente es fundamental en el proceso rizomático de aprendizaje, en tanto comparte y acompaña en el proceso de construcción de conocimiento. En la didáctica rizomática el aprendizaje es una construcción permanente de conocimiento, un proceso de *desterritorialización, territorialidad y reterritorialización*. En el aula docente y estudiante no son dos, son uno que se someten activamente en la construcción de un conocimiento, sin otra pretensión que no sea la de aprender y eso es lo que hace de dos uno.

### **3. METODOLOGÍA**

A continuación se presentan los elementos que hicieron posible el desarrollo de esta investigación y que responden a los objetivos planteados inicialmente; los cuales se orientan principalmente, a fomentar la comprensión lectora desde la perspectiva del pensamiento rizomático. Para llevar a cabo dicha finalidad, se propuso alcanzarlos a través de actividades consistentes en la aplicación de instrumentos que condujeron a obtener información categorizada sobre cada uno de los aspectos puntuales que buscaban los objetivos específicos, y de este modo llegar a establecer interpretaciones y análisis conducentes a sustentar el cumplimiento del objetivo central de la presente investigación.

#### **3.1 Unidad de análisis**

Estudiantes pertenecientes a la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño del programa de Licenciatura de Lengua Castellana y Literatura. La población seleccionada para la presente investigación se realiza con base en dos criterios claves: la pertinencia y la adecuación.

De acuerdo con Sandoval (2002): “la primera (pertinencia) tiene que ver con la identificación y logro del concurso de los participantes que pueden aportar la mayor y mejor información a la investigación, de acuerdo con los requerimientos teóricos de esta última.” (Sandoval, 2002: 136), la segunda: “la adecuación significa contar con datos suficientes disponibles para desarrollar una completa y rica descripción del fenómeno, preferiblemente, cuando la etapa de la saturación se ha alcanzado”.

En este sentido los estudiantes del programa de Lengua Castellana y Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño son los participantes que reúnen los requisitos (pertinencia y adecuación) necesarios para proporcionar datos suficientes a la investigación, considerando el bagaje académico que poseen dentro del ámbito universitario; además son

jóvenes que sobrepasan los 18 años y creemos pueden tener claridad y conocimiento sobre algunos aspectos que la investigación exige y sus aportes son de gran utilidad para la labor que se quiere llevar a cabo.

Por otra parte, es relevante la pertenencia al programa de la facultad, dado que esta investigación camina por el campo de lo educativo y en ese plano los estudiantes podrán encontrar una coincidencia significativa que aporte a su futura práctica docente.

### 3.2 Unidad de trabajo

La muestra en palabras de Sampieri (2006) se define como: “un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia”. (Sampieri, 2006: 562), La unidad de trabajo elegida para esta investigación son los estudiantes de II Semestre del Programa de Lengua Castellana y Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño. Primeramente, esta elección se realiza en virtud a que la temática abordada requiere que dichos estudiantes cuenten con una mejor comprensión de lo qué es la lectura y de este modo, enriquecer esta propuesta. Toda vez, que la aplicación de instrumentos está soportada en un componente eminentemente lector y requiere que el estudiante sea capaz de reflexionar a profundidad sobre textos de cualquier índole y generar preguntas con base en estos.

#### *Tabla 1.*

#### *Caracterización de participantes involucrados en el proceso de investigación.*

COORDINACION DE PROGRAMA	PROFESORES	ESTUDIANTES	INVESTIGADORES	TOTAL
1	2	33	2	38

Fuente. Este estudio

**Profesores:** encargados de áreas afines a la presente investigación, quienes brindaron el espacio de trabajo.

**Estudiantes:** Universitarios pertenecientes al programa y semestre descritos anteriormente.

**Total:** Participantes directos e indirectos del proceso investigativo

### 3.3 Paradigma de investigación

La presente investigación se basa en el *Paradigma Cualitativo y Cuantitativo*. La elección del primero se sustenta primordialmente en los principios filosófico - ontológicos que lo rigen, en concordancia con el carácter de esta investigación. A propósito de ello, Habermas (1982) hace algunas aportaciones sobre el paradigma cualitativo desde la acción comunicativa, puesto que busca propender por el arte de interpretar los textos para fijar su verdadero sentido, la comprensión profunda de los textos, los pretextos y los contextos desde la acción humana y su interrelación con el medio social. El interés último es de carácter práctico, por lo que se centra en la inter-relación de lo social y la acción humana; de este modo, el interés último busca clarificar el compromiso social y político en la educación. Finalmente, la adopción con el segundo paradigma (*Cuantitativo*) tiene que ver con la selección de la encuesta como técnica de recolección de información, se tuvo en cuenta con el objetivo de recolectar información muy específica de la unidad de trabajo para ser posteriormente analizada como evidencia de entrada y consecuentemente contrastada.

### 3.4 Enfoque investigativo

*El Enfoque hermenéutico* se refiere a la búsqueda de la comprensión, el sentido y la significación de la acción humana. Se fundamenta en la descripción detallada de los fenómenos. La relación se da entre sujeto y sujeto (dialógica, comunicativa, intersubjetiva). La finalidad es

de ubicación y orientación. Los Métodos correspondientes a este enfoque son el hermenéutico, la etnografía y el dialógico (Agreda, 2004).

La hermenéutica propende por la comprensión de la realidad y para ello se apoya en los aspectos simbólicos y significativos que la sociedad construye y que son objeto de interpretación. Es de destacar que el paradigma hermenéutico tiene como fundamento epistémico el construccionismo “La base epistemológica de este paradigma es el construccionismo de Seymour Papert que se detona a partir de la concepción de aprendizaje según la cual, la persona aprende por medio de su interacción con el mundo físico, social y cultural en el que está inmerso.” (Martínez, 2013: 4) Es aquí donde el carácter de construccionismo adquiere relevancia en la edificación del conocimiento y éste se realiza mediante las relaciones entre los actores de la investigación.

La modalidad cualitativa tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno y en este caso de investigación educativa, concretamente sobre aspectos de enseñanza y su relación con la comprensión de lectura. Es por ello, que asumir este enfoque en esta investigación permite un acercamiento a los actores del proceso educativo para conocer sus realidades y preocupaciones en el proceso de construcción de conocimiento: *“asumir que el acceso al conocimiento de lo específicamente humano se relaciona con un tipo de realidad epistémica cuya existencia transcurre en los planos de lo subjetivo y lo intersubjetivo y no solo de lo objetivo.”* (Sandoval, 2002: 349).

Como característica de la investigación cualitativa es la deducción y se entiende que parte de lo general para llegar a lo particular. El camino a seguir dentro de la investigación será el trabajo con los actores y en los escenarios propios donde se desarrolla el fenómeno, para luego

corroborar los objetivos de investigación, mediante los datos obtenidos y llegar a un análisis y una interpretación profundos de los mismos.

Desde esta perspectiva el proceso de investigación puede generar variables que inicialmente no estén contempladas y que establezcan asuntos específicos de la misma. Se asume estas variables como producto del trabajo investigativo con sujetos y subjetividades en escenarios no controlados, lo que ofrece mayor versatilidad de acción y por ende, mayor profundidad a la investigación.

Sin embargo, para el avance de la investigación en un comienzo es necesario tener en cuenta lo que Sandoval, (2002) habla sobre la gestión en el proceso de la investigación como técnicas en el trabajo de campo como: el dialogo, la reflexión, el trabajo de campo, la observación participante.

### **3.5 Tipo de investigación**

El *enfoque etnográfico* seleccionado para esta investigación se da por la práctica aplicada con estudiantes universitarios, es decir el trabajo de campo realizado se desarrolló en un contexto determinado, donde investigadores y estudiantes participaron activamente en los momentos de la investigación, además la observación participantes, de acuerdo con Serra (2004) el término etnográfico lo define de la siguiente manera: "el término etnografía se refiere al trabajo, el proceso o la forma de investigación que nos permite realizar un estudio descriptivo y un análisis teóricamente orientado de una cultura o de algunos aspectos concretos de una cultura, y, por otra, al resultado final de este trabajo (la monografía o el texto que contiene la descripción de la cultura en cuestión) (165).

En esta investigación el estudio etnográfico está determinado en los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos o recolección de datos y en el posterior análisis de dichos resultados. También, el modelo de *investigación-acción* es el elegido para los fines y metodología de este proceso investigativo. Kemmis & McTaggart (1988), en tanto argumentan que las ventajas de la investigación-acción son la comprensión y reflexión de la práctica, además de la mejora de ésta a través del cambio y sus posteriores consecuencias. El objetivo fundamental de la investigación-acción no es puntualmente la generación de conocimiento, tanto como el cuestionar las prácticas sociales y los valores que las integran con la finalidad de explicitarlos. Lo anterior constituye un poderoso instrumento para deconstruir las circunstancias, las prácticas y los discursos sociales y educativos como un auténtico acercamiento a la realidad y sus influjos de cambio constante.

Para la didáctica rizomática el cambio y sus consecuencias cobran importancia en la labor investigativa, por cuanto se propone desterritorializar lo que se ha considerado un territorio único, eterno e inmortal en el proceso de construcción de conocimiento. Un primer paso es el etnográfico para la interacción con los sujetos y conocimientos de su cultura, posteriormente el enfoque investigación acción permite, entre otros aspectos, el cuestionamiento de las prácticas, preguntarnos sobre lo que se está haciendo para transformarlo, como medida de mejoramiento.

### **3.6 Técnicas de recolección de información**

La presente investigación requirió instrumentos para la recolección de información mixtos (de orden cuantitativo y cualitativo) en razón de los objetivos planteados así:

**Tabla 2.****Caracterización de técnicas para la recolección de información.**

técnica	Anexo	Página
Encuesta	Anexo 2	Pág. 143 de esta investigación
Diario de campo	Anexo 3	Pág. 146 de esta investigación
Talleres	1, anexo 4	Pág. 147 de esta investigación
	2, anexo 5	Pág. 148 de esta investigación
	3 y 4 anexo 6	Pág. 150 de esta investigación

Fuente. Este estudio

Con respecto a la encuesta Sampieri (2003) y Álvarez-Gayou (2003) la definen como el instrumento más utilizado para recoger datos, al manejar preguntas cerradas fáciles de codificar, analizar y contestar; sin embargo con base en el número de personas existe la alternativa de utilizar preguntas abiertas las cuales pueden ser una alternativa para los investigadores que trabajan enfoque cualitativo.

El taller tiene varias acepciones según el punto de vista de la perspectiva que corresponde a esta investigación, el taller se conceptualiza de la siguiente manera:

La palabra taller proviene de la palabra francesa *atelier* y hace referencia a lugar donde se desarrolla una actividad. En el campo educativo la palabra taller está referida a una metodología de enseñanza que combina lo teórico con lo práctico, en ese sentido la UNESCO en su documento señala lo siguiente: “La experiencia ha confirmado que el taller pedagógico constituye una estrategia de formación eficaz y especialmente apta para los profesionales de la formación de docentes” (UNESCO 1988: 5)

Dentro de las ventajas que tiene el taller, una de las más relevantes es que éste permite la participación activa como lo señala Betancourt (2007) mediante la cual podemos afirmar que es una importante alternativa que permite superar muchas limitantes de las maneras tradicionales de

desarrollar la acción educativa, facilitando la adquisición de conocimiento por una más cercana inserción a la realidad.

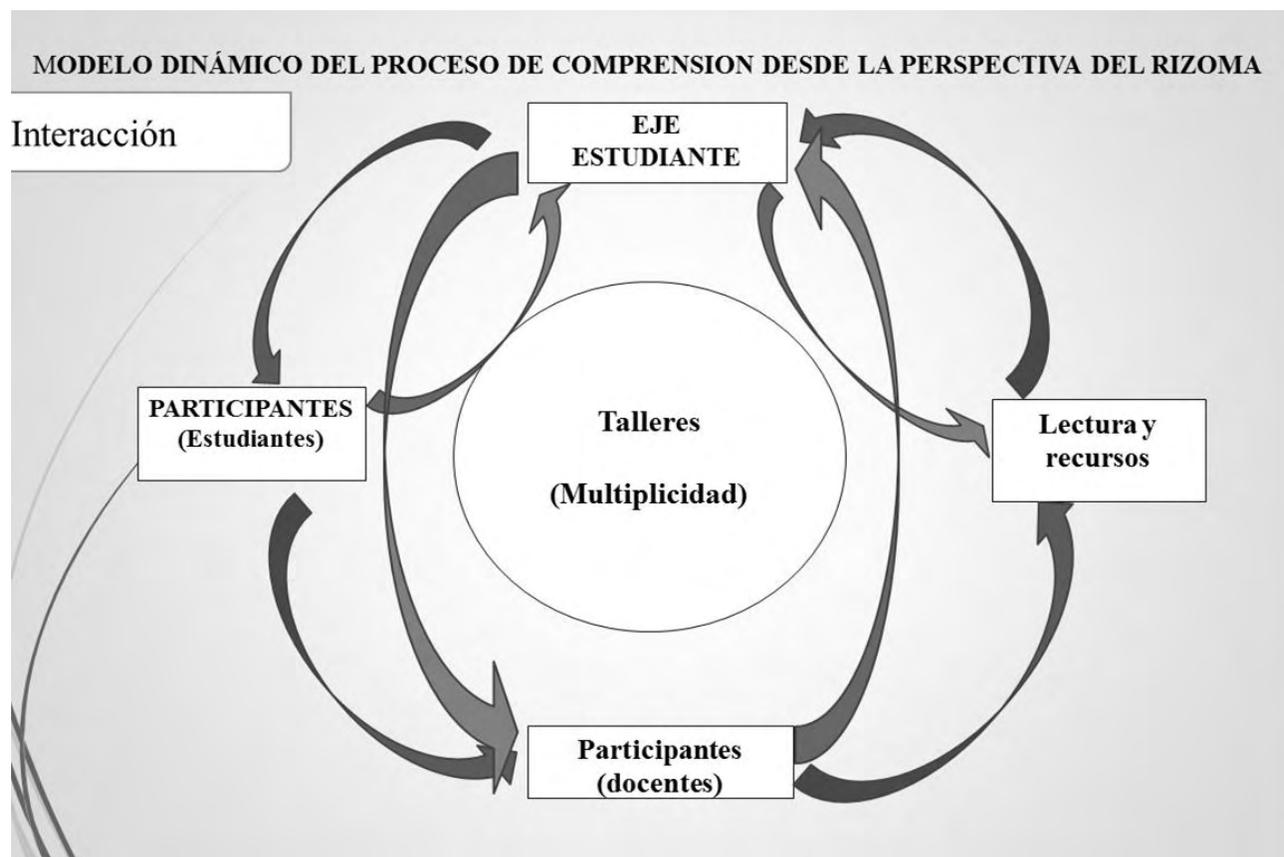
La técnica de la *observación participante*, en palabras de Sandoval (2002) es:

La observación participante es la principal herramienta de trabajo de la etnografía y se apoya para registrar sus "impresiones" en el llamado diario de campo. Este no es otra cosa que un registro continuo y acumulativo de todo lo acontecido durante la vida del proyecto de investigación. (2002: 140).

Esta técnica se eligió para formar un registro detallado de la dinámica manifiesta en los talleres, debido a que existen una serie de elementos, participaciones, e interacciones muy propios del contexto estudiado, por ello, el diario de campo representa una instrumento esencial para lograr captar todos estos momentos y alcanzar descripciones afines al instante de la aplicación.

### **3.7 Didáctica rizomática**

La didáctica rizomática es una propuesta de talleres creada en esta investigación para el desarrollo de la comprensión lectora utilizando como herramienta una serie de textos, técnicas y estrategias que permiten la generación de ideas y conocimiento en torno a una determinada lectura de manera libre, autónoma, constructiva y creativa; de este modo se busca fomentar una comprensión del texto basada en los conocimientos de cada estudiante, los diferentes recursos didácticos y los participantes presentes en el contexto de lectura. Cabe señalar, que el taller rizomático no posee un diseño y una secuencia única, sino que se va replanteando según los posibles intereses, temas, interacciones y demás dinámicas que surjan en los momentos en que se experimenta.



**Figura 1. El Modelo dinámico muestra las diferentes fuerzas que confluyen dentro de un taller rizomático y los participantes en interacción permanente.**

Fuente. Este estudio

### 3.8 Expectativas sobre el planteamiento de los talleres.

Inicialmente, sería más fácil llamar a estas expectativas por objetivos; sin embargo, no es posible asumir la consecución de tales objetivos, si primordialmente están delante de estos las decisiones y libertades de los participantes del taller, ellos son quienes determinan sus propias rutas de aprendizaje y las conclusiones a partir de éste. Desde la perspectiva pedagógica de la didáctica rizomática, es necesario reconocer que dentro del planteamiento de un taller debe existir una expectativa dirigida, una finalidad tentativa que viabiliza inicialmente de enseñanza de la lectura dentro de la atmosfera del rizoma, por ende se diseñaron algunas de las expectativas generales para los talleres y son las siguientes:

- Promover situaciones de participación activa en el proceso de aprendizaje y comprensión de textos literarios.
- Incentivar los procesos creativos y metacognitivos en los estudiantes.
- Motivar al estudiante a que dirija su proceso lector con independencia y autonomía en la determinación de objetivos personales con respecto a la lectura como disposición de entrada.
- Fomentar la autoevaluación, el pensamiento crítico y la lectura creativa frente al desempeño personal con respecto a la comprensión lectora como disposición de salida.

### **3.9 Diseño de taller rizomático**

El taller rizomático es un proceso donde subsisten diferentes dinámicas de aprendizaje, de movimientos de *desterritorialidad* (promovidos por el texto); los participantes del taller actúan en condición de *nomadismo* determinando sus movimientos de acuerdo con sus necesidades y prioridades; por tanto, no existen jerarquías que promuevan un orden establecido (*territorialidad*) para llegar a unos objetivos planteados, en consecuencia de ello, el taller libera los dos dispositivos, el de entrada (objetivos del docente) y el de salida (resultados esperados), para dar paso a las expectativas personales de cada participante, la autoevaluación, la exploración de nuevas maneras de aprender, la toma de posición frente a los contenidos del taller y la lectura creativa.

En este sentido es de suma importancia señalar que los talleres rizomáticos se pueden trabajar para todo tipo de textos, por ejemplo el lingüístico semántico para determinar su campo de significación o de sentido de un término en un conjunto de palabras (oración o párrafo) para su comprensión global de esta última: para ejemplificar tomamos un término propio de la región: *cuy*, con la aplicación de la mayéutica como estrategia de la didáctica rizomática y desde la

percepción simple del término un estudiante del sur de Colombia diría que es un animal que denota significativamente roedor, lo cual es cierto; dirá, también, que el término es un quechuismo (del Quechua) y fonológicamente su nombre refiere al sonido que hace el animal (cui cuiii) y que sincrónicamente a derivado en *cuy*; sin embargo, en otros países - el *cuy* que para la región occidental de América Latina es un plato principal de la gastronomía – el animal es sinónimo de mascota y que denota belleza o tótem según los intereses.

En este ejemplo simple, se vislumbra como desde la puesta en práctica de una estrategia del taller rizomático se elaboran mapas iniciales sobre una palabra, se hace cartografía en la búsqueda permanente de su significado y su ulterior sentido, en el análisis del término se presenta una serie de operaciones que marcan poco a poco un mapa, que quizás no se llegue a productos definitivos en los análisis, pero lo que si se debe tener en cuenta es el recorrido hecho por el estudiante, es decir, la interacción que tiene el estudiante frente al objeto y frente al par como experiencia única de comprensión lectora.

Los talleres se crearon pensando en las características específicas del contexto académico universitario al cual pertenecen los estudiantes con quienes se inició el proceso investigativo. Cada taller se abordó desde tres diferentes momentos inspirados en los principios del pensamiento rizomático de Deleuze y Guattari, además de la teoría de lectura interactiva de Isabel Solé.

- a) *Momento de percibir*
- b) *Momento de sentir y comprender*
- c) *Momento de crear y transformar*

### 3.10 Definición de momento.

Lapso de tiempo y espacio que se suscita de forma no lineal; es decir, que no obedece a un orden o secuencia preestablecida, pero que ha sido planeado y se espera que acontezca. En lo que se refiere a la didáctica rizomática comprende cada uno de los conglomerados de actividades relacionadas con el tratamiento de un(os) texto(s) justificados en esta dinámica de tiempo y espacio.

#### *3.10.1 Momento de percibir: Principios: Conexión y Heterogeneidad.*

En este momento es cuando se activan ciertos procesos mentales donde se recibe información del entorno a través de los sentidos. En este estadio de taller se efectuaron procedimientos que buscaban crear situaciones para transformar una información de entrada y trabajar con los conocimientos previos de los estudiantes mediante técnicas como: la lluvia de ideas, mayéutica, asociación de términos u observación de imágenes o videos las cuales se comentaran a continuación.

*Lluvia de ideas.* Esta técnica se pone en práctica por medio de una pregunta con relación a varios términos extraídos de las lecturas, con esto se pretende que el estudiante ofrezca una opinión o posición al respecto de la pregunta en una sola palabra; las palabras resultantes conforman un mapa mental inicial, donde el movimiento cartográfico en la construcción del mapa semántico, genera líneas de fuga que posibilita otras conexiones.

*Mayéutica.* Esta técnica se utiliza para ampliar el rango semántico de los términos trabajados con relación a una lectura posterior. Se inicia con la formulación de una pregunta, luego, a partir de las respuestas generadas por los estudiantes se formulan nuevas preguntas hasta que los mismos estudiantes van concretando una definición de una palabra o enunciado o fragmento.

*Asociación de términos.* La asociación de términos consiste en proponer algunas palabras entre las cuales existe una relación directa con las lecturas. Estos términos representan un conjunto de fuerzas en el plano semántico para crear ideas orientadas hacia una hipótesis de lectura.

*Observación de imágenes o videos.* Esta técnica tiene que ver con mostrar a los estudiantes imágenes y videos relacionados con tópicos provenientes de las diferentes lecturas trabajadas en el taller. Para ello, se eligen imágenes con alto grado de contraste, coloridas y que representaran la idea u objeto claramente. La selección de los videos se hace cuidadosamente teniendo en cuenta aspectos como la duración y consistencia con el tema de las lecturas.

### ***3.10.2 Momento de sentir y comprender: Principio: Cartografía***

El sentir en este momento del taller se entiende como el experimentar emotivamente la lectura y permitir que ésta mueva o motive al lector. Este sentir se da en medio o al final de la lectura; de hecho, durante el taller los estudiantes toman un tiempo para reaccionar ante lo leído. Consecuentemente, viene el momento de comprender, en el cual se desarrollan otro grupo de técnicas para encausar “el deseo” resultante “del sentir la lectura” y llegar a un nivel más profundo de comprensión, entendiéndola como búsqueda de múltiples sentidos. Entre las técnicas están: el mapa de palabras, trazo de senderos y creación de ideas, las que se precisaran a continuación.

*Mapa de palabras.* Se realiza un *Feedback* o retroalimentación de la lectura y posteriormente se le pide a los estudiantes que de acuerdo a las percepciones y sentimientos que les produjo la lectura lo sinteticen en una palabra; seguidamente, ellos escriben la palabra donde ellos crean conveniente en el tablero hasta formar un mapa con múltiples puntos.

*Trazo de senderos.* Se pide a los estudiantes que elijan del mapa de palabras las que ellos consideraran que más les llamaban la atención, y en una hoja en blanco para trazar su propio mapa. Después, ellos realizan una línea uniendo las palabras en sentido libre y autónomo.

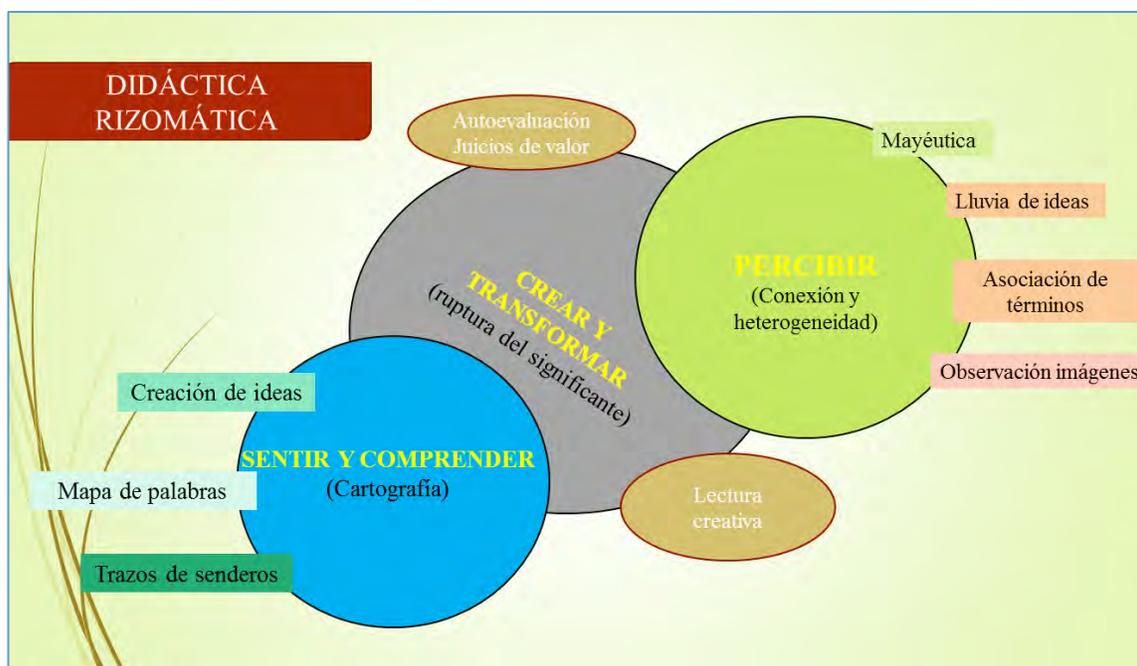
*Creación de ideas.* La producción de ideas es el resultante de unir los términos, es la finalidad de sendero antes trazado. Los jóvenes hacen un trabajo reflexivo en relación a las sendas del mapa para tejer ideas concretas y darle forma a la comprensión de la lectura anterior.

### ***3.10.3 Momento de crear y transformar: Principio: Ruptura del significante.***

Este momento del taller contiene un profundo sentido para el lector debido a que puede emitir juicios de valor, hacer una autoevaluación del proceso o construir un nuevo texto a partir de la experiencia con la lectura, lo cual constituye el principio creativo. Lo anterior se manifiesta de modo individual y colectivo.

*Crear.* El principio creativo se sustenta en la capacidad de producir nuevo conocimiento o aprendizajes. Los estudiantes realizan actividades que les permiten aplicar su conocimiento y evaluar el proceso y aprendizaje si se alcanzaron sus expectativas.

*Transformar.* Se entiende como el resultado del proceso, se da en diferentes niveles pero jamás se homogeniza o es igual en todos los individuos. Cada transformación se da en un orden personal a razón de que el estudiante es el responsable de su propio aprendizaje y tomara lo aprendido para sus propias finalidades.



**Figura 2. La didáctica rizomática representada por los tres momentos y sus correspondientes recursos didácticos.**

Fuente. Este estudio

### 3.11 Selección de lecturas.

Se consideraran algunos criterios anteriormente validados por asesores y se determina desarrollar los talleres con textos pertenecientes a dos autores muy representativos de la literatura latinoamericana como los son: Gabriel García Márquez y Jorge Luis Borges.

**Tabla 3.**

***Técnicas e instrumentos de recolección de información***

COMPRENSIÓN LECTORA DESDE LA PERSPECTIVA DEL PENSAMIENTO RIZOMÁTICO					
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE INFORMACIÓN					
OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	UNIDAD DE TRABAJO	TÉCNICA	INSTRUMENTO
Analizar cómo la didáctica rizomática aporta al desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes pertenecientes al segundo semestre del periodo A - 2016 del programa de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de Nariño	Identificar la tipología de estrategias didácticas empleadas para el desarrollo de la comprensión lectora entre los estudiantes pertenecientes al segundo semestre periodo A - 2016 del programa de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de Nariño.	¿Qué estrategias didácticas se han utilizado los estudiantes pertenecientes al segundo semestre del programa de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de Nariño para desarrollo de la comprensión lectora?	Estudiantes	Encuesta	Cuestionario
	Evidenciar los aportes de los momentos de la didáctica rizomática para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes universitarios mediante de la aplicación de talleres.	¿Cómo se manifiesta la comprensión lectora de los estudiantes en su participación dentro de los talleres rizomáticos?	Estudiantes	Didáctica rizomática Diario de campo	Talleres Guía de observación
	Diseñar una propuesta de aplicación de la didáctica rizomática para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes universitarios pertenecientes al programa de Licenciatura en Lengua castellana y Literatura de la Universidad de Nariño.	¿Cómo se materializa el aporte de la didáctica rizomática para el desarrollo de la comprensión lectora para estudiantes universitarios pertenecientes al programa de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de Nariño?	Estudiantes	Diseño	Propuesta

Fuente. Este estudio

**Tabla 4.****Técnicas de análisis de información**

<b>COMPRESIÓN LECTORA DESDE LA PERSPECTIVA DEL PENSAMIENTO RIZOMÁTICO</b>			
<b>TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN</b>			
<b>OBJETIVO GENERAL</b>	Analizar cómo la didáctica rizomática aporta al desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes pertenecientes al segundo semestre periodo A - 2016 del programa de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de Nariño		
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>INSTRUMENTO</b>	<b>TÉCNICA DE ANÁLISIS</b>	<b>INTERPRETACIÓN</b>
Identificar la tipología de estrategias didácticas empleadas para el desarrollo de la comprensión lectora entre los estudiantes pertenecientes al segundo semestre periodo A - 2016 del programa de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de Nariño.	Encuesta	Tabulación (programa Excel)	Gráficos de barras
Evidenciar los aportes de los momentos de la didáctica rizomática para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes universitarios mediante de la aplicación de talleres.	Talleres Diario de Campo	Matriz de interpretación Vaciado de la información (tablas)	Descripción de talleres y triangulación teórica (Ítems de la matriz). Gráficos explicativos Triangulación con el análisis de encuesta
¿Cómo se materializa el aporte de la didáctica rizomática para el desarrollo de la comprensión lectora para estudiantes universitarios pertenecientes al programa de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de Nariño?			Propuesta

Fuente. Este estudio

### **3.12 Aspectos éticos de la investigación.**

Durante el proceso de esta investigación y en la aplicación de los instrumentos en la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño surgieron situaciones que hicieron posible llevar a cabo parte de la aplicación de instrumentos. Entre las situaciones más relevantes que se presentaron fueron:

- a. Aprobación de decanatura del oficio de solicitud de permiso para la aplicación de instrumentos.
- b. Diligenciamiento de la coordinación del programa para la obtención de horas y fechas para la aplicación de instrumentos.
- c. Disposición del grupo de estudiantes semestre II del programa de Lengua Castellana y Literatura para desarrollar el trabajo.
- d. Falta de comunicación entre coordinación y docentes en términos de tiempo, lo que dificultó la aplicación de unos instrumentos.

## 4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

### 4.1 Análisis demográfico de la encuesta

Las variables demográficas son aquellas que buscan la obtención de datos de las personas investigadas, y tratan de medir una característica o propiedad de la población investigada.

La encuesta se aplicó a estudiantes de II semestre del programa de Lengua Castellana y Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño calendario A de 2016. Entre los estudiantes que realizaron la encuesta 21 son mujeres y 12 hombres, todos mayores de edad. Se anota que la encuesta fue diseñada teniendo en cuenta estrategias de comprensión lectora en tres niveles de acceso cognitivo desde la perspectiva del sujeto lector

**Tabla 5.**

#### *Estrategias de comprensión lectora*

<b>ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA</b>	
<b>NIVEL DE LA ESTRATEGIA</b>	<b>TIPOS DE ESTRATEGIAS</b>
<b>Intrapersonal</b>	Evocación de conocimientos previos, muestreo, intertextualidad, toma de apuntes, escritura libre, expresión artística, expresión de opiniones y puntos de vista, lectura silenciosa, subrayado.
<b>Interpersonal</b>	Ayuda de terceros, contextualización previa (docente), orientación del docente, interacción grupal, interacciones con pares /amigos, participación en debates o foros, selección de textos.
<b>Indirecta</b>	Investigación sobre el texto, soporte de recursos audiovisuales, uso de internet, uso de diccionario, resolver test de lectura.

Fuente. Este estudio

Los datos de la encuesta se vaciaron y tabularon posteriormente en la matriz que se muestra a continuación.



Opinando	X	X		X	x	x		x	x		x		x	x		x	x	x		x	x	x	x		x	X	x	x	x			
Otro. ¿Cuál?													x								x											
<b>5. ¿En clase se expresas libremente lo que se comprende de un texto?</b>																																
Siempre	X						x			x										x	x						x	X		x		
A veces		X	x	X	x	x		x	x		x		x		x	x	x	x	x		x		x	x	x	x			x		x	
No opino											x		x																			
No se permite opinar																																
<b>TIPOS DE TEXTOS</b>																																
<b>6. ¿Qué géneros literarios prefieres? (Aquí es posible marcar más de una opción)</b>																																
Lirico (poesía)			X	X			X	x		x			X		X	X					x	x		x	x		x	x	X		x	x
Narrativo (cuento, novela, fábula, historita etc.)	X	X	X	X		x	x	x	x	x	X	x	x	X	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x		
Drama (teatro)			x		x						x			x	x						x				x		x	x			x	
<b>7. ¿Quién escoge los textos para trabajar en clase?</b>																																
El profesor	X							x					x	x															x			
El (los) estudiante		X																														
El (los) estudiante y el profesor	X		x	x	x	x	x		x	x	x		x	x							x	x	x		x	x	x	X		x	x	
No se permite opinar																																
<b>LECTURA</b>																																
<b>8. ¿Para qué cree usted que se lee?</b>																																
Para aprender	X	X	x		x	x		x			x	x	x	x		x		x	x	x	x	x	x	x		x		x	x	x		
Para relajarse	X																															
Para entretenerse																																
Para hacer tareas																																
Todas las anteriores							x	x		x	x																					
Otra ¿Cuál?				x			x																									
<b>9. Durante la lectura usted:</b>																																
Toma apuntes																																
Lee mentalmente	x	x																														
Señala palabras, oraciones o párrafos	x		x	x	x	x	x	x		x	x		x		x	x		x	x	x	x											
Lee en voz alta para escucharse																																
Otro. ¿Cuál?																																
<b>10. Usted después de leer:</b>																																
Queda satisfecho con lo que ha leído		X	x																													
Se hace preguntas sobre lo leído	X		x	x	x		x	x	x		x																					
Escribe sus impresiones del texto																																
Cree que debe investigar o leer más	X						x																									
Otra. ¿Cuál?																																

Fuente. Este estudio

## 4.2 Análisis e interpretación de la encuesta (Objetivo 1).

*Figuras y tablas por ítems.*

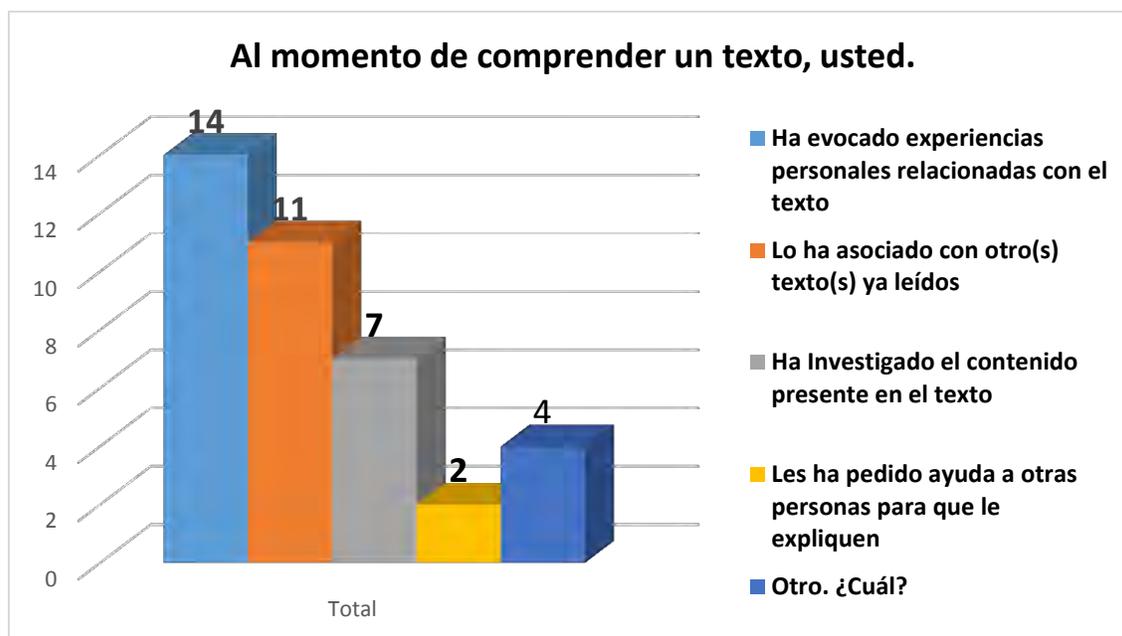
Resultados sobre la pregunta 1 de la encuesta aplicada: “Al momento de comprender un texto, usted...”

**Tabla 7.**

### Ítem 1

1. Al momento de comprender un texto, usted.	Total
Ha evocado experiencias personales relacionadas con el texto	14
Lo ha asociado con otro(s) texto(s) ya leídos	11
Ha Investigado el contenido presente en el texto	7
Les ha pedido ayuda a otras personas para que le expliquen	2
Otro. ¿Cuál?	4

Fuente. Este estudio



**Figura 3. Cuadro de resultados sobre la pregunta 1 de la encuesta aplicada.**

Fuente. Este estudio

Frente a la primera pregunta de la encuesta aplicada a los estudiantes, según los ítems (5), los resultados fueron los siguientes:

Se deduce del ítem 1 (uno) “al momento de comprender un texto” que los estudiantes acuden a sus conocimientos previos (evocación) con regularidad mayor que los demás ítems, eso indica que los estudiantes cuentan con experiencias previas relacionadas con la lectura de diferentes tipos de texto, lo que puede favorecer el desempeño la comprensión textual.

En la opción 2 del ítem uno, se evidencia que la asociación que se hace con otro texto al momento de comprender está en segundo lugar con 11 respuestas por parte de los estudiantes, lo que permite verificar la opción primera en cuanto el estudiante realiza conexiones para activar conocimientos previos que permitan estructurar ideas en el proceso de comprensión; por otra parte, en la tercera opción acerca de si se hace una investigación del texto que se quiere comprender, únicamente cuenta con 7 respuestas, lo que indica que muy pocos lo han realizado, esto tiene desventajas por cuanto no ir al estudio del tema no garantiza que haya referentes claros que permitan hacer conexiones interpretativas sobre el asunto; otra desventaja es que el estudiante sin un contexto de referencia no supera la interpretación literal del texto. Sobre lo concerniente a la ayuda que se puede obtener sobre el texto que se desea comprender (opción 4) solo 2 estudiantes señalan que lo han hecho, lo que indica que la mayoría del grupo no solicita ayuda para tener claridad sobre el texto. Esta ayuda puede determinar la disposición para el trabajo en equipo o el trabajo colaborativo, lo que indica que entre los estudiantes encuestados puede existir muy poca disposición al trabajo colaborativo o grupal cuando se necesita del otro para clarificaciones conceptuales. Frente a la última opción (cinco) los estudiantes señalaron que el trabajo en grupo, la pregunta en clase y el internet, cada una con un acierto, podían ser recursos que ayudan a tener claridad sobre el texto para su posterior comprensión.

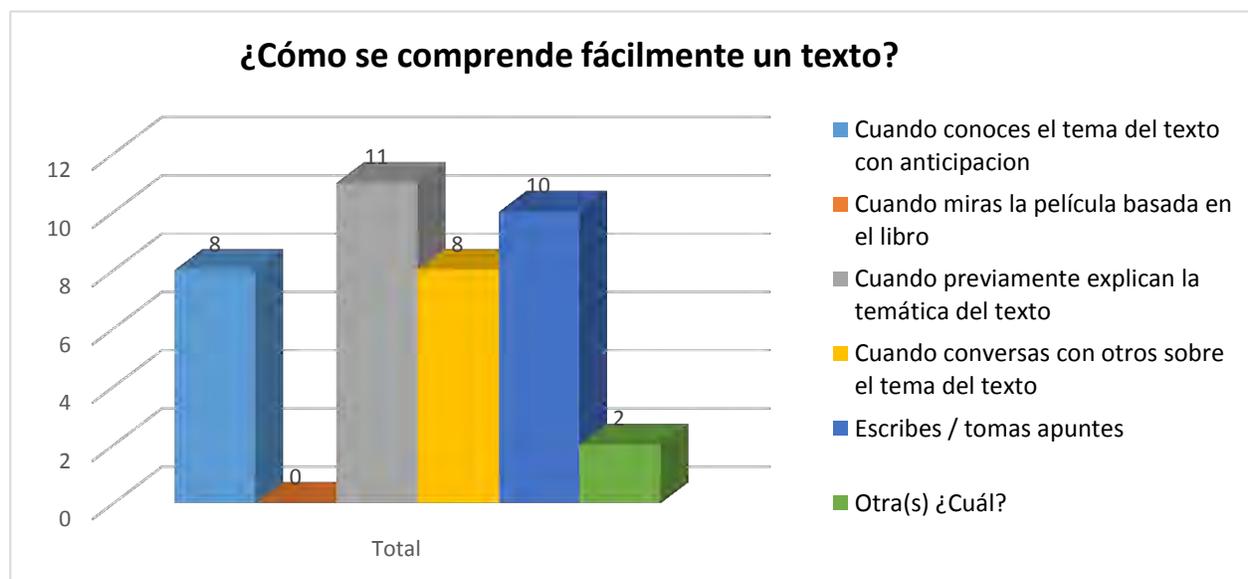
Resultados sobre la pregunta 2 de la encuesta aplicada ¿Cómo comprende fácilmente un texto?

**Tabla 8.**

**Ítem 2**

2. ¿Cómo se comprende fácilmente un texto?	Total
Cuando conoces el tema del texto con anticipación	8
Cuando miras la película basada en el libro	0
Cuando previamente explican la temática del texto	11
Cuando conversas con otros sobre el tema del texto	8
Escribes / tomas apuntes	10
Otra(s) ¿Cuál?	2

Fuente. Este estudio



**Figura 4. Cuadro de resultados sobre la pregunta 2 de la encuesta aplicada**

Fuente. Este estudio

De acuerdo con el cuadro perteneciente al ítem N° 2 los resultados de la *pregunta* “¿Cómo se comprende fácilmente un texto?” fueron: 11 estudiantes respondieron que es más fácil la comprensión cuando se ha explicado el tema con anticipación, lo que puede indicar que los estudiantes necesitan una contextualización previa por parte de un orientador para clarificar

asuntos relacionados con el tema o asunto que se trate el texto para establecer la comprensión ; así mismo, 10 estudiantes respondieron que es más fácil la comprensión cuando se toma apuntes sobre el texto que se lee, aquí es importante resaltar que los estudiantes han desarrollado esta habilidad probablemente desde años en la escuela para asimilar lo que se dijo en clase o quizá se les orientó para marcar información relevante; también es evidente el acceso al dialogo sobre el asunto del texto. En este sentido para otros estudiantes (8) conversar con otro sobre el tema y conocerlo con anticipación son condiciones previas para comprender, aquí se contempla el dialogo con un par para observar, contrastar, o discutir puntos de vista, y de este modo enriquecer los procesos subjetivos de comprensión. Para culminar, 2 estudiantes señalaron que la comprensión del texto se daba en el transcurso de la lectura y en el encuentro con el texto mismo.

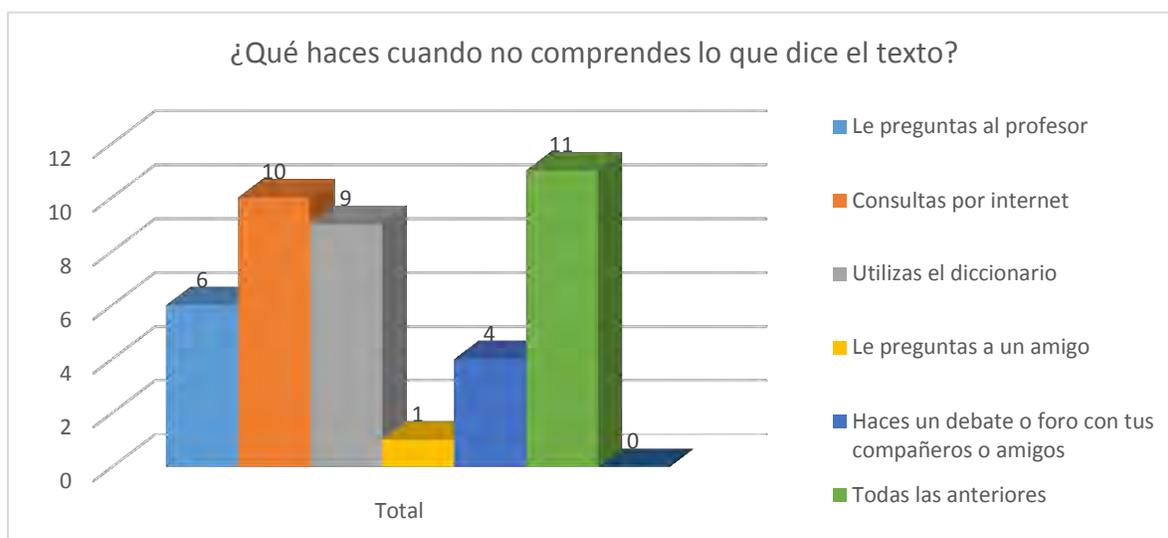
Cuadro de resultados sobre la pregunta 3 de la encuesta aplicada: “¿Qué haces cuando no comprendes un texto?”

**Tabla 9.**

**Ítem 3**

3. ¿Qué haces cuando no comprendes lo que dice el texto?	Total
Le preguntas al profesor	6
Consultas por internet	10
Utilizas el diccionario	9
Le preguntas a un amigo	1
Haces un debate o foro con tus compañeros o amigos	4
Todas las anteriores	11
Otra. ¿Cuál?	0

Fuente. Este estudio



**Figura 5. Cuadro de resultados sobre la pregunta 3 de la encuesta aplicada.**

Fuente. Este estudio

Sobre la pregunta 3 del cuestionario “¿Qué haces cuando no comprendes un texto? Los resultados que obtuvieron de los ítems fueron los siguientes: los estudiantes en su mayoría (11) señalaron que frente a la dificultad para comprender un texto acudían al profesor o consultaban por internet, también la pregunta al compañero ayuda a clarificar la dudas sobre el texto. Es decir, también, el uso que hacen los estudiantes del internet como medio de consulta para la comprensión (10 estudiantes) y en menor proporción la pregunta al amigo o el debate son mecanismos para acceder a la comprensión. El uso generalizado de las tecnologías de la información para investigar sobre cualquier campo del conocimiento es un hecho que no debe desestimarse en ningún estudio que pretenda abordar los fenómenos comunicativos, debido al gran esparcimiento de estos medios en todas las esferas sociales. El acceso a la red mundial de información es un hábito que ha sustituido muchos otros en el quehacer académico; por tanto, la inclusión y contemplación de este recurso durante un taller o en la planeación de una secuencia didáctica debe ser necesario.

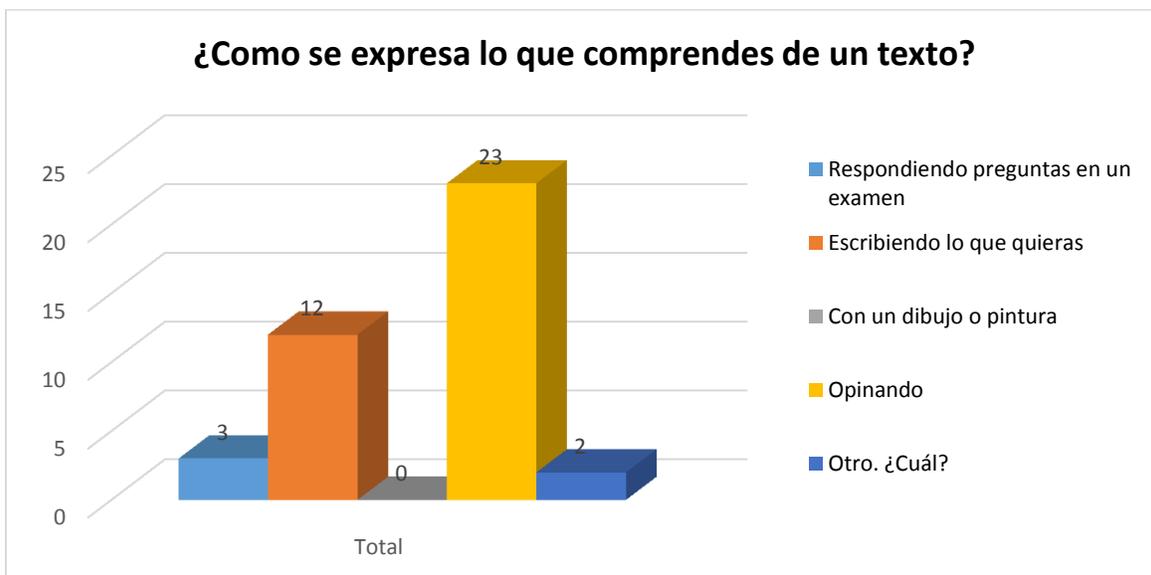
Cuadro de resultados sobre la pregunta 4 de la encuesta aplicada: “¿Cómo expresas lo que comprendes de un texto?”

**Tabla 10.**

**Ítem 4**

4. ¿Cómo expresas lo que comprendes de un texto?	Total
Respondiendo preguntas en un examen	3
Escribiendo lo que quieras	12
Con un dibujo o pintura	0
Opinando	23
Otro. ¿Cuál?	2

Fuente. Este estudio



**Figura 6. Cuadro de resultados sobre la pregunta 4 de la encuesta aplicada.**

Fuente. Este estudio

Sobre los resultados de la pregunta 4 “¿Cómo Expresas lo que comprendes de un texto” de la encuesta aplicada a los estudiantes de II semestre del programa de L.C y L de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño los resultados obtenidos son: 23 estudiantes hacen uso de la opinión como medio para expresar lo que comprenden, mientras que 12 estudiantes hacen uso de la escritura para concretar lo que consideran comprenden del texto; en menor proporción 2

estudiantes manifiestan que a través de un examen expresan lo que comprenden de un texto, mientras que otros señalaron que representarían de manera gráfica (dibujo) lo que comprendían del texto. Cabe anotar que la expresión de la opinión propia sobre lo que se comprende de un texto abre la posibilidad de debate y de originar una diálogo efectiva que enriquezca los puntos de vista e invite a ampliar el conocimiento sobre cualquier tema.

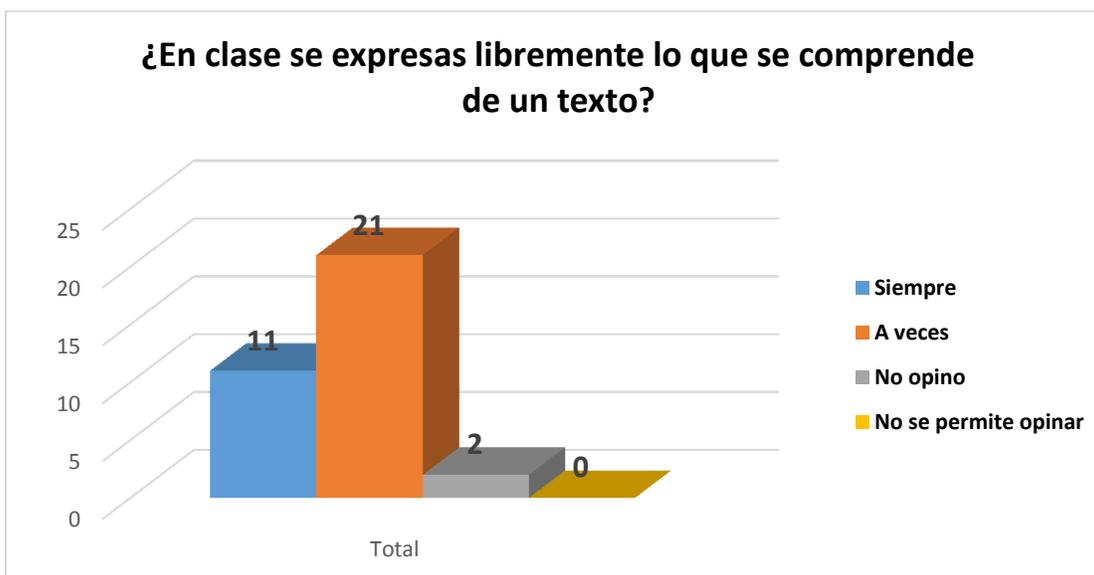
Cuadro de resultados sobre la pregunta 5 de la encuesta aplicada: “¿En clase se expresa libremente lo que se comprende de un texto?”

**Tabla 11.**

**Ítem 5**

5. ¿En clase se expresas libremente lo que se comprende de un texto?	Total
Siempre	11
A veces	21
No opino	2
No se permite opinar	0

Fuente. Este estudio



**Figura 7. Cuadro de resultados sobre la pregunta 5 de la encuesta aplicada.**

Fuente. Este estudio

Frente a la pregunta 5 “¿En clase se expresa libremente lo que se comprende de un texto?” los estudiantes respondieron lo siguiente: 21 señalaron que en la clase “a veces” se expresan libremente, mientras que 11 de ellos no tienen problemas porque siempre expresan lo que comprenden de un texto; por otra parte, 2 de los estudiantes encuestados manifestaron que generalmente no opinan. La mayoría de encuestados respondió con la opción “a veces”, lo cual indica cierta intermitencia en las participaciones a la hora de expresarse sobre lo que piensa del texto, no es objeto de este estudio establecer que factores influyen en ello, no obstante, de acuerdo con las condiciones muchas veces generalizadas de nuestros contextos escolares, se puede deber a la falta de planeación en relación al tiempo destinado dentro de una clase para que los estudiantes opinen y se expresen libremente; por otra parte, puede existir diversas circunstancias como la falta total o parcial de comprensión del texto, lo que impide que haya una opinión categórica sobre el tema o asunto que se pregunte; pero también la falta de participación o timidez, el temor del estudiante ante una réplica del docente o quizá simplemente el no deseo de expresarse. Por ende, investigar las causas para este hecho vendría a ser tema de un nuevo y posterior estudio.

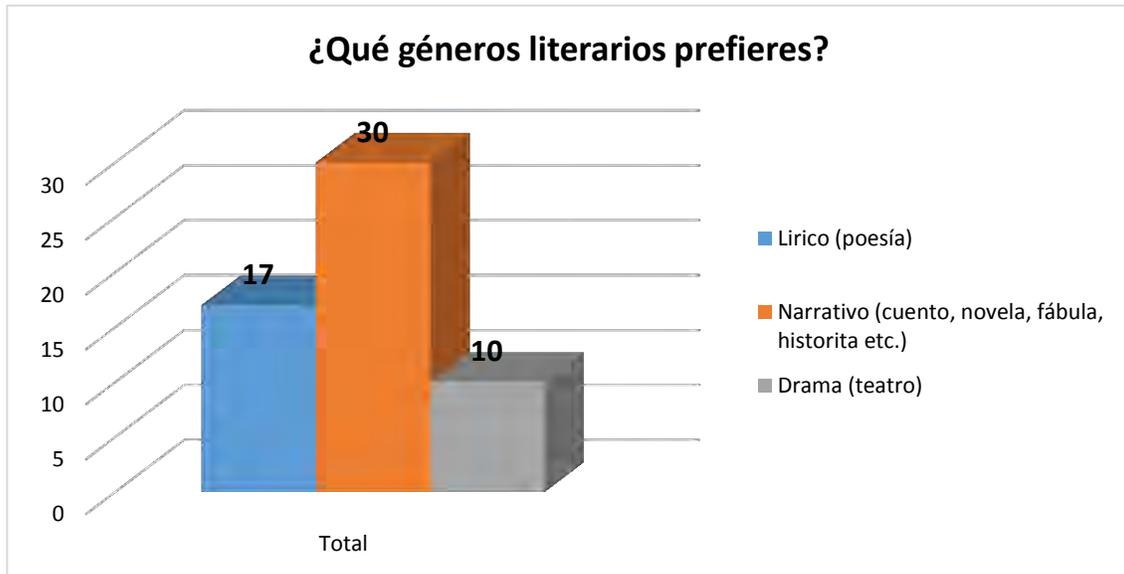
Resultados sobre la pregunta 6 de la encuesta aplicada: “¿Qué géneros literarios prefieres

**Tabla 12.**

**Ítem 6**

6. ¿Qué géneros literarios prefieres? (Aquí es posible marcar más de una opción)	Total
Lirico (poesía)	7
Narrativo (cuento, novela, fábula, historita etc.)	30
Drama (teatro)	10

Fuente. Este estudio



**Figura 8. Cuadro de resultados sobre la pregunta 6 de la encuesta aplicada.**

Fuente. Este estudio

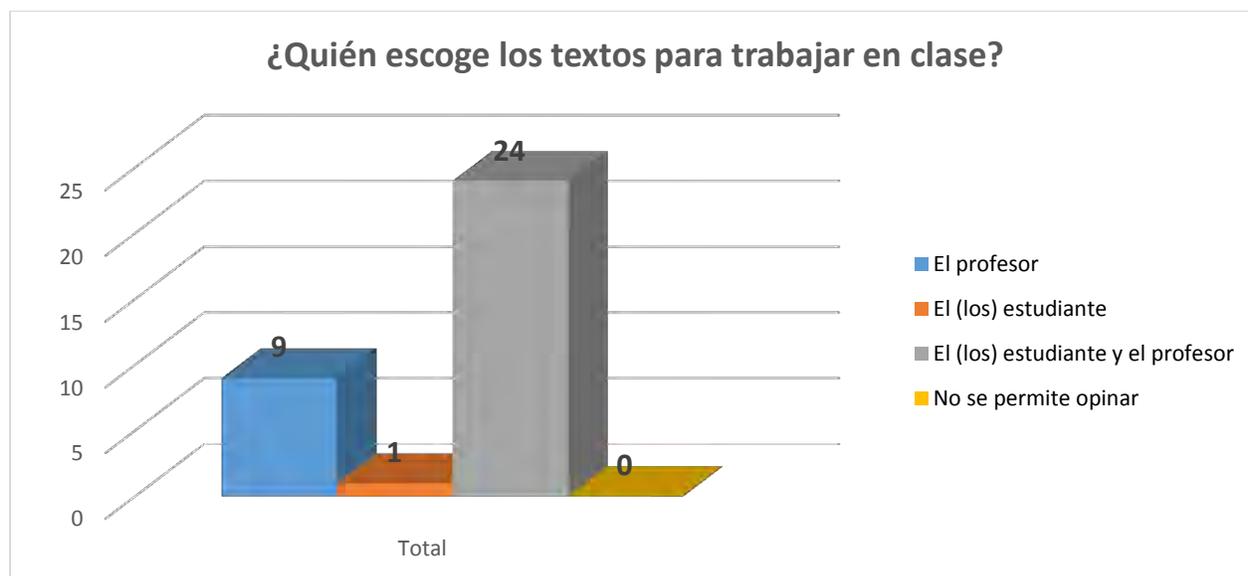
Frente a la pregunta *¿Qué géneros literarios prefieres?* La encuesta reporta los siguientes resultados: El grupo encuestado tiene una preferencia hacia el género narrativo y en menor proporción el lírico y dramático. Al dirigirse al campo del estudio del procesamiento del discurso Van Dijk y Kintsch (1983), se encuentra que el género narrativo tiene mayor sincronía con el lector debido a que son próximos al discurso oral, su contenido es personal, inducen experiencia, son fáciles de asimilar, divierten, entretienen, y poseen características universales de comprensión.

Resultados sobre la pregunta 7 de la encuesta aplicada: *“¿Quién escoge los textos para trabajar en clase?”*

**Tabla 13.****Ítem 7**

7. ¿Quién escoge los textos para trabajar en clase?	Total
El profesor	9
El (los) estudiante	1
El (los) estudiante y el profesor	24
No se permite opinar	0

Fuente. Este estudio

**Figura 9. Cuadro de resultados sobre la pregunta 7 de la encuesta aplicada.**

Fuente. Este estudio

Sobre la pregunta 7 “¿Quién escoge los textos para trabajar en clase?” los resultados son los siguientes: 24 estudiantes manifestaron que entre el docente y los estudiantes escogen los textos para trabajar en clase, 9 de ellos señalaron que es el profesor quien escoge los textos, mientras que 1 declaró que los estudiantes son los que tienen dicho privilegio de escoger los textos. Es claro que existe la creencia que en el docente reposa cierta idoneidad para hacer la selección de los textos para leer en clase, esto porque hay generalmente un plan de estudios que así lo dispone; en otros casos, los estudiantes desconocen que les es conveniente o les apetece leer; sin embargo, cada vez los niños y jóvenes están más informados además de expuestos a obtener

material literario en línea de acuerdo con sus gustos y elecciones, así que gracias a una interacción posiblemente obtendrán sugerencias de sus pares y será posible negociar con el docente sobre qué leer.

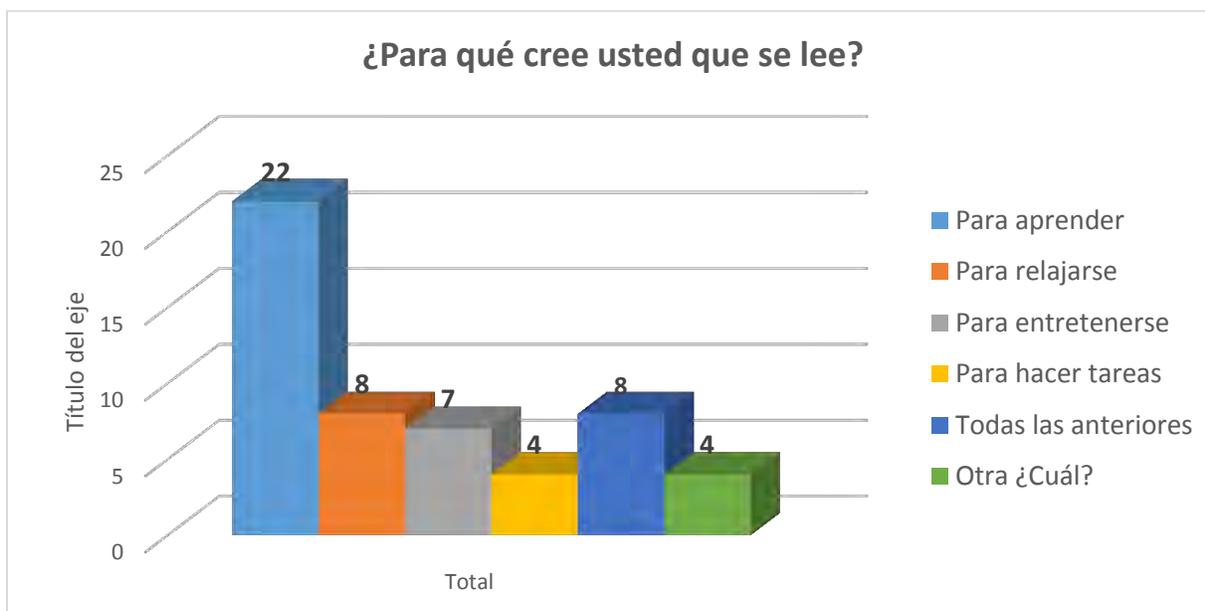
Cuadro de resultados sobre la pregunta 8 de la encuesta aplicada: “¿Para qué cree que se lee?”

**Tabla 14.**

**Ítem 8**

8. ¿Para qué cree usted que se lee?	Total
Para aprender	22
Para relajarse	8
Para entretenerse	7
Para hacer tareas	4
Todas las anteriores	8
Otra ¿Cuál?	4

Fuente. Este estudio



**Figura 10. Resultados sobre la pregunta 8 de la encuesta aplicada.**

Fuente. Este estudio

A la pregunta ¿Para qué cree que se lee? Los encuestados manifestaron opiniones diversas señaladas en la encuesta y sus resultados son: 22 de los encuestados manifestaron que se leía

para aprender, mientras 8 de los mismos conciben la lectura como un momento de relajación y 7 de ellos lo toman como un pasatiempo cuando manifiestan que leer es una manera de entretenerse. Por otra parte, 8 de los encuestados asumen las demás opciones como válidas, es decir se lee para aprender, para entretenerse, para hacer tareas y demás opciones; como dato diferente 4 de los encuestados manifestaron que leer era una condición de cada uno según las inquietudes, otro manifestó que leía para sacar soluciones prácticas que le sirvieran para la vida. En este punto, es de importancia destacar que los estudiantes consideran la lectura como recurso para obtener múltiples fines; a la vez que son capaces de reconocer la versatilidad de ayudas que ofrece en cuanto al aprendizaje; así que deviene de ahí el valor de fortalecer los procesos cognitivos en los estudiantes para comprender de forma más eficiente.

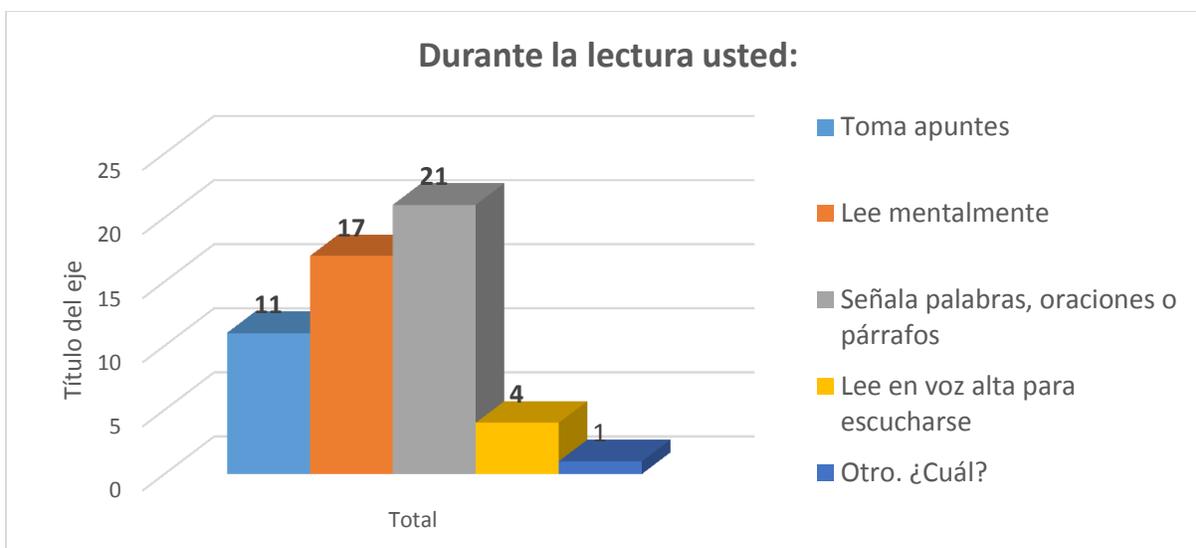
Cuadro de resultados sobre la ítem N° 9 de la encuesta aplicada: “*Durante la lectura usted:*”

**Tabla 15.**

**Ítem 9**

9. Durante la lectura usted:	Total
Toma apuntes	11
Lee mentalmente	17
Señala palabras, oraciones o párrafos	21
Lee en voz alta para escucharse	4
Otro. ¿Cuál?	1

Fuente. Este estudio



**Figura 11. Resultados sobre la pregunta 9 de la encuesta aplicada**

Fuente. Este estudio

Frente al enunciado “Durante la lectura usted” refiriéndose a que actividades haría durante la lectura según el ítem que comprenden esta pregunta, 22 de los encuestados señalaron que marcan palabras u oraciones o párrafos como señales para facilitar la comprensión, mientras otros 17 estudiantes manifestaron que se les facilita la lectura mental como condición para la comprensión de un texto, otros 11 encuestados se les facilita la toma de apuntes como estrategia para la comprensión, 1 encuestado manifestó que el dibujo como representación de lo que lee es para él importante para recordar. Los resultados manifiestan la reciprocidad de la lectura con la escritura, pues la toma de apuntes y el subrayar el fragmento del texto ayuda a establecer relaciones de inferencia que pueden ser retomadas en posteriores análisis de lectura o también como materia prima para crear nuevos textos. En cuanto a la lectura mental o silenciosa, cabe señalar que muchas personas encuentran un alto nivel de concentración mientras leen en silencio generalmente en entornos tranquilos y cómodos; por otra parte, esta técnica es resultado de la misma ejercitación y la experiencia lectora; de modo que se podría deducir que muchos de los encuestados ya contaban con cierto dominio lector.

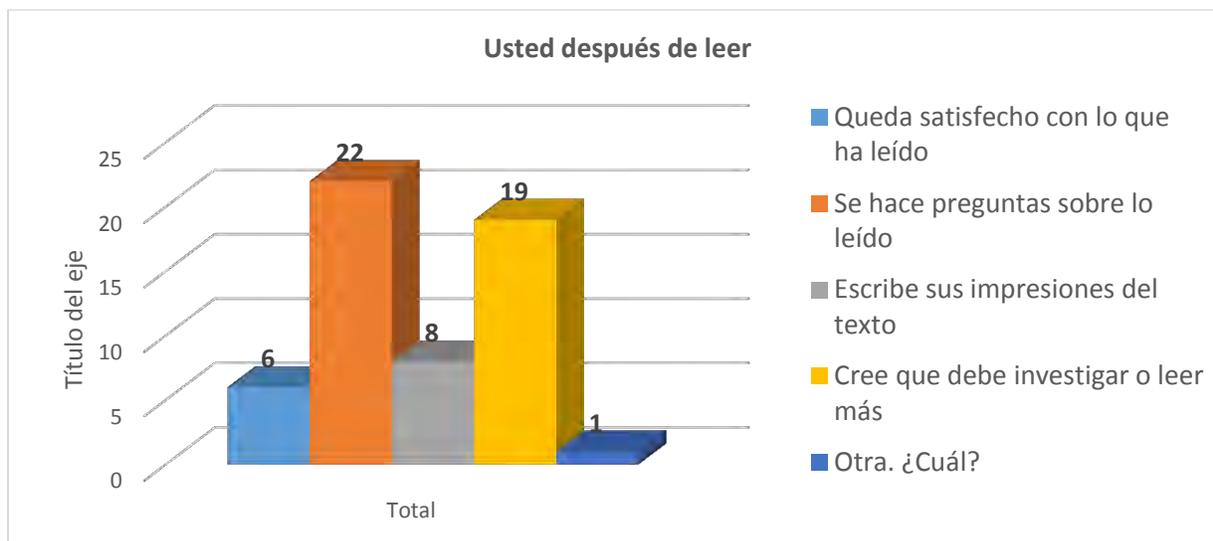
Cuadro de resultados sobre la pregunta 10 de la encuesta aplicada: “*Usted después de leer:*”

**Tabla 16.**

**Ítem 10**

10. Usted después de leer:	Total
Queda satisfecho con lo que ha leído	6
Se hace preguntas sobre lo leído	22
Escribe sus impresiones del texto	8
Cree que debe investigar o leer más	19
Otra. ¿Cuál?	1

Fuente. Este estudio



**Figura 12. De resultados sobre la pregunta 10 de la encuesta aplicada**

Fuente. Este estudio

A la frase “*Usted después de leer*” los encuestados respondieron lo siguiente teniendo en cuenta el ítems. En términos generales 22 de los encuestados manifestaron que quedan preguntas sobre lo que leen, frente a 19 que consideran que deben investigar más sobre el tema que han leído, por supuesto esto no significa que hayan quedado insatisfechos, los otros 8 señalaron que escriben las impresiones que la lectura les pueda proporcionar como estrategia de comprensión

de la lectura, mientras que 6 de ellos consideran que quedan satisfechos con lo que leen, solo 1 de los encuestados manifestó que después de leer manifiesta o a través de una manifestación artística. Es evidente que la lectura lleva a cuestionar ciertos aspectos de la existencia, abarcando todos los que pueda tener conocimiento el hombre y se encuentren procesados para ser leídos. En consecuencia, estas interrogantes equivalen a oportunidades para ampliar ese conocimiento. De igual forma, los vacíos resultantes después de la lectura llevan al lector a querer saber más y tomar acciones que lo conduzcan a investigar o profundizar más.

#### ***4.2.1 Síntesis de la interpretación de la encuesta.***

Frente a los resultados obtenidos en la encuesta y en particular de la pregunta número uno es necesario señalar lo siguiente: Los ítems de la pregunta uno son relevantes por los conocimientos previos que señalan los estudiantes, lo que evidencia que algunos estudiantes del grupo pueden tener mayor experiencia lectora que otros a la hora de enfrentarse a un texto y comprender sus complejas relaciones. Solé (2009) citando a Rumelhart y Ortony dice: “*Comprender (...) consiste en seleccionar esquemas que expliquen el material sobre el que se está trabajando y en verificar después que esos esquemas realmente lo explican*”. (Solé, 1987:4)

Respecto a la pregunta 2 de la encuesta los ítems señalan lo siguiente: algunos chicos del grupo muestran que es más fácil comprender un texto cuando previamente se conoce el tema, esto está relacionado con la pregunta uno que también hace relación con lo conocido y la experiencia como condición para comprender. Estos dos aspectos muestran la importancia de lo previo como aspecto fundamental para comprender; no así cuando se carece de estos conocimientos que soportan la creación de esquemas que representen aspectos de la lectura y que posteriormente se dificulte la creación de imaginarios o esquemas como explicación del tema de la lectura o sus posteriores relaciones que corresponderían a otro nivel de inferencia del lector.

Es importante señalar que el concepto de esquema está en relación con lo establecido por Piaget en el sentido de que el esquema es una estructura mental determinada que puede ser transferida y organizada (Serrano González-Tejero, J. M., & Pons Parra, R. M. 2011: 2), de tal manera que el proceso mediante el cual se accede a la comprensión es a través del esquema y de la *equilibración*, entendiendo a esta última como el proceso de armonía entre asimilación y acomodación, donde las relaciones entre esquemas y objetos externos están en continuo movimiento estableciendo niveles sucesivos de complejidad y representación.

Desde lo rizomático, entendiendo el rizoma como un tallo que se extiende en diferentes direcciones a diferencia de una raíz que tiene raicillas que se desprenden en una forma única (Deleuze & Guattari, 2004: 12), las respuestas, en el ejercicio de la comprensión, representan los productos de esas conexiones que surgen de la relación entre pregunta – conocimientos previos – contexto y textos, dichas respuestas estarán unos en mayor grado otros en menor grado, entendiendo el principio de conexión como: “...cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, y debe serlo.” (2004: 13) las conexiones aunque diversas mantienen una línea de movimiento con lo que la ha originado, ejemplo: ítem – pregunta, pregunta – ítem, pregunta – otro ítem diferente. Además, las respuestas de unos y otros cumplen el principio de multiplicidad, es decir cuando son tratadas como sustantivos, es decir, cada respuesta deja de ser consecuencia para convertirse en un sustantivo, en un rizoma de la cual deviene otras líneas de fuga presentándose rupturas significantes en el proceso del movimiento.

Lo anterior demuestra que una posible organización jerárquica en este modelo de producción de la comprensión no está determinada, no establece una secuencialidad, ni depende enteramente de otras circunstancias, así lo señala Artaud (1997) refiriéndose al cuerpo que aquí lo asumimos como la comprensión: “El cuerpo es el cuerpo, está solo /y no necesita órganos, /jamás el cuerpo

es un organismo, /los organismos son los enemigos del cuerpo...” (1997: 277). Es decir el cuerpo como estrategia para la comprensión no puede estar predeterminada para alcanzar un fin, esa determinación serían los órganos, mientras que el cuerpo estaría sujeto al órgano.

Como apoyo a la comprensión que se debe realizar en el aula los estudiantes respondieron a la pregunta número 3 de la siguiente manera: algunos de los estudiantes están dispuestos a solicitar ayuda al docente para comprender; mientras que otros acuden más a la tecnología como medio para clarificar la comprensión de un tema. Por otra parte, otros estudiantes acceden a los medios tradicionales para llegar a la comprensión como lo muestra la gráfica: preguntan al profesor, usan el diccionario o buscan una opinión en un amigo para tener claridad conceptual del tema que les permita comprender, en la búsqueda de comprensión unos y otros necesitan tener esquemas de información. Solé (1987) alude a la importancia de los esquemas, en tanto dice: “...para comprender un texto resulta necesario que el lector posea algún esquema que le permita relacionar la información que el texto presenta con lo que él ya sabe”. (1987: 4).

Los estudiantes buscan un referente que les permita relacionar la temática del texto con pequeñas informaciones que se van organizando en esquemas para hacer relaciones que les permitan comprender y explicar el texto. Las zonas de desarrollo próximo como elemento de aprendizaje permite la evolución cognitiva del mismo aprendizaje (Baquero, 1999: 137).

Sobre al ítem de la pregunta 4, las respuestas de los estudiantes encuestados giraron en torno a que sus manifestaciones las realizan al frente de un examen, aspecto tradicional de expresar a través de la pregunta respuesta lo que comprenden de un texto, es decir que su aprendizaje se evidencia mediante las respuestas en un examen, lo que probablemente subyace es una enseñanza tradicional bastante entrenada.

Por otra parte, se vislumbra en el segundo ítem mayor libertad para expresar según los resultados cuando los estudiantes dicen lo que quieren sobre lo que comprenden de un texto, se puede evidenciar una ruptura que potencialmente origine una línea de fuga desde la perspectiva rizomática, sobre la base que se debe entender como un “atentado” a lo que está predispuestos, debido a que el sentido común demanda en un modelo tradicional de enseñanza.

Con referencia a lo artístico, en el ítem 3 ningún miembro de los encuestados manifestó inclinación por lo artístico, más sí se nota la inclinación a lo verbal cuando manifiestan que su expresión la hacía a través de la opinión (doxa) como acceso al conocimiento que obtenemos por la imaginación y los sentidos.

La lectura que se hace a la pregunta 5 en términos generales es que hay libertad para expresar lo que se comprende, es decir que los encuestados sienten que pueden dar una opinión sobre un tema estudiado sin temor a ser censurados por parte del docente o los compañeros; esto permite la construcción de conocimiento en el ejercicio de la comprensión.

Sobre la elección del género literario de su preferencia los encuestados tuvieron, según se muestra en los resultados, predilección por el género narrativo que comprende: la novela, el cuento, la fábula, el mito y la leyenda y que presentan características diferentes al género dramático (aquí lo tomamos como teatro) en tanto puede ser representado, aunque el drama se puede leer en prosa o en verso o puede ser escrito en ambos.

Lo relevante del resultado de esta pregunta es que muestra la inclinación de los encuestados por la lectura de un género literario sumamente importante para su formación, lo interesante es poder saber que estrategias se utilizan para comprender esos textos que seleccionan o si solo se utiliza para realizar una actividad específica “...puede suceder que no exista un objetivo homogéneo para profesor y alumno, y que estos lean con una finalidad distinta a la que aquel se

ha propuesto” (Solé, 1987: 6). De acuerdo con lo anterior, es evidente que leer - afirma la autora - debe tener unos objetivos que no siempre se cumplen por la dinámica en el aula, por la diversidad intereses que persiguen los lectores.

Es menester indicar que en el aula el acercamiento a los textos sigue, por una parte, el patrón tradicional; es decir, según los estudiantes es el profesor el que indica qué hay que leer pero también el grupo proponen textos que deben ser estudiados. Por otra parte, en términos generales lo que se muestra son varias cosas que se pueden explicar a partir de las ZDP y el rizoma de Deleuze y Guattari (2004); es decir, el consenso es necesario para adelantar un trabajo colaborativo, pero también, la posibilidad de deslindarse de ese consenso es posible en la medida de los intereses de unos y otros.

Los resultados invitan a revisar los factores que los originaron y muy probablemente una explicación para de lo que Vygotsky denominó ZDP entendida no solo como como capacidad de un sujeto, sino más bien como sistema:

...la ZDP obliga a pensar más que en una capacidad o característica de un sujeto, en las características de un *sistema de interacción socialmente definido* (...) La idea de sistema definido socialmente implica el reconocimiento de que una situación dada se define de acuerdo con las representaciones que de ella poseen los sujetos implicados. Tales representaciones pueden discrepar, y frecuentemente lo hacen. (Baquero, 1999: 138)

Los resultados aunque muestran unas representaciones sobre la pregunta, lo discrepante está en la opinión diversa del grupo. Lo anterior indica, que en términos generales, la proposición de textos en el aula dentro del proceso de la enseñanza está mediada por la concertación entre docente y estudiantes a la hora de elegir el texto a trabajar, sin embargo, se puede inferir de la encuesta que el estudiante tiene una tendencia a trabajar de manera autónoma y que la clase

magistral es el espacio donde se explica el tema y se clarifican dudas. Como lo señala Solé refiriéndose a la decodificación dentro del modelo interactivo de la lectura:

En el modelo interactivo de la lectura se insiste en que la enseñanza de la decodificación debe llevarse a cabo en el seno de actividades significativas para el alumno; otra cosa es que las indicaciones para llevar a término esta propuesta sean más bien escasas (1987: 5).

Aquí es relevante el papel que juega el docente en la construcción de condiciones significativas para que el estudiante active los mecanismos de comprensión (relaciones, comparaciones, deducciones, inferencias...) que le permitan dar sentido a lo que realiza.

A manera de conclusión, se demuestra como la encuesta presenta diversos tópicos referidos a las preferencias y gustos que el grupo de estudiantes encuestados tiene con respecto a las estrategias elegidas para la comprensión lectora así:

- los estudiantes realizan activación de conocimientos previos simples (14) según el ítem 1 de la encuesta, pero requieren del acompañamiento del docente (11) ítem 2, para claridad del tema.
- Se vislumbra cierta inclinación de los encuestados al trabajo autónomo cuando señalan que necesitan ayuda para comprender un texto o tema se apoyan más en internet (10) ítem 3, más que en el profesor (6) o compañero (4). Lo anterior puede significar que la empatía con el docente o algunos docentes no se da como se debería y que en vez de mejorar el aprendizaje lo dificultan.
- Otro aspecto relevante en la encuesta es sobre la libertad que se ofrece en el aula para opinar sobre algo en el ítem 4 los estudiantes manifiestan que el docente permite opinar sobre un tema (23), sin embargo, en el ítem 5 se indica que el estudiante opina a veces (21), lo que puede revelar que la opinión del estudiante no es muy clara en el aula; o puede ser que la

percepción de algunos estudiantes esté en la línea de lo que espera el docente su opinión sea objeto de rechazo, que aun estándolo, la opinión del estudiante no sean claros en sus argumentos y esto puede generar malestar entre algunos estudiantes.

- Lectura de textos:

- la preferencia de los estudiantes sobre el tipo de textos que más leen es el narrativo (30) ítem 6, lo que indica que el trabajo de otro género literario (lírico o dramático) es en menor proporción. El gusto está en la novela, el cuento, la leyenda y en menor proporción la poesía y el teatro, sin embargo, esto puede indicar que dichos gusto es producto del trabajo de la educación básica y media, es decir se hace mayor énfasis en el estudio y trabajo de estos géneros en el nivel básico y medio y seguramente por la carencia de formación del docente en el tratamiento de los géneros.

- Elección de materiales para el trabajo académico:

- Sobre la elección de textos para trabajar los estudiantes manifestaron que hay un consenso entre estudiantes y docentes sobre el particular (24) ítem 7, lo que indica claramente que el docente tiene en cuenta las preferencias del estudiante a la hora de elegir el material a trabajar, pero también, concretan con el grupo los tiempos a trabajar y las estrategias que utilizaran para que los estudiantes comprendan el material a trabajar.
- En el ítem 9 los estudiantes manifiestan que el material de trabajo utilizan marcadores textuales como subrayado de palabras y oraciones (21) como estrategia para entender el significado o el campo semántico de un concepto o enunciado, otra estrategia por parte del grupo de estudiantes es escribir las impresiones de lo que leen (8), sin embargo, no se puede considerar que sea una estrategia aprendida en la universidad.

### 4.3 Análisis e interpretación talleres (objetivo 2)

Este apartado denominado análisis e interpretación de la información trata la aplicación de la didáctica rizomática como alternativa innovadora para la comprensión lectora, comprende diferentes conceptos y variables buscando fundamentar y orientar este informe hacia unos resultados de investigación.

Para el desarrollo del análisis de información, se exponen las dimensiones de la didáctica rizomática que aquí denominamos “*momentos*” y que corresponden a instantes no secuenciales del proceso de lectura. Dichos momentos son tres: Momento de percibir, momento de sentir y comprender y momento de crear y transformar, que son base que fundamenta esta propuesta didáctica.

El momento de percibir (conexión y heterogeneidad): comprende aquellas experiencias y conocimientos previos que el lector tiene frente a la lectura y también los conceptos personales sobre los tópicos trabajados en dicho acto. De igual manera, se construyen hipótesis sobre el texto y se generan los primeros bosquejos de rizoma considerados en estado primitivo, que a su vez son rizomas iniciales mutables, proclives a transformar su significado en sentido.

El momento de sentir y comprender (cartografía) incluye la construcción de la síntesis de la idea central del texto, la multiplicidad de opiniones que se generan en la búsqueda incesante del sentido y la multiplicidad de actitudes relacionadas con la emotividad, frustración, duda, certeza etc. Por parte del lector; de igual manera, se exploran los metalenguajes como esos aspectos particulares del texto, también la retroalimentación del rizoma, mutación, o surgimiento de línea de fuga.

Por último, el momento de crear y transformar (ruptura del significante) que comprende básicamente las diferentes formas de evidenciar físicamente los procesos antes descritos; proceso

generador de sentidos. De esta manera, el análisis a los talleres estará “atravesado” por estos momentos que forman parte de las dimensiones de la didáctica rizomática en la enseñanza de la comprensión lectora desde el pensamiento filosófico.

A continuación se encuentra el análisis y la posterior interpretación de los talleres aplicados a los estudiantes pertenecientes al segundo semestre del programa de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de Nariño periodo A de 2016. En total se aplicaron 4 talleres, que dieron cuenta de las evidencias con relación a la comprensión lectora abordada desde la perspectiva del pensamiento rizomático. Seguidamente, se presenta la matriz de categorización de la Didáctica Rizomática.

**Figura 13. Matriz de dimensiones de categorización de la didáctica**

Fuente. Este estudio

#### ***4.3.1 Análisis e interpretación del taller N° 1.***

✓ **Eje didáctico**

Comprensión del Rizoma

Lectura interpretativa del texto

✓ **Recursos**

Hoja guía de trabajo (anexos)

Tablero/marcadores

✓ **Tiempo aproximado**

2 horas

✓ **Metodología**

Didáctica Rizomática para la Comprensión Lectora

✓ **Texto trabajado**

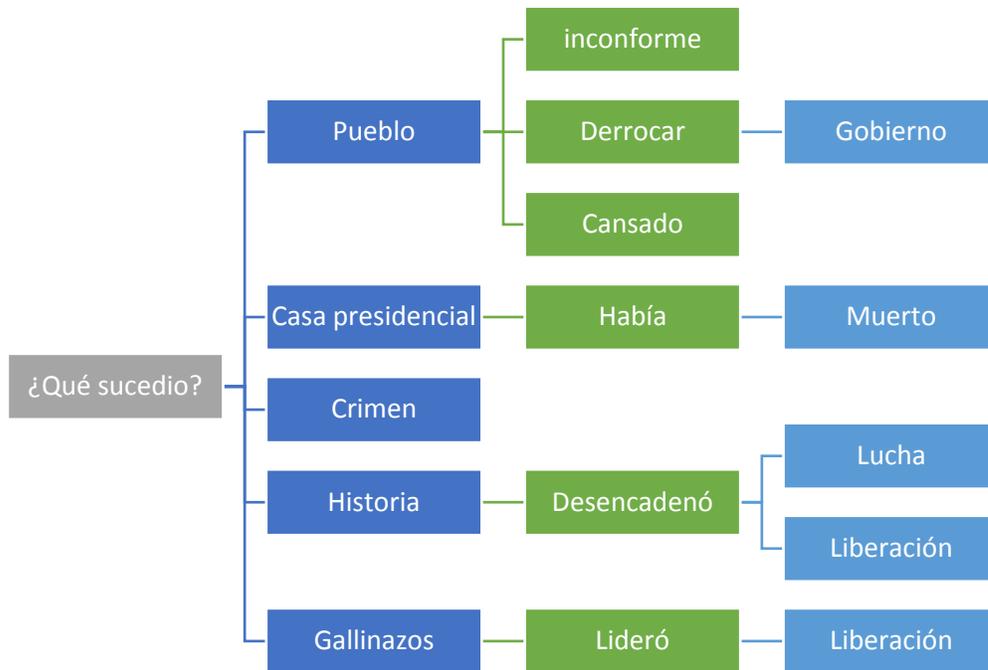
Fragmento “Otoño del Patriarca” G.G.M.

El primer taller aplicado con el grupo de estudiantes de II semestre de la Facultad de educación de la universidad de Nariño, se realizó con 33 estudiantes donde se muestran aspectos a considerar, como:

- Primero: El taller se aplicó a 33 estudiantes universitarios, de los cuales 21 son mujeres y 12 hombres, todos mayores de edad y cursando el segundo semestre del programa de Lengua Castellana y Literatura.
- Segundo: Se presenta de manera gráfica los resultados de las respuestas señaladas por los estudiantes como producto del vaciado de la información recogida en los talleres y categorizada; posteriormente se realiza un análisis de dichas respuestas y una

interpretación a cada análisis apoyado en teóricos claves de la investigación como son Isabel Solé (1987) y Guilles Deleuze & Félix Guattari (2004) entre otros.

En la triangulación de la información recogida y los postulados de los teóricos se intenta demostrar que los principios del rizoma están presentes en todos los momentos del ejercicio lector, donde unos se presentan con mayor regularidad que otros en la realización del taller y en el proceso de la comprensión lectora, de esta manera se presenta la interpretación del taller:



**Figura 14. Pregunta “¿Qué cree usted que pudo haber pasado?”**

Fuente. Este estudio

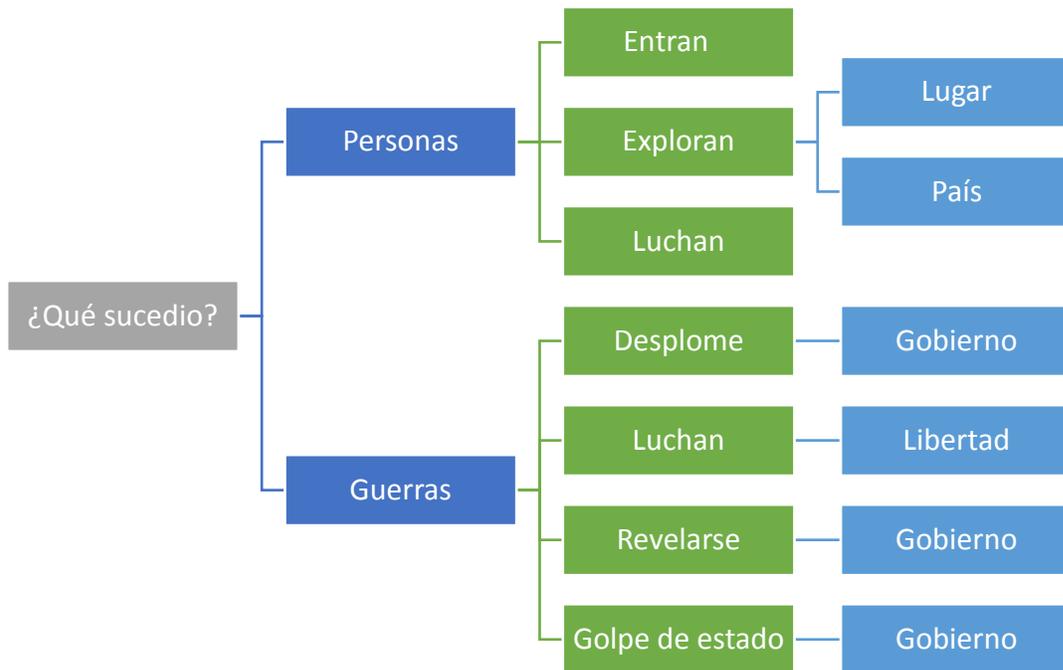
Frente a la pregunta “¿Qué cree usted que pudo haber pasado?”, algunos estudiantes señalaron, inicialmente, que lo sucedido en el fragmento presente en el taller era que un pueblo estaba inconforme y cansado con el gobierno y que por lo tanto era necesario su derrocamiento; otros, en esa misma línea, apuntaron a señalar que lo sucedido era que en la casa presidencial había sucedido un muerto y se encontraba un muerto; otros relacionaron el suceso con un

crimen; mientras otros, aludieron a la historia como esos momentos en los cuales ha quedado inscrito el desencadenamiento de luchas, de grupos sociales en busca de la liberación como producto de la opresión. Una de las estudiantes fue más literal, pero también metafórico al aludir al gallinazo como el que dio el primer paso para la liberación de un pueblo, aquí el gallinazo no es el animal sino la figura de un líder.

Es necesario tener en cuenta varias cosas que se evidencian en las respuestas: una está en el orden de la activación de los conocimientos previos que los estudiantes poseen de lo político como producto de la inteligencia que el lector tiene y ha adquirido de su contexto, es decir, que la diversidad de posiciones en las respuestas son producto de conocimientos que se han ido encubando a lo largo de la experiencia de cada una y de manera constante: ya por influencia de los medios de comunicación, ya por la formación académica, por conversaciones formales entre pares, entre otras posibilidades; aquí el lector adquiere relevancia por las conexiones que realiza dentro del proceso de comprensión; además de esto, Solé recuerda sobre el lector de la siguiente manera: “El lector eficiente utiliza información de diferente índole – sensorial, sintáctica, grafo fónica, semántica – para realizar su tarea” (Solé, 1987:3), en el caso del grupo de estudiantes que realizó el taller se evidencia eficiencia a la hora de realizar la lectura propuesta.

De igual manera, refiriéndose al modelo interactivo de la lectura: “...atribuye una gran importancia al uso que este hace de sus conocimientos previos en la construcción de una interpretación plausible” (Solé, 1987:3) a lo largo del desarrollo del taller el grupo pudo hacer esa relación de sus conocimientos previos con los del texto sugerido en el taller y de ello sus opiniones particulares destacándose la paráfrasis como recurso singular del texto construido.

Por otra parte, la diversidad de opiniones sobre el texto por parte de los estudiantes evidencia las conexiones y las heterogeneidades en el proceso que cada estudiante realizó en el momento mismo de inferir y entender la historia, dichas opiniones indican la construcción de un concepto que se puede ampliar en el proceso y que genera multiplicidades de sentidos dado a su heterogeneidad por las estrategias utilizadas (trazos de senderos, creación de ideas, etc.) , éste es el momento de sentir y comprender (ver cuadro de dimensiones de la didáctica rizomática)



**Figura 15. Respuestas a la pregunta “¿Qué cree usted que pudo haber pasado?”**

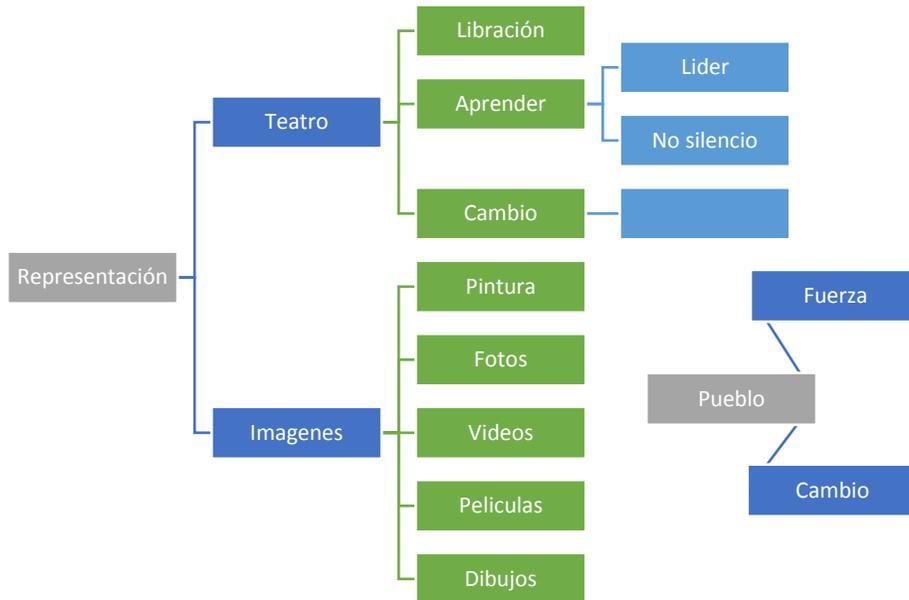
Fuente. Este estudio

Sobre la interpretación a las respuestas del grupo de estudiantes realizaron frente a la pregunta “¿Qué cree usted que pudo haber pasado?”

Manifestaron en primer lugar que lo sucedido era que un grupo de personas entraban a un lugar a explorar, otros manifestaron que varias personas luchaban en un país por su liberación; mientras que otros manifestaron que lo que sucedía eran guerras como producto de las luchas por la libertad, pero también señalaron que las guerras eran producto de la rebelión contra un

gobierno, otros aludían a las guerras eran producto del desplome de un gobierno y de un golpe de estado contra un gobierno.

Frente a las opiniones se muestra nuevamente el momento de percepción como instante de conexión entre la información que ofrece el texto y los conocimientos previos que poseen los estudiantes cuando lo relacionan con un aspecto en particular (en este caso con el conflicto y el gobierno); de igual manera la presencia de heterogeneidad y multiplicidad en las opiniones son evidentes.



**Figura 16. Pregunta “¿Cómo representaría la escena?”**

Fuente. Este estudio

En este cuadro el grupo en sus apreciaciones fueron más similares frente a la pregunta: “¿Cómo representaría la escena? Ellos indicaron que la representarían mediante el arte, específicamente el teatro donde representarían, con actores, que significa la liberación, pero también que mostrarán aprendizaje sobre la toma de iniciativa para convertirse en líderes, que no guardarán silencio frente a actos de opresión.

Otros manifestaron representar la escena a través de imágenes a través del arte pictórico o la fotografía, o el arte visual y gráfico; lo anterior como medio para señalar que el pueblo puede tener la fuerza suficiente para llevar a cabo cambios que beneficien los intereses de la mayoría y defensa de los derechos colectivos.

Es relevante que dentro del proceso se evidencie el momento de crear y transformar como acto de experimentación de la lectura del texto la presencia del deseo como elemento conductor. Los estudiantes realizaron en los momentos anteriores conexiones, se crearon a partir de esas conexiones heterogeneidades y multiplicidades dentro del nivel inferencial de la lectura (mapas 1 y 2) realizaron el acto de creación como momento de expresión que a su vez es experimentación de su sentir y comprender el texto, estos momentos han sido de cartografía, entendida como la visualización de los momentos, es decir la construcción de una idea que ha surgido desde la experiencia con la lectura y finalmente, el deseo de materializarla, unos en una obra, otros en manifestaciones diferentes, especialmente artísticas.



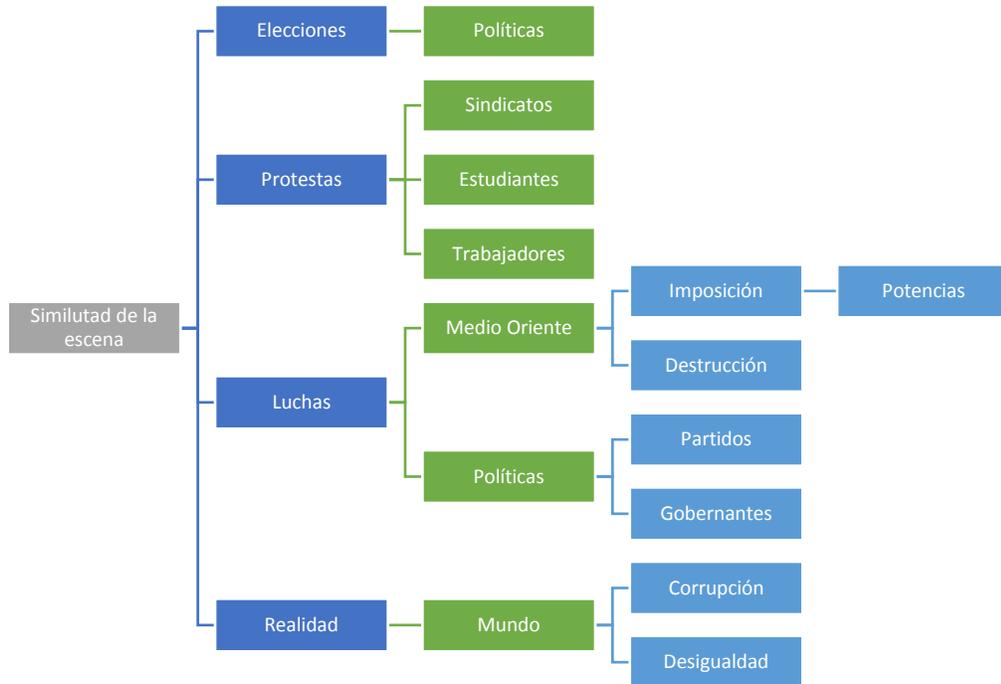
**Figura 17. Respuestas a la pregunta “¿Qué dificultades encontró para entender la lectura?”**

Fuente. Este estudio

Las respuestas a la pregunta 3 “¿*Qué dificultades encontró para entender la lectura?*” los estudiantes manifestaron que una de las dificultades para entender el texto se debía a las palabras desconocidas que el texto tenía y seguidamente señalaron que había metáforas que dificultaban el significado de oraciones y párrafos.

El proceso de comprensión del texto presento dificultades en nivel semántico, toda vez que los significados de algunos conceptos eran desconocidos; por ello es importante señalar que en este momento no hubo conexiones, por cuanto no había conocimiento previo del significado de algunos términos. Aquí no se cumple el principio de conexión, ni de heterogeneidad y por ende son ausentes otros principios; sin embargo, dentro de la dinámica rizomática este aspecto es

posible darse, en tanto negación de relaciones, sin embargo, la adquisición del significado se adquiere, a la vez que esa negación es un acto potenciación para reconfigurar el texto. Gadamer (1988) en *verdad y método II* indica que la negación es un impulso o fuerza a comprender lo que se desconoce, por el hecho de ser extraño, pero también provocador (1988: 182).



**Figura 18. Pregunta “¿En la actualidad que es lo más parecido a esta escena?”**

Fuente. Este estudio

En cuanto a la pregunta “¿En la actualidad que es lo más parecido a esta escena? La posible similitud que podría tener la escena del texto con otras experiencias, las respuestas fueron diversas.

Por una parte algunos hicieron alusiones sobre las elecciones como similitud a lo que leyeron y básicamente estaban referidas a la política; mientras que otros hicieron referencia a las protestas que sindicatos, estudiantes y trabajadores realizan cada vez que veían vulnerados sus derechos.

Otros hicieron relaciones sobre las luchas que se desarrollan en diferentes latitudes del planeta, específicamente el medio oriente, las consecuencias sobre la destrucción que generan las intervenciones de Estados extranjeros queriendo imponer su leyes y generando caos, destrucción y muerte. Frente a las generadas por la política, como consecuencia de la tensión partidista por el poder, los resultados son similares a la anterior; otros y en la misma línea manifestaron que la realidad que vivimos, desde lo político, económico y cultural, son oleadas de corrupción.

Nuevamente se muestra en estas afirmaciones el momento de percibir donde se generan conexiones entre términos del texto y la evocación de los conocimientos previos que posee el estudiante, sin que ello indique que conoce el tema a profundidad, pero es necesario resaltar que el estudiante hace una lectura del texto desde su contexto y así lo resalta (Solé, 2009: 5) cuando dice: “ Leer es un proceso de emisión de hipótesis, y de verificación de esas hipótesis mediante diferentes índices textuales”. Desde la perspectiva interactiva leer tiene una intencionalidad para determinar estrategias de comprensión que permitan la asimilación de lo que lee.

De esta manera, la emisión de hipótesis desde la perspectiva de la didáctica rizomática haciendo alusión al CsO (cuerpo sin órganos) de Artaud (1997) pronunciado por Deleuze (1999) es un proceso inacabado, que el lector o los lectores pronuncian como producto del enfrentamiento con el texto y donde se activan las experiencias y los conocimientos previos que pueden relacionar en esa conexión invisible para darle sentido mediante sus hipótesis; aquí, el sentido cobra importancia en tanto es “fluido”, es decir como proceso no tiene una estación definitiva, por lo que no se asemeja al concepto de significado; el sentido es ante todo una experiencia como afirma Deleuze & Guattari (2004) lo señala en mil mesetas sobre la construcción del CsO así: “...es un ejercicio, una experimentación inevitable, ya hecha en el momento en que la emprendéis, no hecha en tanto no la emprendéis...”.



**Figura 19. Pregunta “¿Conocía el texto con anticipación?”**

Fuente. Este estudio

Frente a la pregunta número 5 “¿Conocía el texto con anticipación?” las respuestas fueron contundentes “no”, sin embargo otros muy pocos sí habían leído algo de Gabriel García Márquez, pero pocas cosas en términos generales. Es importante señalar que esta negación corresponde a una conexión, en términos de Lezian, en tanto se entiende que si bien habían leído algo sobre Gabriel García Márquez este texto no estaba dentro de sus lecturas. Se presenta un “no” a la pregunta, sin que ello indique que no se pueda decir algo de él en los momentos rizomáticos, de hecho algunos hicieron referencia a la pregunta y esto crea una atmósfera de confiabilidad que permite que el lenguaje se conciba como nuestro como lo afirma Gadamer (1988) sobre el ser del lenguaje: “Hablar es hablar a alguien. La palabra ha de ser palabra pertinente, pero esto no significa solo que yo me represente a mí mismo lo dicho, sino que se lo haga ver al interlocutor” (Gadamer, 1988: 186)

A manera de conclusión, podemos decir que los estudiantes de segundo semestre en la realización del taller número uno realizan una serie de actividades cognitivas frente a la experiencia de la lectura, en la cual se evidencia la utilización de algunos principios rizomáticos en su fase inicial, es decir en la búsqueda por acceder a la comprensión del texto realiza su propia reconfiguración del texto, pero en un nivel básico de interpretación. Lo que se evidencia es que los estudiantes poseen una serie de conocimientos que a la hora de relacionarlos con el texto del taller o con algunos conceptos del mismo, realizan interpretaciones iniciales a modo de

opiniones. Se concluye que al interior de estas relaciones, de carácter cognitivo, se muestran conexiones y heterogeneidades como producto de la selección de ideas que posee el estudiante y al final elige una que más se acomode a lo que el texto sugiere.

También es importante destacar las respuestas de los estudiantes frente a la carencia de léxico para la comprensión del texto, aspecto este que inicialmente incomoda pero que dentro de la didáctica rizomática “el silencio” (como desconocimiento) es potencialmente una línea de fuga que invita a explorar las dimensiones de significado de los términos desconocidos, Gadamer (1988) lo señala de la siguiente manera refiriéndose al concepto de “acuerdo tácito”: “El esfuerzo de comprensión empieza así cuando alguien encuentra algo que le resulta extraño, provocador, desorientador” (1988:182). Aquí el esfuerzo está en el orden de que para acceder a la comprensión del texto el lector traza un sendero de posibilidades que inicia con la búsqueda del significado del término pero según sus expectativas iniciales lo puede conducir a otras regiones dentro de la comprensión, que resultarían en diversidad de manifestaciones.

En este sentido, la comprensión de la lectura en la formulación de hipótesis que el lector deberá confirmar es desde la didáctica rizomática como acto de experimentación o experiencia del lector con el texto, muy posteriormente es un ejercicio racional. Nos importa lo primero, sin quitarle el valor a lo segundo; lo que consideramos relevante para la comprensión lectora es el acto de experimentación como elemento motor para la generación de rizomas.

Ahora bien, en la aplicación del taller se expuso la propuesta a los estudiantes (presentación de la investigación) y se aplicó el taller de la siguiente manera:

Un momento fue el de presentación del trabajo a realizar, lo que incluía explicar el concepto de comprensión y de rizoma. Los estudiantes permanecieron atentos a la exposición, durante la misma dos preguntas hicieron su aparición: *¿Qué es rizoma? Y ¿el trabajo que desarrollan es*

*para comprender?* A partir de ahí se aclararon los conceptos, que sirvieron para abrir el camino al taller.

Se deduce que un término era desconocido para los estudiantes (rizoma), mientras que el segundo les era más familiar. Sobre el segundo podemos decir que dicha familiaridad es el resultado de la activación de conocimientos previos, leídos en otros textos u otras experiencias y en el momento son traídos a la memoria para relacionarlos con el modelo del término que poseemos; este es un momento de verificación del modelo trabajado y que permite la construcción de la comprensión frente al texto; en lo que respecta al primer término pareciera que no lo habían escuchado antes, lo que conduce a pensar que el término como, modelo mental, se adquiere y este es un elemento para el desarrollo posterior del taller.

En este momento se presenta elementos del pensamiento rizomático como la mayéutica, entendida como momento dialogal entre sujetos interpelados para encontrar el significado de un término desconocido. En el ejercicio, los sujetos próximos fueron el estudiante y el profesor; sin embargo la amplitud de la misma estaba siendo asumida por los estudiantes que tenían un rol de participantes con opción electiva pasiva.

Frente a la presentación del taller una de las dificultades para la generación del rizoma fueron varios: uno estaba en el desconocimiento del texto de Gabriel García Márquez (El otoño del patriarca), otro en el desconocimiento de algunas palabras del texto (lexical); por otro lado, los estudiantes preguntaban sobre como comenzar el taller.

Con relación a lo anterior en lo que tiene que ver a la comprensión, las dificultades presentadas por los estudiantes era la falta de conocimiento del léxico del texto literario y lo arraigado que puede ser la enseñanza instruccional, en lo que tiene que ver con la espera de la orden de cómo se iniciar el taller. El taller presentan unas preguntas, sugeridas, no las únicas y eso

lo hace diverso, sin embargo, en algunos estudiantes se nota el método de la instrucción para iniciar una tarea. También es de resaltar las interpretaciones iniciales que los estudiantes hacen del texto, entendidas como inicios de senderos, pero quedan cortos al momento de profundizar dichos senderos, es decir, muy poco se vislumbra en las respuestas rupturas significantes, más bien hay líneas de fuga y multiplicidades de temas. Otro aspecto a tener en cuenta del taller son las relaciones diversas presentes en las opiniones que son el inicio de líneas de fuga para el trazo de senderos que conduzcan a otros temas o preguntas.

Desde el rizoma se entiende por *agenciamiento* aquel aumento de dimensiones en una multiplicidad que hace que cambie naturalmente a medida que aumenten sus conexiones y por ello todo *agenciamiento* es una máquina de deseo o de enunciación (Deleuze y Guattari, 2004: 27), es decir que la lectura debe hacerse desde la terminología rizomática aplicada a este ejercicio: los estudiantes en su voluntad de ser y hacer son un *agenciamiento* de deseo en tanto estaban proclives a trabajar en el taller, como en la encuesta, pero desde sus intereses propios y no por los impuestos por los investigadores o las circunstancias externas. Este deseo hace posible otras conexiones que es lo que ha sucedido con el taller 1, los estudiantes han hecho interpretaciones de tipo literal y deductiva; pero el taller es también un *agenciamiento* en tanto es una máquina de enunciación, es decir maquina en tanto está hecha para que se diga lo que se quiere decir y no lo que se deba decir. El taller como maquina corresponde a una institución (educación o investigación) que es planificada *per se* para mantener el poder y en esa medida determinar lo que es significativo y lo que no lo es, que es una manera de dominación del deseo.

Los agenciamientos son máquinas de guerra que se oponen dentro de los sistemas y en este taller los estudiantes concebidos como máquinas de deseo manifestaron lo que la máquina de

enunciación les proponía, de tal manera que las respuestas son fruto de la dominación que una hacia sobre la otra.

### ***4.3.2 Análisis e interpretación del taller N° 2.***

#### **Eje didáctico**

- ✓ Generación de hipótesis
- ✓ Construcción de ideas y conceptos

#### **Recursos**

- ✓ Hoja de lectura
- ✓ Hoja en blanco
- ✓ Lápices de colores
- ✓ Lápiz
- ✓ Video beam
- ✓ Marcadores
- ✓ Tablero

#### **Tiempo aproximado**

- ✓ 2 horas

#### **Metodología**

- ✓ Didáctica rizomática para la comprensión lectora

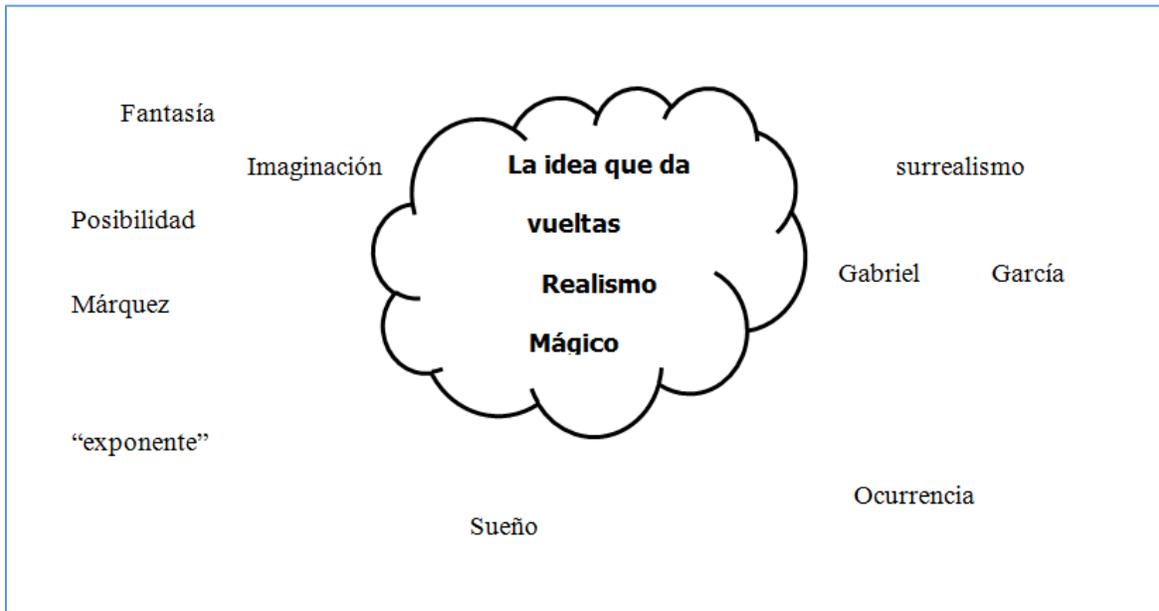
#### **Texto trabajado**

- ✓ *“la idea que da vueltas”*

El taller número dos se diseñó pensando en una temática que pudiera despertar o suscitar interés, además, por la naturaleza de la narración y los elementos que componen el cuento que

son la representación de la idiosincrasia de los colombianos, en particular de aquellos que residen en poblaciones pequeñas o pueblos.

Inicialmente, se realizó una presentación del taller y se solicitó la colaboración a todos los estudiantes para participar en él. Luego, se entrega una hoja en blanco para que los estudiantes escribieran sus respuestas y graficaran si era necesario. Se comenzó con la pregunta *¿qué es una idea?*, ante la cual surgieron algunos participantes interesados en aportar; de ahí en adelante se les pidió que cada uno comparta su concepto personal sobre la palabra. A la par de esta pregunta se postulan otras *¿han escuchado sobre el Realismo Mágico?*, *¿qué es?*, para la cual unos cuantos jóvenes más tienen respuestas y las exponen. En el tablero se escribe el nombre del cuento de García Márquez y el título de Realismo Mágico y se pidió que en una palabra se integre o se asocie ambos títulos, esto permitió dar origen al primer esbozo de rizoma colectivo.



**Figura 20. Rizoma colectivo en estado inicial**

Fuente. Este estudio

Una vez se obtuvo el esbozo, se prosiguió a entregar una copia del cuento a cada estudiante, aludiendo a la posibilidad de leerlo conjuntamente con otro compañero o como se deseara. El

espacio de lectura duro cerca de 10 minutos. Consecuentemente, se les pidió que sintetizaran lo leído en una sola palabra y que la ubicaran en la parte del tablero que ellos consideraran debía ir, para de esta manera crear un mapa con múltiples puntos de referencia. El ejercicio cartográfico se logró de la siguiente forma:



**Figura 21. Rizoma colectivo mutable**

Fuente. Este estudio

*Rizoma en estado inicial.* Creación primaria y colectiva de relaciones semánticas sobre la pre-lectura. Está apoyada en conocimientos previos.

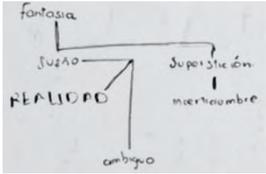
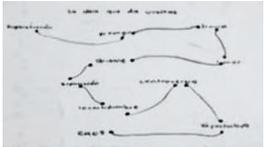
*Rizoma colectivo mutable.* Creación colectiva de relaciones semánticas sobre un texto ya leído y que muestra una cartografía con puntos diversos de carácter mutable. Se sustenta en un nivel medio de comprensión de la lectura.

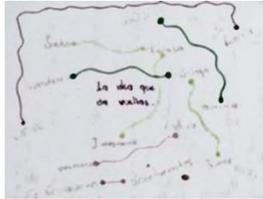
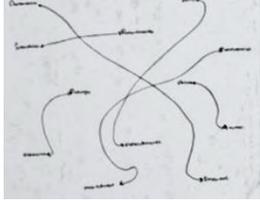
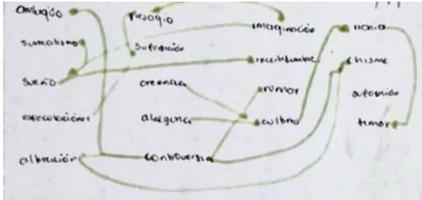
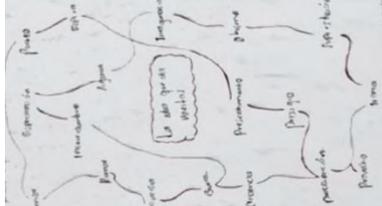
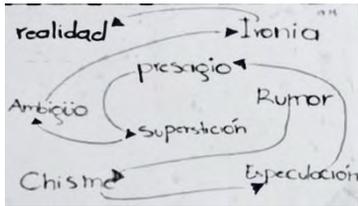
*Rizoma generativo individual.* Es un mapa de creación individual que resulta de la unión de términos significativos para el lector, a partir de los cuales será capaz de generar ideas en torno a una comprensión particular y muy personal del texto.

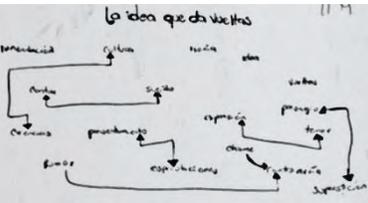
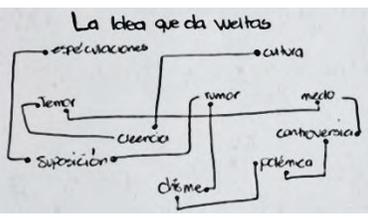
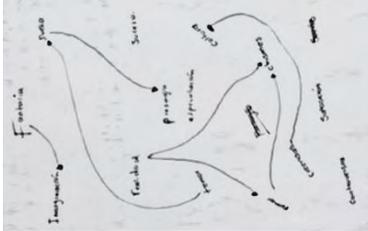
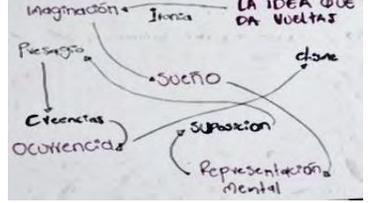
Una vez finalizado el mapa de palabras, se dijo a los estudiantes que podían elegir las palabras más les había llamado la atención y que con base en ellas elaboren su propio mapa y trazaran un sendero que les permitirá conectar cada término con libre sentido. En este punto se encontró trazos de senderos totalmente diferentes unos de otros, caso que se da también en el diseño de los mapas. En seguida se mostrará las conexiones de palabras realizadas.

**Tabla 17.**

***Surgimiento de rizomas***

MATRIZ DE INDICADORES DE SURGIMIENTO DE RIZOMA GENERATIVO INDIVIDUAL POR GENERO			
CÓDIGO TRAZO	TRAZO DE SENDERO	CÓDIGO RIZOMA	RIZOMA
TM1	Fantasía----superstición---- incertidumbre Sueño----realidad----ambiguo	RM1	
TM2	Superstición----presagio----ironía---- rumor----chisme----suposición---- incertidumbre----controversia---- expectativa----CAOS	RM2	

<p>TM3</p>	<p>Sueño----fantasía----imaginación                  Ironía----ocurrencia                  Chisme----rumor                  Superstición----presagio----temor                  Creencias----cultura                  Especulaciones----presentimientos</p>	<p>RM3</p>	
<p>TM4</p>	<p>Presagio----creencias                  Superstición----temor                  Incertidumbre----presentimiento                  Rumor----chisme</p>	<p>RM4</p>	
<p>TM5</p>	<p>Controversia----descontrol                  Ironía----especulación                  Preocupación----incertidumbre                  Chisme----rumor                  Creencias----presagio                  Superstición----presentimiento</p>	<p>RM5</p>	
<p>TM6</p>	<p>Preocupación----presentimiento                  Premoniciones----advertencia                  Desmantelar----pánico----presagio                  Vueltas----especulaciones</p>	<p>RM6</p>	
<p>TM7</p>	<p>Ambiguo----controversia----rumor----chisme                  Surrealismo----sueño---incertidumbre                  Sueño----imaginación                  Especulaciones----superstición----presagio----imaginación                  Creencia----cultura                  Alegoría----cultura----ironía----temor</p>	<p>RM7</p>	
<p>TM8</p>	<p>Provecho----ironía----superstición----chisme----imaginación----especulación----incertidumbre----burla----controversia----rumor----temor----pánico----espera----presentimiento----presagio----preocupación----creencia</p>	<p>RM8</p>	
<p>TM9</p>	<p>Realidad----ironía----ambiguo----superstición----presagio----especulación----chisme----rumor</p>	<p>RM9</p>	

<p>TM10</p>	<p>Presagio---superstición---temor                  Especulación---presentimiento                  Sueño---fantasía---imaginación                  Ironía---ocurrencia                  Rumor---chisme                  Creencia---cultura</p>	<p>RM10</p>	
<p>TM11</p>	<p>Creencia---cultura                  Contar---sueño                  Presentimiento---especulación                  Rumor---controversia---chisme                  Expresión---temor                  Presagio---superstición</p>	<p>RM11</p>	
<p>TM12</p>	<p>Especulaciones---suposición---rumor---chisme---polémica---controversia---miedo---temor---creencia</p>	<p>RM12</p>	
<p>TM13</p>	<p>Fantasía---imaginación                  Temor---sueño---presagio                  Rumor---chisme---realidad                  Creencias---cultura</p>	<p>RM13</p>	
<p>TM14</p>	<p>Ironía---imaginación---sueños---representación mental---suposición---presagio---creencias---ocurrencia---chisme</p>	<p>RM14</p>	
<p>TH1</p>	<p>La idea---mil---vueltas</p>	<p>RH1</p>	<p>La idea que da mil vueltas                  le digo o no le digo, esta idea a                  de espíritu. Apodado busco la manera                  idea, al pensar encuentro mil maneras                  esta orancada falta es decisión                  el En o puede que sea el r</p>



Las intervenciones de los estudiantes partieron de un punto clave hacia otro, lo cual hace ver que la construcción del conocimiento frente a la comprensión lectora no es meramente una representación trasmisioncita de memorización y comunicación; sino un acto real, libre e particular que involucra a los sujetos con sus propias características y participaciones en esta construcción.

Los talleres permitieron a los estudiantes percepciones diversas sobre los textos trabajados mediante la deducción e inducción, procesos de razonamiento que se afianzaron constantemente en el momento de crear y transformar. Los productos recolectados de los estudiantes son prueba de ellos, en algunos casos ellos se reflexionan en torno al texto en forma de resumen de lo leído, en otros casos, hay una profundización de conceptos, pues el tema de las lecturas se podía resumir utilizando términos clave, se dan también escritos cortos que hablan sobre la lectura, y la escritura de manera reflexiva.

Con relación a la evaluación del taller en muchos casos fue positiva puesto que la mayoría de estudiantes calificó la experiencia del taller como novedosa e interesante.

Los talleres aplicados abrieron el espacio en su mayoría para que el momento de crear y transformar se hiciera presente. Los participantes dieron muestras de su capacidad creativa y comprensiva del texto trabajado mediante una muestra representativa de producciones textuales fruto de cada dinámica personal en la búsqueda de sentidos a partir de un texto. Las expresiones creativas se dieron en categorías como el dibujo, la poesía, el comentario, las máximas, entre otras. A continuación se presenta la interpretación de dos de ellas, donde se hizo presente la dimensión poética en las producciones.

- ***La idea que da mil vueltas***

*“Le digo o no le digo, esta idea carcome lo que me queda de espíritu. Agotado busco la manera de llevar a cabo esta idea. A pensar encuentro mil maneras de cómo lograrlo, la idea está craneada, falta es decisión si le digo ‘puede que sea el fin o pueda que sea el comienzo de un martirio que golpea y boicotea mi corazón.”*

**Víctor Xavier Rojas Tarapúz**

**Estudiante**

Este poema surge como un tipo de texto alterno a la lectura “*la idea que da vueltas*”; se observa como emergen variaciones palpables partiendo del título “*la idea que da mil vueltas*”, el autor se traslada del carácter cultural de pueblo a contar una situación quizá de tipo sentimental, en la que la idea circunda su mente y está de alguna manera golpeado y hostigando los pensamientos y la voluntad de esta persona, la idea, al igual que en el texto original amenaza con causar un desenlace negativo en quien la posee, mas todo se queda en una posibilidad frente a la indecisión del que la experimenta.

El texto del estudiante se muestra como una evidencia latente de que hubo una transformación en la comprensión de la lectura inicial, se observa cómo se combinan sus experiencias escritoras, sentimientos/deseos con aspectos clave como “*la idea*” y “*sus repercusiones* “. No obstante, este producto se revela distinto y permeado de elementos muy propios del autor. Por ejemplo, él utiliza el término “*craneada*” como un sinónimo de *pensada*, lo cual es un indicativo de que la lectura llegó a un espacio muy íntimo y personal del estudiante al permitir mostrar su informalidad en el uso de esta palabra dentro de un texto con matices poéticos.

- *Como la sangre por mis venas*  
*Corren los presagios del temor.*

**Camilo Narváez**

**Estudiante**

En esta segunda muestra de producción textual dentro del momento de crear y transformar se puede observar un estilo de escritura muy trabajado y con un buen manejo de recursos literarios. No existe información específica sobre el autor en este aspecto, pero es posible establecer concordancias claras entre la lectura inicial y este texto resultante así: en el verso “*como sangre por mis venas*” hay una clara comparación quizá con las calles del pueblo y los lugares por donde corrió la idea acompañada de cada interpretación que afianzaba el pánico y el terror “*los presagios del temor*”.

Cabe mencionar, que el estudiante realizó trazo de senderos en una cartografía para tejer ideas y estableció múltiples conexiones entre términos, de los cuales se valió para producir los versos. Lo anterior revela varios puntos interesantes, inicialmente, existe un trabajo de establecimiento de relaciones para traer una comprensión muy elemental como lo es la síntesis o la idea global del texto y subsecuentemente, una expresión poética en dos versos que sustraen este trabajo de comprensión a modo muy personal.

En ambas producciones se hace presente el hipertexto Genette (1989) alternadamente al entrelazamiento rizomático, si se entienden como textos derivados de otro anterior por transformación simple o indirecta (*imitación*).

#### ***4.3.3 Análisis e interpretación del taller 3 y 4.***

##### **Eje didáctico**

- ✓ Lectura creativa (producción textual)

**Recursos**

- ✓ Hoja de lectura
- ✓ Hoja en blanco
- ✓ Lápiz
- ✓ Video Beam /parlantes/ proyección de video – música e imagen
- ✓ Marcadores
- ✓ Tablero

**Tiempo aproximado**

- ✓ 2 sesiones

**Metodología**

- ✓ Didáctica Rizomática para la Comprensión Lectora

**Texto trabajado**

- ✓ “La Flor de Coleridge” Jorge Luis Borges

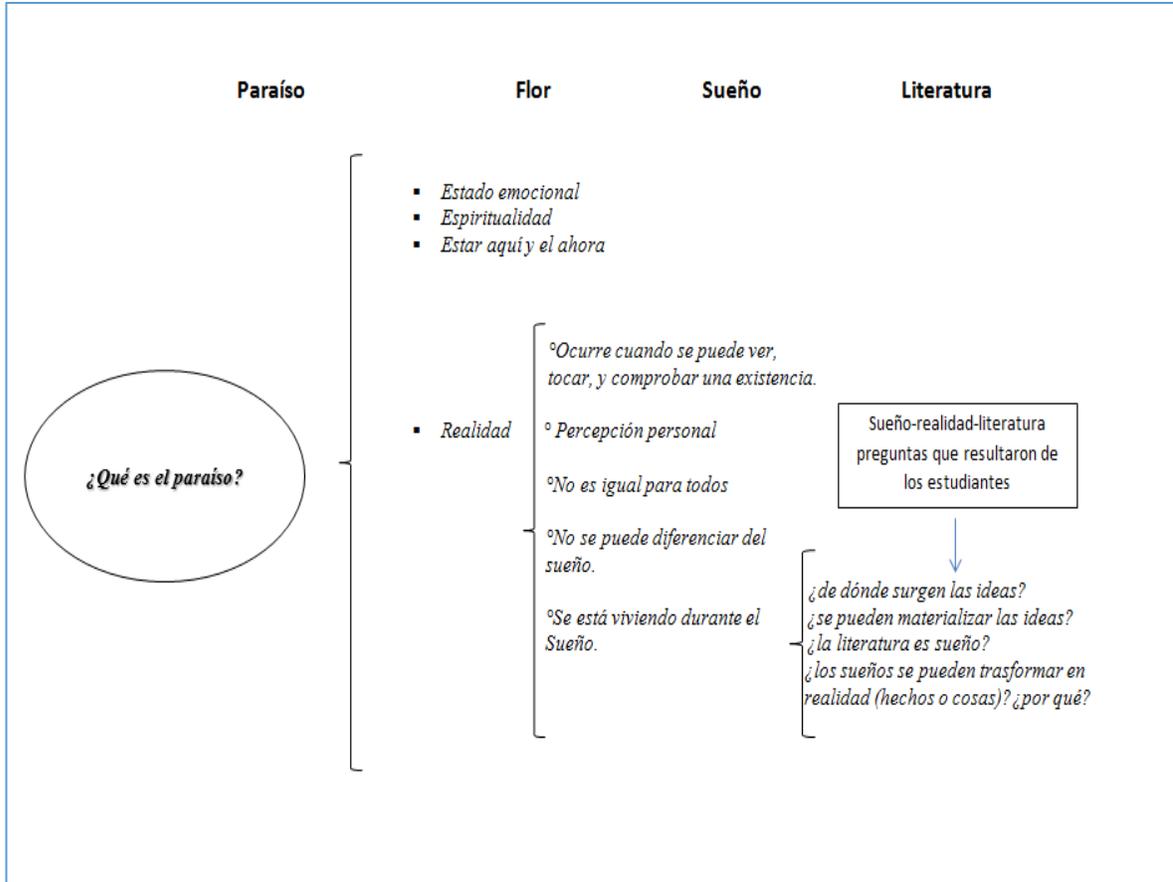
**Primera fase**

Estos talleres se trabajaron con base en el mismo texto, debido a la variedad de elementos semánticos presentes; de modo que se hizo necesario ampliar el tiempo para permitir que los participantes estuviesen inmersos en la lectura y así dar paso a una profunda reflexión sobre el texto “la flor de Coleridge” ensayo del conocido autor Jorge Luis Borges.

El taller inicia con el saludo y la solicitud de disposición para participar del taller; luego se continua con un momento de visualización de imágenes (flores, paraísos, libros) se retroalimenta sobre las percepciones de la imagen con una posible idea de lo que se va a leer, se transcriben las ideas que aportan los participantes sintetizando al máximo; luego se adiciona música al visionado de las imágenes y un video corto sobre un lugar fantástico y mágico, de tal manera que

comience a intensificarse las sensaciones o emociones, y provocar una atmosfera más sensible. Una vez finalizado este momento se postulan una a una las cuatro palabras clave, (paraíso, flor, sueño, literatura) a partir de la cual, los estudiantes aportan sus propias ideas o conceptos personales por medio de las preguntas relacionadas con el texto.

Por ejemplo: *¿Qué es el paraíso?*, seguidamente se escuchan las respuestas y se continua la dinámica yendo de un concepto a otro tejiendo una red invisible de relaciones (hipertexto) permitiendo libremente que se traten los términos, se combinen entre si y se llegue a ciertas hipótesis sobre el texto. La multiplicidad de percepciones y sentimientos entorno a los conceptos personales (eslabones semióticos) que cada estudiante tiene de las palabras tratadas se desborda en opiniones que surgen de escucharse unos a los otros; por ende, el tiempo de esta sesión se agota y se solicita a los participantes su participación para un taller contiguo.



**Figura 22. Eslabones semióticos**

Fuente. Este estudio

“La realidad” es un concepto clave que surge espontáneamente, como una ruptura (línea de fuga) a la asociación que se pretendía establecer con los otros términos, la combinación “sueño/realidad”, atrajo la atención de la mayoría de los participantes, sumado a esto se introdujeron otros términos como el de “literatura” e “idea”, las relaciones semióticas entre estas palabras alcanzan gran profundidad, y una ampliación de la perspectiva de cada término, estableciendo así una red de comprensión colectiva donde cada punto funciona e se interconecta solo sí los sujetos permanecen activos. Este estado de acción de los participantes es justamente el generador de procesos comprensivos que actúa desde lo particular en cada sujeto hasta llegar a las transformaciones colectivas. Con el fin de que el rizoma continúe regenerándose, mutando o

anulándose, los participantes realizan *feedback* para retomar ciertas ideas importantes que merecen reconfigurarse y se introducen a la dinámica interactiva una serie de preguntas fruto de la atmosfera de incertidumbre que se pudo crear en torno a las relaciones semióticas, estas preguntas fueron planteadas por los mismos participantes y quedan algunas sin respuestas solo para ser pensadas y reflexionadas.

*¿de dónde surgen las ideas?*

*¿se pueden materializar las ideas?*

*¿la literatura es sueño?*

*¿se puede pensar que la literatura es una paraíso o viceversa?*

*¿los sueños se pueden transformar en realidad (hechos o cosas), por qué?*

### **Segunda fase**

Esta segunda parte del taller se da pocos días después de la última; para entonces, se produce el reencuentro con los participantes, nuevamente se solicita la disposición a continuar con el trabajo del taller, pero ahora se realiza un abordaje con la lectura “*La flor de Coleridge*” se entrega el material fotocopiado y una hoja en blanco para coleccionar los productos que resulten durante o al final de la sesión. Este momento dura aproximadamente 10 o 15 minutos. Algunos participantes luego de leer vuelven a releer algunos apartes y en su mayoría guardan silencio. Una vez culmina este momento, el investigador pregunta sobre lo que se piensa de la lectura, y se escriben las ideas resultantes en una hoja en blanco. El participante retoma los conceptos trabajados en la sesión anterior y además tiene la posibilidad de guiarse por unas preguntas orientadoras para obtener ideas (ver anexo taller 3 y 4). Mientras se escriben las ideas, algunos participantes prefieren intervenir oralmente sobre cuestiones referentes al texto que

sobresalieron, por ejemplo, querían conocer más profundamente al escritor y sus motivaciones para decir lo que decía, se pedían títulos de otros textos escritos por él, pero quizá el cuestionamiento que hace el autor en el segundo párrafo fue uno de los aspectos que más llamo la atención y es:

*“Si un hombre atravesara el paraíso en un sueño y le dieran una flor como prueba de que había estado ahí, y si al despertar encontrara esa flor en su mano... ¿entonces qué? (fragmento de “la flor de Coleridge”)*

El cuestionamiento se encuentra empotrado en medio del ensayo y sobresale porque es posible que represente una invitación a imaginar qué pasa. Este hecho, trae consigo un nuevo debate sobre *los viajes en el tiempo, el poder de trasmutarse, la literatura como viaje, el espíritu de la literatura, el por qué una flor se convierte en un símbolo importante dentro del ensayo*, etc. Una opinión se desprende de otra y así sucesivamente surge una tentativa para realizar una redacción. Se pide escribir la idea más inmediata y plasmarla en el tablero en el lugar que se desee. Las ideas recolectadas son:

*“El universo terrenal se compone de la incesante proyección del hombre.”*

*“El hombre en busca de la verdad no deberá temer al efectuar el periplo a través de su conciencia.”*

*“La literatura es la memoria de la humanidad, esta se construye a diario y no tiene fin.”*

*“Las ideas nacen en los sueños y los sueños, sueños son en la profundidad del espíritu humano.”*

*“La literatura es la esencia del hombre emergido en su mundo de ideas.”*

*“La literatura está presente en nuestro pasado, presente y futuro. Se puede decir que está en nuestro diario vivir, hace parte fundamental del ser humano.”*

*“La sensibilidad es el rasgo en común de los humanos y es a la vez lo que nos diferencia.”*

*“La literatura es más que un sueño dirigido.”*

*“Los libros son una fusión creativa entre la realidad y la imaginación que desglosa el espíritu”*

*“Una ideas un sueño, un sueño una fantasía la fantasía realidad.”*

*“La literatura es un proceso que fluye a través del tiempo, es un devenir, el cual pasa de hombre en hombre. Ésta no sigue la línea de espacio y tiempo; sino que los trasgrede.”*

*“La realidad es la encarnación de las ideas.”*

*“Los sueños son sueños porque se plasman en nuestra propia realidad, y cuando eso no es suficiente, el lápiz y el papel se convierten en el vuelo imaginario que desequilibra nuestro mundo para llenarlo de literatura libre y pintoresca. “*

La percepción (momento de percibir), en su sentido más amplio, juega un papel decisivo en la determinación de las formas entender el mundo. Fundamentalmente, los mecanismos de percepción ayudan a dar sentido al presente, a la situación entrante porque actúan como una caja que contiene esquemas recolectados del pasado y se utilizan como un filtro para entender el presente. Esta apreciación es compatible con la noción del aplazamiento del signo Derrida (2006). Los participantes se encuentran inmersos dentro de un contexto donde únicamente cuentan con sus sentidos para procesar la información de entrada, en el caso de los talleres son los términos propuestos, frente a los cuales se entreteje una compleja red de puntos.

Los términos clave presentados conjuntamente dentro del contexto de lectura, son solo un pretexto para que exista un estado de incertidumbre, esto quiere decir que el significado no es estable, ni unitario, de ahí que se reconozca como aplazamiento del signo. Cada termino por sí solo no conlleva una carga semántica suficientemente fuerte como para auto explicarse; por consiguiente este vacío resultante es el que aporta el espacio para que el lector busque

conexiones con otras informaciones o puntos circundantes derivando en el surgimiento de los diversos tipos de rizomas (inicial, colectivo y generativo), los cuales son entonces los caminos, rutas o senderos encontrados o creados para establecer la comprensión de una realidad inicial (momento de prelectura); y a la vez, el resultado de la interacción entre lo dicho y lo no dicho, y es un proceso interminable por la acción de estos espacios vacíos de significantes. Consecuentemente, no es posible afirmar que se pueda llegar a la interpretación trascendental, única y homogénea, pues estas vertientes potencialmente interactivas crean cuantas formas de comprensión e interrelación sean posibles, todas ellas particulares y diferentes.

Nivel de sentido como condición inherente dentro de la didáctica rizomática ofrece situaciones de encuentro que hacen posible crear y transformar los esquemas del pasado si quiere, asumiendo como sentido ese nivel superior que sobresale y trasciende ampliamente al del significado. El transformar la visión del mundo o crear nueva comprensión de él a través de la lectura involucra constantemente una alteración de los sistemas lógicos que son instaurados desde el mismo momento en el que tomamos participación dentro de los campos sociales (habitus) Bourdieu (1995), los habitus son esos esquemas que hacen que el sujeto comparta con otros estilos o pensamientos. El pensamiento rizomático fragmenta literal y figurativamente las percepciones iniciales sobre las cuales se captura la realidad al salir a la luz, al probarse en muchos casos insuficientes y finalmente al ser alteradas (ampliación/cambio/ruptura) en un proceso activo de aprendizaje.

Las practica de la didáctica rizomática en los diferentes talleres muestra la complejidad de hallar una estrategia que permita constituir métodos de enseñanza de la comprensión lectora; por ello, se precisa que lo que rige los talleres de lectura son únicamente principios que llevados a la práctica fomentan oportunidades de asumir libremente el proceso de aprendizaje más

eficazmente. Esta visión postmoderna de la enseñanza lectura en su devenir interpretativo habla de un entendimiento que siempre es individual, pero que es fruto de la interacción con los otros participantes de la lectura. El sentido hallado en la dinámica comprensiva de la lectura trabajados en ese trasfondo contextual de los diferentes momentos son los que surgen mediante la convergencia de múltiples inferencias que salen del individuo y logran alimentar la percepción de los demás participantes y cuando vuelven de nuevo al individuo regresan transformadas, implantadas o mutadas. A propósito de ello, Deleuze (2002) propone esta idea:

*El pensamiento no es nada sin algo que fuerce a pensar, sin algo que lo violente. Mucho más importante que el pensamiento es “lo que da a pensar”; mucho más importante que el filósofo, el poeta (...) El poeta aprende que lo esencial está fuera del pensamiento, está en lo que fuerza a pensar.” (2002: 146)*

Ya a este punto no se precisan conclusiones generales, ni un cierre del proceso de comprensión, sino por el contrario queda abierto a crear nuevas experiencias de entendimiento para poder funcionar en el mundo; no obstante, hay que darse cuenta de los aspectos importantes como la retroalimentación (*feedback*), con el fin de volver a producir esas circunstancias de incertidumbre al poner diferentes temas tratados sobre la mesa que permitan ver qué es relevante e interesante y qué sobrevive después de haber sido tratado y reflexionado. Las múltiples reflexiones de los participantes en los talleres son la evidencia de ello, pues en varios casos las producciones resultantes del proceso comprensivo son un “repertorio” como lo llamaría Iser (1987), “aquella parte constitutiva del texto en la que se supera la inmanencia del mismo” (1987: 14).

Cada momento y cada contexto de la vida diaria es distinto uno de otro, y ello explica la razón por la cual es esencial crear situaciones de aprendizaje diversas. La búsqueda de sentidos a partir

de la lectura es una parte integral de la enseñanza. El acto de aprender no difiere de eso. Los talleres aplicados ofrecieron distintas perspectivas al abordar la lectura, pero no se desconectaron de las necesidades e intereses detectados en el contexto estudiantil. Por consiguiente, aun siendo variados, los recursos didácticos utilizados para transmitir información tuvieron algún tipo de significancia personal con relación a lo que observaron los participantes. De alguna manera, lo que se puede ofrecer al participante de la lectura no solamente es un texto sino múltiples textos; la didáctica rizomática aplicada en los talleres propuso lo que Jauss (2000) llamaría un “horizonte de expectativas”, es decir posibilidades de que el lector encuentre lo que espera del texto, en medio de las relaciones con otros textos, la disonancia entre realidad y ficción; esto no necesariamente garantizó que se produjeran resultados con relación a esas expectativas del lector; sino también, la frustración, que vista de un modo positivo es la fuente de creación de nuevas maneras de comprender, y de poner a “*tambalear*” la moral canonizada.

#### ***4.3.4 Producción de un conocimiento holístico y abierto.***

El objeto de la educación se concibe reflexivo en un inicio, pero debe apuntar a la creación y no quedarse meramente en la revolución. La lectura se faculta como un instrumento que satisface la necesidad de creatividad y pensamiento divergente. Dado lo anterior, existen varios hechos que suscitan dentro de los talleres ese aspecto tan importante, por ejemplo que los estudiantes hayan realizado sus propios senderos para constituir una idea base. A partir de la información recogida, se denota que cada asociación de términos y gráficos rizomáticos difieren unos de otros. Del mismo modo, cada idea creada apunta a diferentes aspectos que no solamente se fincan en el texto, sino que se dispersan hacia otros campos como lo personal, lo social, lo político, lo moral, lo literario, el cómo aprender, la ciencia, las hipótesis, etc. Esto demuestra que durante el tratamiento de la lectura se revelan una amplia gama de áreas que trabajan

simultáneamente, pues la mente es capaz de adaptar, relacionar, y probar que elementos concuerdan con otros nuevos que puedan aparecer en escena; por ende, el texto orientado a la comprensión de sí mismo no permite ser aprovechado, y mucho menos si este tratamiento se basa únicamente en aspectos gramaticales y/o estructurales. A propósito Riffaterre (1987) dice que los textos literarios no se agotan en la denotación, sino que su intención de representación apunta a lo que no está dado, a un amplio universo de interrelaciones que carece de sentido sin un lector. Por lo tanto, toda esta intertextualidad que se genera en la atmosfera de la lectura, no se interpretaría como producto, sino como recepción. Bajo esta perspectiva argumenta el autor: “la intertextualidad es un fenómeno que orienta la lectura del texto, que gobierna eventualmente la interpretación y que es lo contrario a la lectura lineal” (1987: 20).

#### ***4.3.5 Docente con un perfil de constructor creativo y participante.***

La didáctica tradicional de la lectura manifiesta una evidente necesidad de cambio, puesto que aún no se precisa en un enfoque basado en la creatividad de los estudiantes y profesores que promueva un aprendizaje permanente, pero más que eso, que dé pie a cuestionamientos sobre las maneras de aprender y las necesidades e intereses de cada estudiante con relación a esos aprendizajes. El docente que enseña a leer debe ser consciente de esto. La didáctica rizomática concibe un profesor con un perfil de constructor creativo y participante, quien ha superado las relaciones de verticalidad, pues estas condicionan a los participantes de la lectura para que se sometan a unas jerarquías preestablecidas que fueron diseñadas para obtener cierto estándar de cualificación y de este modo servir al sistema político de turno.

La creatividad según Sternberg (2012) puede definirse como un hábito observable y analizable, y mucho más si se asocia con los procesos lecto escritores; puesto que, la lectura y su correspondiente comprensión nacen conjuntamente con el crecimiento y formación de las

personas desde muy temprano en la vida y esto determina de igual manera los diferentes niveles de competencia lectora dependiendo de los contextos donde se dieron estos procesos. No obstante, cierto afán por centrarse en aspectos gramaticales de la lectura además, de entrenamientos para pruebas estandarizadas de lectura crítica y otras, ha contribuido a que el desarrollo de la creatividad a la par de la lectura se imparta académicamente por separado como no fuese posible establecer una conexión entre estas dos. La lectura obtuvo un espacio de creatividad importante en la aplicación de la didáctica rizomática, es más, formó parte de la expresión humana y espontánea de cada participante; en otras palabras, fue el despertar de muchas pasiones en torno a la lectura, donde se reveló un aspecto notable y es la libertad de comunicar lo que se piensa de diferentes maneras, pero siempre, como algo nuevo y emancipador quizás para algunos participantes.

Los participantes conocieron algunas de las pasiones de sus compañeros, las sorprendidas actitudes, sentimientos y talentos, que se fueron dando durante las sesiones y los docentes en lugar de asumir algún tipo de consonancia con respecto a intereses, objetivos o propósitos, utilizaron todo este despertar de conocimiento para luego mejorar el proceso de aprendizaje. El paso a seguir estuvo en la creación del entorno que liberara estos motores de creación y así mejorar el proceso para volverlo integral.

Las oportunidades para que surja un pensamiento divergente en los contextos educativos actuales son casi nulas, debido a la rigidez normativa que promueve una acumulación de conocimiento inerte; lo cual hace posible que surjan muchos interrogantes, como *¿la creatividad es vista como una amenaza? ¿es vista acaso como una enfermedad mental? ¿una prueba estandarizada puede medir este pensamiento divergente?* (Sternberg, 2012: 8), de este modo se podría continuar produciendo interrogantes que confirman que implantar un proceso de creativo

en la escuela o la universidad supone un cambio radical, pero ello no suplanta la idea de que este cambio es posible en menor escala, pero de forma significativa. Por ende, lo anterior proyecta a los estudiantes a crear nuevos caminos hacia la comprensión de la lectura. Caminos, rutas o senderos que lleven a pensar diferente, también, que sostengan la idea de que lleven a más preguntas, diferencias e incertidumbres, pues en el sentido más profundo de la duda coexisten los orígenes de las soluciones a la comprensión de la realidad a través de sí mismo.

#### ***4.3.6 Aprendizaje colaborativo.***

El promover este tipo de aprendizaje en los talleres de comprensión lectora fue muy útil, en el sentido que los participantes tuvieron la oportunidad de conversar con sus compañeros presentes, defender ideas, intercambiar creencias diversas, cuestionar conceptos, y estar activos. Si bien, esto describe la colaboración entorno a la comprensión lectora, el surgimiento del aporte grupal fue esencial para entretejer las redes o mapas rizomáticos que actuaron como la base sobre la que se dieron las ideas; en consecuencia, esto representa un valor agregado y altamente significativo dentro de la dimensión de la didáctica para la lectura.

Los estudiantes reportaron haber aprendido muchas habilidades y calificaron los talleres como “*interesantes y diferentes*”, aquí algunas de las opiniones de los participantes:

“Este ejercicio me pareció interesante y reflexivo, tenemos que tener concentración y al final creo que fue un ejercicio de aprendizaje para valorar el pensamiento o tener en cuenta las ideas”

***Gina Sofía Yascual Quetama***

“Creo que esta clase a pesar de su corta duración fue muy productiva, a través de ella aprendí significados nuevos y situaciones que se pueden presentar en la vida cotidiana”

***Silvia Piscal Ruano***

“Es útil porque permite al lector o escritor basarse en una nueva metodología para hacer o escribir trabajos  
con solo unas palabras clave”

*Angie Juliana Estrada*

“Todo se convierte en un círculo, en una duda infinita”

*Francisco Narváez*

“El ejercicio nos pareció bueno, ya que todas las formas de comprensión y creación son válidas e importantes  
para concluir en una opinión”

*Jehisson Timana – Jefry Jaramillo*

#### ***4.3.7 Evaluación participativa (Capacidad de expresión).***

*“No es un curso o una clase de lectura, es un compartir de experiencias lectoras”*

El aprendizaje colaborativo dio más poder a los estudiantes, para expresar punto de vista, sobre todo cuando hubo la posibilidad de crear en “colectivo”, tal como ocurre con algunos grupos sociales definidos al trabajar por un fin en concreto para obtener como resultado cambios que transformen realidades. El poder educativo en términos de acceso a conocimiento y la capacidad de tomar decisiones, resulta sumamente importante si busca una formación coherente con los intereses individuales y particulares de sobre cómo administrar ese conocimiento en contextos reales. Además de ello, los participantes adquieren la capacidad de usar de la manera más conveniente los conocimientos de sus maestros, y sobrepasar el control del acceso a la información por parte del sistema, incluso que pueden ser capaces de crear propios recursos de aprendizaje, decidir qué aprender y cómo hacerlo de acuerdo a sus necesidades. Por ejemplo, pueden elegir qué leer, reflexionar sobre el aspecto que ellos consideren relevante o incluso construir sus propios textos para expresar sus puntos de vista, distorsionar el taller, proponer, criticar, abandonar la actividad y centrarse en otra con o sin ayuda, utilizando la interacción. Consecuentemente, cuando los participantes son capaces de confrontan su actual estado de conocimiento se demuestra que un taller de comprensión lectora no se trata de un espacio de

tiempo que cubrir con actividades, ni un conglomerado de objetivos que cumplir, sino más bien una dimensión didáctica donde el participante puede comprenderse a sí mismo a través de la lectura y el otro, ellos crean, fracturan, destruyen relaciones semánticas explicándose en su propia historia, ya no son haciendo un ejercicio, son un "yo" que está en juego. Lian (2011: 7).

Dentro de un ambiente como este, el lenguaje y la literatura están estrechamente integrados, se comprenden en la *desterritorialización* de cada uno, con cada movimiento, relación, e interrelación que forma el tejido rizomático, es un viaje *inter e intra* dimensional. No es posible entonces, imaginar el pensamiento rizomático sin atravesar la atmosfera semiótica que envuelve el contexto de la lectura sin que el participante no esté afectado o permeado por ese devenir de actos. Dichos actos implican que el sujeto participante reaccione de forma creativa frente al reto intelectual de comprender; desarrolle la pasión por lo experimenta mediante su participación; se valga de la interacción o actúe de forma individual; tome el poder para administrar los recursos físicos, personales y profesionales para acceder al conocimiento; avance significativamente en auto formarse de acuerdo con sus criterios personales; encuentre en la lectura la herramienta para actuar de modo divergente creando conocimiento propio; extraiga de lo que percibe al leer y mute sus esquemas mentales.

Avanzar hacia una perspectiva rizomática dentro de la enseñanza de la comprensión lectora, no se centra en una tendencia postmodernista que busca liberarse de otros modelos tradicionales, sino más bien, es una coexistencia con el potencial creador del estudiante participante, es un despojarse de las relaciones verticales de poder y generar espacios de tolerancia intelectual donde puedan confluír las múltiples posibilidades de interpretar el mundo con la lectura. Dicho de otra manera, hacer rizoma como didáctica es crear un conjunto de condiciones que permitan los puntos de entrada y salida en forma de infinita creación, transformación o ruptura (Deleuze &

Guattari, 1987). Para fines educativos, los tejidos rizomáticos no representan un proceso caótico de aprendizaje, sino por el contrario, un aprendizaje autorregulado por el mismo participante, en la autonomía de moverse en la geografía de los contextos y en virtud de sus intereses y necesidades.

#### ***4.3.8 Análisis e interpretación del diario de campo.***

El diario de campo fue un instrumento esencial para obtener información detallada de cada uno de los talleres. El vaciado de esta información obtenida se realizó diseñando una matriz de categorización que facilitó el correspondiente análisis e interpretación; en total se diligenciaron 4 diarios de campo, uno para cada sesión de trabajo de campo con los estudiantes pertenecientes al segundo semestre del programa de Castellano y Literatura de la Universidad de Nariño, semestre A de 2016 de esta manera:

Tabla 18.

*Matriz diario de campo – comprensión lectora*

MATRIZ DE ASPECTOS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA PRESENTES EN CADA TALLER											
Diario de campo											
NUMERO DE ESTUDIANTES PARTICIPANTES		33		22		20		22		PROMEDIO	
MOMENTOS Y PRINCIPIOS	CATEGORÍAS	TALLER 1		TALLER 2		TALLER 3		TALLER 4		TOTAL	
		SI	NO								
MOMENTO (principios de conexión y heterogeneidad)	Conocimientos previos o experiencias previas	30	3	20	2	18	2	22	0	23	2
	Conceptos personales	15	18	18	4	15	5	21	1	17	7
	Construcción de hipótesis sobre el texto	25	8	14	8	18	2	20	2	19	5
	Generación de un rizoma en estado inicial	0	0	21	1	19	1	19	3	15	1
MOMENTO (principio de cartografía)	Síntesis de la idea central del texto	33	0	21	1	20	20	20	2	24	6
	Opiniones estructuradas	28	5	14	8	15	5	15	7	18	6
	Manifestación de actitudes afectivas con respecto a la lectura	11	22	5	17	7	13	10	12	8	16
	Ampliación del rizoma - mutación	0	0	21	1	17	3	20	2	15	1
	Metalinguaje	3	30	3	19	0	20	0	22	2	23
MOMENTO (principio de ruptura del significativo)	Escritura	33	0	22	0	20	0	18	4	23	1

Fuente. Este estudio

Lo resultados que arroja esta matriz son contundentes en el sentido que los participantes en su gran mayoría estuvieron activos en el proceso de lectura durante todos los momentos que contenían los talleres; es de notar de hay una proporción de participantes muy mínima que se abstuvo de participar, lo cual es esperado, pues existe la plena libertad de hacer o no hacer parte

del proceso. Los ítems relacionados con la comprensión lectora frente a los diferentes textos se trabajaron por medio de la contabilización de las intervenciones orales y escritas de los participantes. De igual manera, hay que considerar - de acuerdo a las observaciones recogidas - que la actividad participativa fue aumentando de taller a taller, lo que demuestra de alguna forma que los participantes fueron adquiriendo ciertos dominios o competencias en torno al tratamiento de la lectura y las dinámicas interactivas que se derivaron de la aplicación de la didáctica propuesta.

Relacionando esta información con la encuesta aplicada inicialmente existen algunos puntos de encuentro si se tiene en cuenta que los participantes ya conocían ciertas técnicas y estrategias de lectura y que muchos habían acudido a ellas para llegar a comprender un texto; no obstante, es evidente que ellos han tenido experiencias con estas estrategias y técnicas de forma aislada, y que posiblemente, hayan hecho uso de ellas autónomamente, sin que fuesen parte de alguna clase o actividad de lectura; esto corrobora que la utilización de recursos didácticos para la enseñanza de la comprensión lectora no se ha tomado en serio. En lo probable, fue claro notar que recursos como la interacción, la mayéutica, la lluvia de ideas, etc. No se conciben a lado de la lectura, el texto es suficiente, se explica solo y aisladamente del contexto.

DIMENSIONES DE CATEGORIZACIÓN DE LA DIDACTICA RIZOMÁTICA	PRINCIPIOS RIZOMÁTICOS	TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS	MOMENTOS	ASPECTOS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA
	CONEXIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lluvia de ideas</li> <li>Mayéutica</li> </ul>	PERCIBIR	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocimientos y/o experiencias previas</li> <li>Conceptos personales sobre los tópicos trabajados</li> </ul>
	HETEROGENEIDAD	<ul style="list-style-type: none"> <li>Asociación de términos relacionados con las lecturas.</li> <li>Lectura de imágenes.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Construcción de hipótesis sobre el texto</li> <li>Generación de un rizoma en estado primitivo/inicial/mutable</li> </ul>
	CARTOGRAFIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mapa de palabras</li> <li>Trazo de senderos</li> <li>Creación de ideas</li> </ul>	SENTIR Y COMPRENDER	<ul style="list-style-type: none"> <li>Síntesis de la idea central del texto</li> <li>Opiniones</li> <li>Manifestaciones de actitudes, relacionadas con la emotividad, frustración, duda, certeza etc.</li> </ul>
	RUPTURA DEL SIGNIFICANTE			<ul style="list-style-type: none"> <li>Autoevaluación</li> <li>Juicios de valor</li> <li>Construcción de textos</li> </ul>
			CREAR Y TRANSFORMAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>Etapa de Escritura</li> <li>a) Resumen</li> <li>b) Comentario</li> <li>c) Mapa Mental</li> <li>d) Grafico</li> </ul>

Resultaría poco congruente hablar de números, porcentajes o cifras si estas únicamente indican un acenso o un descenso, para este caso representan más que eso, pues son evidencia de un giro en el modo de ver la didáctica de la lectura; si bien, podría idearse un modelo a partir de estas cifras, no es lo más concordante si se tiene en cuenta que la propuesta de la didáctica rizomática para la comprensión lectora es una concepción multidimensional, cambiante, autorregulada de aprendizaje que brinda un apoderamiento de las situaciones por parte del participante, que requiere la superación de ciertos paradigmas de enseñanza y necesita una reformulación continua si se ve como recurso alternativo para enseñanza.

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS**



**ASESOR:**

**DOCTOR: JOSÉ EDMUNDO CALVACHE LOPÉZ**

**POR:**

**CAROLINA R. MONTENEGRO DEL C.**

**DIEGO PATIÑO PEREIRA**

**San Juan de Pasto, abril de 2017**

## 5. PROPUESTA DIDÁCTICA

### **“Didáctica rizomática para la comprensión lectora en la universidad”**

La Facultad de Educación de la Universidad de Nariño se ha preocupado de manera vehemente por mejorar sus status académico acreditándose frente a la investigación, en lo particular para el área de lengua dentro de la Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas; de ahí que resultase la propuesta pedagógica titulada “Didáctica rizomática para la comprensión lectora en la universidad” que surge en el año 2016 como una alternativa para aportar a una educación de calidad a los estudiantes universitarios pertenecientes a los diferentes programas de licenciatura en lengua en niveles iniciales de su formación académica; debido a que la lectura y la escritura conforman los dos ejes fundamentales de la formación integral; además de actitudes hacia los diferentes aprendizajes, la reflexión frente a los procesos de acompañamiento docente, el dialogo, las estrategias y técnicas para comprender los textos, el percibir, el sentir y la convivencia con los diferentes fenómenos comunicativos en torno a la lectura.

La actuación y el favorecimiento del desarrollo de las competencias lectoras es una tarea que requiere de una reinención constante de las didácticas, de acuerdo con las situaciones cambiantes del contexto, las necesidades, los intereses, objetivos y expectativas de los jóvenes. Para tal fin, se pensó en la posibilidad de expandir los horizontes de estas prácticas de aula mediante la investigación y la documentación pertinente en el campo de la comprensión lectora, entendiéndose ésta como un proceso complejo, y muy particular de cada individuo, en el cual, el lector forma una idea o significado a través de la interacción con el texto Anderson & Pearson (1984). No obstante, las fronteras de los recursos a los que los usuarios de la lectura tienen acceso van mucho más allá, donde la comprensión lectora se trasforma en un proceso simultaneo de interacción, reflexión, análisis, creación para extraer y construir, en un continuo devenir de experiencias, conocimientos previos, interrelaciones presentes en el contexto (Ronsenblatt, 1978). En este orden de ideas, la transformación o alteración de los esquemas mentales con relación al conocimiento inicial que pueda tener una persona se constituye como un proceso abierto, inacabado, dinámico, que depende de los elementos activos presentes en las interrelaciones en el contexto de lectura.

En consecuencia de lo anterior, y como resultado del trabajo investigativo se crea “La didáctica rizomática”, la cual se da a conocer a continuación

### **Didáctica rizomática**

Se ha entendido desde la tradición histórica que la didáctica pertenece a la ciencias pedagógicas, sin embargo otros señalan que es necesario deslindarla de ésta por su objeto de estudio propio, las leyes que la gobiernan y la metodología que sigue; muy diferente a las ciencias pedagógicas y por tanto la ubican en otro dirección epistémica, aunque no se quiere decir que la didáctica nada tiene que ver con las ciencias pedagógicas, por el contrario ambas se relacionan, se complementan.

Se debe agregar que la didáctica responde a la pregunta *¿Cómo enseñar y aprender?* e indica también los medios, recursos y demás elementos necesarios para cumplir con este cometido, pero sobretodo plantea la necesidad de reinventarse en la labor de ser profesor, se cimienta en la reflexión del trabajo realizado en vías de hallar mejoras, innovación, y realización personal tanto en quien es objeto de la educación (estudiante) como en quien orienta el proceso educativo (maestro), entre tanto surgen más cuestionamientos como *¿Cuál es sentido de la educación escolar? O ¿Para qué se educa?* (Díaz Barriga, 1992).

La didáctica rizomática se crea para responder a esa búsqueda de sentido acerca de lo que se desea obtener a partir de la lectura del textos y la exploración de lo que el lector puede ser capaz de transformar por medio de ella. De este modo, se pensó en una didáctica que permita emancipar el pensamiento de estándares preestablecidos de comprensión de la realidad y promover espacios en lo que los lectores tengan la oportunidad de auto dirigir su proceso de lectura, a la vez que en medio de la interacción se logren activar la creatividad. De este modo, la propuesta es básicamente la exposición de la experiencia académica e investigativa fundamentada en la filosofía postmodernista de Deleuze & Guattari (2004) que se revela con gran maestría en el libro de su autoría “Capitalismo y esquizofrenia – Mil mesetas”. El concepto base que deriva en la propuesta didáctica ideada para el trabajo investigativo es “el rizoma”, raíz caótica que sirvió de metáfora para explicar la complejidad del pensamiento y que a la vez, se adopta como una forma alternativa para apoyar el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes universitarios y ampliar las perspectivas investigativas en el campo de la lectura.

### Talleres de comprensión lectora (Teoría del Pensamiento Rizomático)

El concepto de taller que se ha trabajado para la propuesta de desarrollo de la comprensión lectora apoyado en el Pensamiento Rizomático está sustentado en una integración de varios elementos los cuales tiene como propósito liberar y sacar adelante el proceso comprensivo. Dichos elementos consisten en:

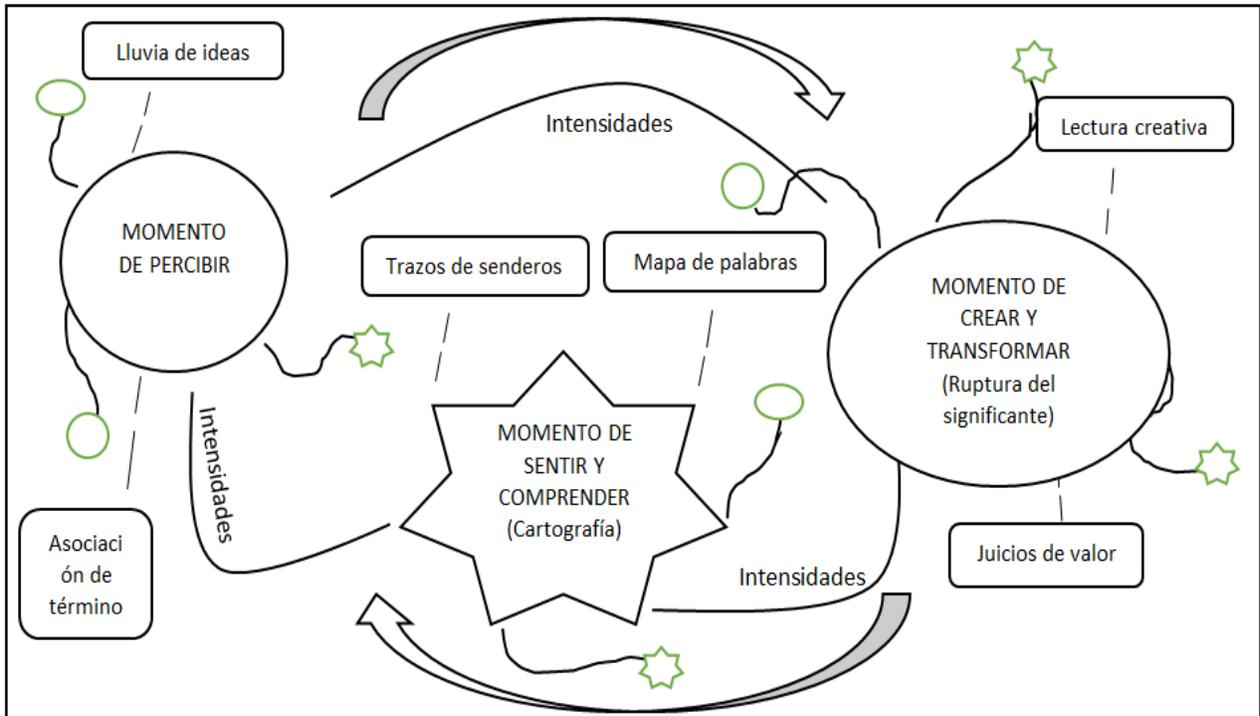
1. **Planteamiento de objetivos.** (de acuerdo a las necesidades y expectativas de los participantes). No obstante, los talleres en sí mismos conllevan una base de objetivos (generales) que orientan su consecución como:
  - Promover situaciones de experiencia con el texto.
  - Provocar el deseo de leer.
  - Fomentar la exposición libre y diversa de textos
  - Liberar la comprensión lectora y los procesos creativos
  
2. **Metodología.** (orientada al empleo del pensamiento rizomático). Implica una aplicación variadas de técnicas y estrategias como:
  - “Lluvia de Ideas”. Esta técnica es compatible con el *Principio de Conexión*, que puede explicar la activación de la información o conocimiento previo, la búsqueda de eslabones semióticos como la preparación para el proceso creativo.
  - Mayéutica. Es la plataforma principal de trabajo, se basa en el *Principio de Cartografía*, constituyéndose el motor que desplaza el aprendizaje hacia infinitos puntos para crear un mapa de comprensión con múltiples entradas.
  - Construcción de texto (un nuevo texto a partir de la lectura). La creación posible de otro texto se sustenta en el *Principio de multiplicidad*. En este punto se evidencian los resultados del proceso creativo de comprensión, donde convergen líneas de fuga que permiten generar nuevos y transitorio texto.

- Trabajo colaborativo y/o cooperativo. Se deriva del enfoque comunicativo de enseñanza del lenguaje y obedece al *principio de heterogeneidad*, debido a que aporta diversas visiones y perspectivas de la comprensión de un texto, lo cual enriquece el proceso y cultiva valores importantes como el del trabajo en equipo, la tolerancia, el respeto, la convivencia, entre otros.
- Método de *feedback* (retroalimentación), al igual que la técnica de *lluvia de ideas*, permite reactivar aprendizajes para ser tomados como materia prima a la par del texto, con el fin de ser discutidos y rebatidos.
- Mecanismo de Línea de Fuga (principio creativo). Este componente metodológico se basa en el *principio de ruptura del significante*. El mecanismo es la herramienta que garantiza la autoevaluación del taller, y la *invención* de nuevas alternativas de trabajo con relación a la reflexión a partir del mismo.

### **Momentos presentes en los talleres rizomáticos**

Los talleres rizomáticos giran en torno a una disposición de explorar el texto lo mejor posible, intentando desentramar el sentido que éste guarda; ya desde el mismo texto, o con relación a las percepciones personales de cada participante o sobre el contexto de lectura. En consecuencia, resultan tres momentos que se pueden presentar en una secuencia no preestablecida y con la posibilidad de que dentro de un taller se agote tan solo uno o parte de cada momento. Estos lapsos de tiempo y espacio de lectura se sustentan en los principios del pensamiento rizomático, es por eso que un momento permite desconectar a los participantes de seguir un planteamiento de taller jerarquizado o secuenciado; por consiguiente, el taller toma una dirección impensable y aleatoria dependiendo de las diferentes disposiciones de aprendizaje que tengan los lectores, que suelen aportar motivaciones para que se presente la creación estética o transformación de una idea. Los momentos son:

- Momento de percibir
- Momento de sentir y comprender
- Momento de crear y transformar



Dinamicación de momentos en el taller

Fuente. Este estudio



**UNIVERSIDAD DE NARIÑO**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS**

<b>Instrumento:</b>	Taller	
<b>Dirigido a:</b>	Estudiantes universitarios en semestres iniciales- programas de licenciatura en lengua	
<b>Docentes investigadores:</b>	Diego Patiño- Carolina Montenegro	
<b>Fecha:</b>	Propuesta titulada:	“DIDÁCTICA RIZOMÁTICA PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA UNIVERSIDAD”

**TALLER**  
**RIZOMÁTICO**

**OBJETIVOS (expectativas)**

1. Promover situaciones de experiencia con el texto.
2. Provocar el deseo de leer.
3. Fomentar la exposición libre y diversa de textos
4. Liberar la comprensión Lectora y los procesos creativos

**PRECISIÓN DE TERMINOS**

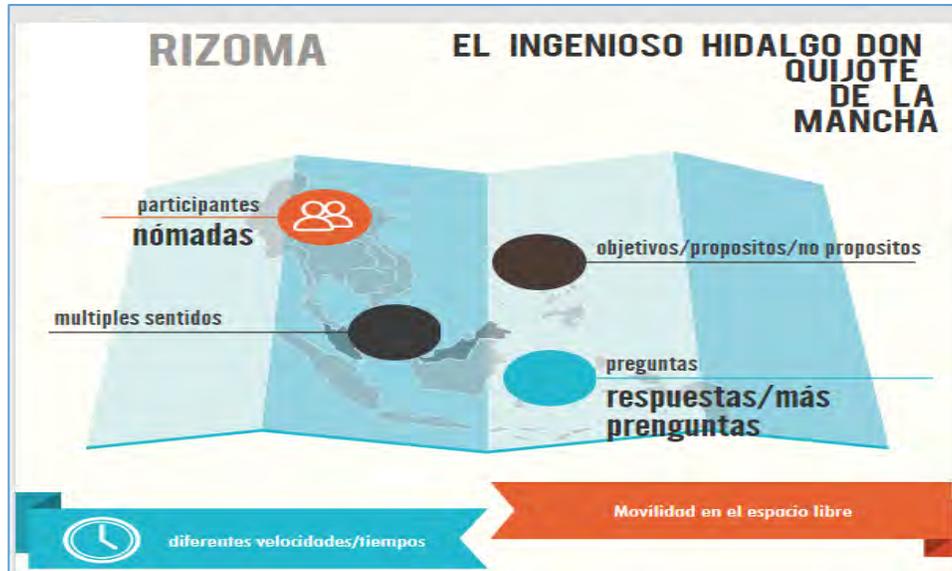
- Docentes y estudiantes → Participantes
- Docente → deviene en función didáctica
- Estudiante → deviene en funciones electivas (critica, pasiva, accionaria, creativa etc.) a su libre elección.
- Taller → *Agenciamiento*
- Producción textual, artística, etc. → Creación (pensamiento activo)
- Línea de fuga → ruptura del significante

**METODOLOGÍA**

El desarrollo del taller se realizará en varias etapas; para ello, se pondrán en práctica técnicas y estrategias como:

- “Lluvia de ideas”
- La mayéutica

- Feedback (retroalimentación)
- Técnicas grupales (debate, interacción libre, socialización)



Taller rizomático

Fuente. Este estudio

1- Contextualización del taller mediante lluvia de ideas. Activación de conocimientos previos

- La temática del texto junto a las preguntas generadoras son las utilizadas en la lluvia de ideas para este taller en particular, no son las únicas y dependen de la temática que aborda el taller.

¿Qué entiendes por...?

¿Alguna vez...?

¿Qué significa...?

2- Se establecen propósitos, objetivos o expectativas personales de lectura y se anotan en la libreta de apuntes. Aquí las preguntas generadoras se realizan para establecer el o los propósitos del lector, no son las únicas.

¿Qué esperas aprender con la lectura de...?

¿Qué cosas quisieras aprender o comprender en el taller...?

3- A partir de una microestructura textual se postulan enunciados que pueden ser negociables.

- Los estudiantes leen el texto y producen enunciados sobre el texto; las registran en su libreta de apuntes para ser trabajadas luego.

¿Qué ideas te surgen a partir de lo que leíste?

¿Qué podrías decir de...?

4- Se exponen otros textos relacionados al texto inicial y tratado en otros formatos (audio, visual o audiovisual).

- Se retroalimenta la temática del texto inicial
- Se retoman las premisas y se discuten posiciones entre todos los participantes sin llegar a puntos de acuerdo.

5- Se abre un espacio de creación (eslabón semiótico)

- Los estudiantes crean otro texto en cualquier ámbito artístico (canción, poema, cuento, pintura, discurso, etc.) libremente, exponiendo lo que asimilaron del taller, desde una perspectiva personal y original.

- 6- Se finaliza con la activación del mecanismo de línea de fuga (principio de insatisfacción)
- A modo de autoevaluación los estudiantes valoran la experiencia.
  - Se exponen inquietudes, dudas, vacíos, sugerencias para el siguiente taller.

Para el cierre de esta propuesta se presenta el resumen de cuatro posibilidades de talleres rizomáticos. Se aclara que la metodología corresponde a la didáctica rizomática para la comprensión lectora, y se explican mediante la siguiente matriz que contempla aspectos como:

- Número del taller
- Nombre del texto
- Eje didáctico
- Recursos didácticos
- Tiempos de ejecución por sesión
- Evidencias de comprensión lectora (perspectiva rizomática)

<b>RESUMEN DE TALLERES PARA LA PROPUESTA: “Didáctica rizomática para la comprensión lectora en la universidad”</b>					
<b>TALLER</b>	<b>TEXTO</b>	<b>EJE DIDÁCTICO</b>	<b>RECURSOS DIDÁCTICOS</b>	<b>TIEMPO DE DURACIÓN (taller)</b>	<b>EVIDENCIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA (Perspectiva rizomática)</b>
<b>UNO</b>	Fragmento “Otoño del Patriarca” G.G.M.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión del Rizoma</li> <li>• Lectura interpretativa del texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoja guía de trabajo</li> <li>• Tablero/marcadores</li> </ul>	2 horas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas y repuestas</li> <li>• Debate sobre el lenguaje figurativo presente en el texto.</li> </ul>
<b>DOS</b>	“la idea que da vueltas” G.G.M.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generación de hipótesis</li> <li>• Construcción de ideas y conceptos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoja de lectura</li> <li>• Hoja en blanco</li> <li>• Lápices de colores</li> <li>• Lápiz</li> <li>• Equipo de proyección /video</li> <li>• Marcadores</li> <li>• Tablero</li> </ul>	2 horas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rizoma en estado inicial</li> <li>• Rizoma colectivo mutable</li> <li>• Rizoma generativo individual</li> <li>• Opiniones</li> <li>• Comentarios</li> <li>• Sugerencias</li> <li>• Gráficos</li> <li>• Autoevaluación</li> </ul>
<b>TRES</b>	“La Flor de Coleridge” Jorge Luis Borges (primera sesión)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Síntesis de la idea central del texto</li> <li>• Opiniones sobre el tema</li> <li>• Metalenguaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoja de lectura</li> <li>• Hoja en blanco</li> <li>• Lápiz</li> <li>• Equipo de proyección /parlantes/ video – música e imágenes</li> <li>• Marcadores</li> <li>• Tablero</li> </ul>	2 horas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eslabones semióticos</li> <li>• Hipótesis y preguntas</li> <li>• Conformación de ideas generales</li> <li>• Discusión sobre el metalenguaje presente en la lectura.</li> </ul>
<b>CUATRO</b>	“La Flor de Coleridge” Jorge Luis Borges (segunda sesión)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura creativa (producción textual)</li> </ul>		2 horas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resúmenes</li> <li>• Comentarios</li> <li>• Poemas / versos</li> <li>• Autoevaluación</li> </ul>

## **Bibliografía**

Anderson, R. C., y P. D. Pearson, P.D. (1984). A schema- theoretic view of basic processes in reading comprehension. En P. D. Pearson (ed.). Handbook of reading research. Nueva York: Longman

Deleuze G.& Guattari F. (2004) Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Sexta edición, Pretextos. Valencia: s.n

Díaz B, A. 1992 «Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias». Perfiles Educativos 3. Consultado el 10 de diciembre de 2016.

Rosenblatt, L.M. (1978). The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Solé, I. (2009). Estrategias de Lectura. 21.a reimpresión. Barcelona: Editorial Grao.

## 6. CONCLUSIONES

El siguiente apartado corresponde a las conclusiones producto del informe de investigación denominado: *Didáctica rizomática: una alternativa innovadora para la comprensión lectora*, que buscó determinar los logros en la consecución del objetivo fundamental de la presente investigación: Analizar cómo la didáctica rizomática aporta al desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes pertenecientes al segundo semestre del periodo A - 2016 del programa de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de Nariño.

Para ello, se aplicó primeramente una encuesta sobre diferentes tipos de estrategias de comprensión lectora; este instrumento se diseñó con base en categorías que parten de la perspectiva del sujeto al identificar dificultades de lectura y preferencias en el uso de estas estrategias durante el tratamiento o proceso de lectura de un texto. Es importante decir que la encuesta iba en concordancia funcional al trabajo de aplicación de la didáctica rizomática que vendría después.

Los resultados muestran la tendencia mayoritaria de los jóvenes encuestados a basar la comprensión del texto inicialmente en conocimientos previos; no obstante, el instrumento no tuvo como fin constatar si el docente es quien incentiva el uso de esta estrategia o lo hace de manera autónoma, pero se reporta la preferencia del estudiante al considerarla como un soporte para acceder al texto. En el mismo orden de ideas, se refleja que otras estrategias como la contextualización de la temática por parte del docente reporta gran importancia para el estudiante, al igual que expresar su opinión frente a lo que lee, esto va en relación a querer expresar dudas, opinión, discrepancias producto de la lectura. La toma de apuntes, la escritura libre y la autonomía de elegir lo que se desea leer son también estrategias esenciales para los estudiantes a la hora de desempeñarse como lectores de manera asertiva.

Del mismo modo, los datos de la encuesta develan que los participantes tienden a optar por estrategias que les permitan actuar con autonomía y expresar opiniones y puntos de vista sobre sus apreciaciones de la lectura de forma verbal o escrita, en otras palabras, según Carlino (2003) el pasaje de la hetero regulación a la autorregulación se irá produciendo en la medida en que los alumnos puedan apropiarse de los instrumentos para la comprensión lectora que podamos brindarles como docentes. Entre otros aspectos relacionados con la encuesta es válido afirmar que se constituyó en una cartografía rizomática introductoria (Deleuze y Guattari, 2004: 17) para la posterior realización de la didáctica propuesta, pues muchas de las tendencias que revelaron los participantes fueron tenidas en cuenta para adaptar el posterior diseño didáctico de talleres rizomáticos.

Sobre los talleres las conclusiones sobre la didáctica rizomática comprenden diferentes aspectos y variables que son necesarias observarlas a la luz de los resultados provenientes de los instrumentos aplicados, para este caso se realizan sobre los procedimientos didácticos frente al apoyo y fortalecimiento de la comprensión textual.

De esta manera podemos decir, en primer lugar, que los talleres son producto del análisis del contexto universitario. En segundo lugar fueron elaborados teniendo en cuenta los principios del rizoma que plantean Deleuze y Guattari (2004) en su obra denominada Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia.

La explicación está en la posibilidad de elaborar un taller que no estuviera sujeto a jerarquías y por ende su utilización por parte del usuario no fuera resuelto de manera secuencial, por el contrario que su desarrollo iniciara por donde, el usuario, considere mejor; se sugiere que el usuario determine el mejor camino para su resolución y en el progreso ir abordando las partes

más complejas, pero con mayor seguridad con lo que le ha provisto las otras *dimensiones* del taller.

Como un segundo punto dentro de la elaboración del taller rizomático se puede advertir que este carece de una estructura rígida y definida y se mueve a través de momentos que se construyen a partir del punto anterior – expectativas del usuario – no en secuencialidad, sino en relación con las *segmentariedades* (identidad, rol social, ideas/pensamientos/sentimientos) resueltas; de tal manera que si para el usuario el taller presenta una pregunta que está (ubicación) “abajo”, eso no significa que sea la última o penúltima pregunta, el estudiante tiene la libertad de comenzar por donde quiera y en el desarrollo, es él y solo él quien va eligiendo cual responder debido a las conexiones y activación de conocimientos previos y las operaciones de comprensión que le permitirán resolver una pregunta o dejarla para ser resuelta después.

La aplicación de la didáctica rizomática suscita discusión en torno a cómo aporta al desarrollo de la comprensión del estudiante, en síntesis, el análisis e interpretación de talleres produjeron una reflexión en torno al tema educativo en general y más específicamente en la posibilidad que se abrió ante nuestros ojos al visualizar un enfoque pedagógico para la lectura que logre tocar, afectar y transformar otros campos de la existencia del lector y a su vez, motive a los docentes a experimentar otros caminos en la orientación de los estudiantes en la vida académica.

Es así, que a la par de alcanzar expectativas de comprensión lectora como la profundización de los temas, y aspectos clave de la lectura, se evidenció en los participantes la producción de un conocimiento holístico y abierto, producto del trabajo de las facultades creativas que el participante activa en la lectura y a su vez sirven como instrumentos para relacionarlo con la vida emotiva, con la ampliación de conceptos, y más allá de eso, a tomar posiciones propias, heterogéneas y divergentes frente al discurso presente en el texto. Deleuze & Guattari (2004)

denominan un cuerpo sin órganos cuando señalan: “que un cuerpo sin órganos está poblado por intensidades (2004: 4), es decir, el taller como cuerpo no está hecho de objetivos determinados y férreos para que produzca tales o cuales resultados, como se planean en otros talleres. El taller rizomático está hecho de intensidades para que fluyan, en su desarrollo, expectativas, deseos; en él se vislumbran diversidad de trazos y senderos (posiciones) y sentidos.

En otro ámbito el rol del docente se transformó al de participante en las mismas condiciones del estudiante, pero con funciones orientadoras, constructivas, participativas e interactivas. Lo anterior contribuyó a que el lector se sienta en un ambiente libre para expresar sus opiniones y se formen cartografías de ideas frente al texto, además, de propiciar cuestionamientos sobre las maneras de aprender y sobre las necesidades e intereses de cada estudiante con relación a esos aprendizajes que obtuvo de la lectura.

En una época donde los procesos interactivos están en auge debido a las tecnologías de la comunicación es prioritario pensar en que los individuos se mantienen interconectados permanentemente y que de hecho se forman constantemente comunidades virtuales que producen texto colectivo e interactúan, critican, sugieren, etc. activamente sobre diversos temas; por tanto, las estrategias utilizadas en el taller rizomático estuvieron orientadas a promover este tipo de producciones colectivas como medio para ampliar la comprensión del participante con los aportes del grupo y de este modo enriqueció las expectativas iniciales sobre los textos trabajados; a la vez que se construyeron bases para producir opiniones más profundas y crear textos diversos.

La autoevaluación y la evaluación participativa se manifestaron en gran medida, puesto que los participantes vieron fortalecidos sus puntos de vista, lo que generó seguridad para trabajar por los intereses personales frente al texto y a la manera como se quiere aprender. De esta

manera argumenta al respecto Miguel (2008): “Parece que mientras los lectores van leyendo e interpretando el significado de las palabras y oraciones del texto, crean simultáneamente en su mente un modelo de lo que allí está siendo relatado o descrito” (2008: 193). Por ende, se sobrepasó el control pedagógico, para dar paso a la decisión de determinar si el grado o nivel de comprensión era satisfactorio o no, lo cual otorgó poder al participante para acceder libremente a los recursos intrapersonales, interpersonales, directos e indirectos para superar los aspectos débiles de su comprensión. En consecuencia el tratamiento de la lectura paso de un develamiento superficial de la perspectiva epistemológica del texto a una expresión de los territorios epistemológicos del texto.

**BIBLIOGRAFÍA**

- Anderson, R. C., y P. D. Pearson, P.D. (1984). A schema- theoretic view of basic processes in reading comprehension. En P. D. Pearson (ed.). Handbook of reading research. Nueva York: Longman.
- Artaud A. (1997). Van Gogh: el suicidado de la sociedad y para acabar de una vez con el juicio de dios. 2a ed. España: Ed. Fundamentos.
- Ausubel, D. (1976). Psicología educativa. México: Trillas.
- Baquero, R. (1999). Vigotsky y el aprendizaje escolar (Vol. 4, pp. 137-159). Aique Grupo Editor S.A., Buenos Aires
- Betancourt, Maya Arnobio (2007) El taller educativo, ¿Qué es? Fundamentos, como organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo, Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio, Colección Aula Abierta.
- Biggs, J., (2006) Calidad del aprendizaje universitario. Madrid: Narcea, S.A., Ediciones, Traducción Pablo Manzano.
- Bruner, J., (1983). “Juego, pensamiento y lenguaje”. Conferencia dictada por invitación de la Preschool Playgroups Association of Great Britain, celebrada en Llandudno, Gales.
- Cairney, T.H.(1999). Enseñanza de la Comprensión Lectora. Tercera edición. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Calderón-Ibáñez, A., & Quijano-Peñuela, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Estudios Socio-Jurídicos, 12(1), 337-364.
- Camargo, Z., Uribe, G., Caro, M. A., & Castrillón, C. A. (2008). Estado del arte de las concepciones sobre prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana, 1 – 59.

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Cassani, D. (2004). *Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximación a la comprensión crítica*. Tomado del Proyecto de Investigación: “la comprensión receptiva crítica en estudiantes universitarios y de bachillerato: análisis y propuesta didáctica”. Con el código HUM2004-03772. Barcelona, España: Universitat Pompeu Fabra.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Córdoba, L., J. C., (2009) *Representaciones sociales de los profesores y los estudiantes de la carrera de psicología de la pontificia universidad javeriana sobre la lectura y la escritura.*: [Trabajo de grado] Bogotá: Pontifica Universidad Javeriana.
- Cousinet, R. (2014). *Qué es enseñar*. Buenos Aires: Archivos de Ciencias de la Educación.
- Delacôte, G. (1997). *Enseñar y aprender con nuevos métodos*, Barcelona: Editorial Gedisa, S.A., 251 p.
- Deleuze G., & Guattari, F., (2004). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, España: Editorial Pre-textos.
- Deleuze, G. (1999). *Proust y los signos (1971)*. Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1997). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Deleuze, Gilles. (1969). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Derrida., J (2006). *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra.
- Díaz B, A. (1992). «Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias». *Perfiles Educativos* 3.

- Díaz B, A., Hernández R, F., G. (1998). “Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos” en Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista. México: McGraw – Hill.
- Duarte, Ronald (2011). “Un análisis rizomático de la pobreza, una lectura a Smith desde Deleuze”, [Tesis]. Bucaramanga: Colombia.Universidad Industrial de Santander.
- Estupiñán, M. C. (2007). Lectura y escritura en estudiantes universitarios: un estudio de caso en la Universidad Tecnológica de Pereira, 1 - 14
- Flórez, R., Arias, N., & Guzmán, R. J. (2006). El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura., Educación y educadores, 9 (1), 117-133.
- Genette, G. (1989). Palimpsestos: la literatura en segundo grado. Madrid: Taurus.
- González, B., & Vega, V. (2010). Prácticas de lectura y escritura en la universidad. El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Habermas, J. (1981) Teoría de la acción comunicativa. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1982). Conocimiento e interés, Madrid: Taurus.
- Henao, J. I., & Castañeda, L. S. (2011). Consideraciones sobre la lectura en el medio universitario. Íkala, 5(1), 7-24.
- Hernández Escobar, P., & Pávez Ormazábal, I. (2010). Desarrollando la comprensión lectora en el segundo año básico a través del juego dramático y el taller de teatro escolar (Doctoral dissertation, Universidad Academia de Humanismo Cristiano). ICFES (1996), ARFO Bogotá: Editores e Impresores Ltda.
- Iser, W. (1987), El acto de leer. Madrid: Taurus.
- Jauss, H.R. (2000). La historia de la literatura como provocación de la ciencia literaria. En: La historia de la literatura como provocación. Barcelona: Península, 137 - 193

- Kafka, F., (2001) *La metamorfosis*. Chile: Pehuén Editores, Santiago.
- Kozulin, A. (2000). *Pensamiento y lenguaje*. España: Ed., Paidós Ibérico.
- Lozada, A., Montaña, M. f., Moreno, H. (s.f.) *Métodos, técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje*, Edit. S.M.B.
- Martínez, Z.C., Alvarez, G. C., Lopera, M. A., (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia: U. del Quindío.
- Maya Enríquez, D S., Benavides, R, Y., , Alpala, M, L., Meneses, X. J., (2012), *Estrategia didáctica – pedagógica de comprensión lectora, de textos narrativos a través del enfoque comunicativo, en el grado tercero de la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero, sede la Buena Esperanza, (Trabajo de grado), San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.*
- Miguel, E. S. (2008). *La comprensión lectora*. En *La lectura en España. Informe: leer para aprender* (pp. 191-208). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Moreira, M. A. (1997). *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Burgos, España. pp. 19-44. Traducción de M<sup>a</sup> Luz Rodríguez Palmero.
- Ramírez, B., R., (1999) *Nota sobre semántica discursiva*, *Revista literaria*, N° 8, Instituto Caro y Cuervo, 182 - 196
- Riffaterre, M. (1980), *Syllepsis*. En: *Critical Inquiry* 6, p. 625-638
- Riffaterre, M. (1987), *The intertextual unconscious*. En: *Critical Inquiry* 13, p. 371-385
- Rodney, D., M., R. (2011). *Un análisis rizomático de la pobreza, una lectura a Smith desde Deleuze, (Para optar título de Magister), Universidad Industrial de Santander, Recuperada de: <http://repositorio.uis.edu.co/jspui/bitstream/123456789/9801/2/137776.pdf>*
- Rosenblatt, L.M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

- Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. Programa de Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Bogotá, Colombia: Instituto colombiano para el fomento de la educación superior.
- Serra, C. (2004) "Etnografía escolar, etnografía de la educación", *Revista de Educación*, 334: 165-176.
- Serrano González-Tejero, J. M., & Pons Parra, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*, 10 (39-40), 1-13.
- Solé, I. (2009). *Estrategias de Lectura*. 21.<sup>a</sup> reimpresión. Barcelona: Editorial Grao.
- Sternberg, R. J. (2012). The assessment of creativity: An investment-based approach. *Creativity Research Journal*, 24(1), 3-12.
- Tovar, J. C. (2008). Modelo metacognitivo como integrador de estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje de las ciencias, y su relación con las competencias. *Revista iberoamericana de educación*, 46(7), 6.
- Ulloa, S. A. (2008). Lectura, escritura y conocimiento en la educación superior. *REDLEES*, 3er Encuentro Nacional y, 2, 18-19.

## NETGRAFÍA

- Araya, V.; Alfaro, M.; Andonegui, M. (2007); Constructivismo: orígenes y perspectivas, Taurus, V. 13, Núm. 24, mayo-agosto, 2007, pp. 76-92. recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtpdfRed.jsp?;Cve>.
- Ausubel, David (1983). Teoría del aprendizaje significativo, *Fascículos de CEIF*, recuperado de [http://www.iprojazz.cl/intranet\\_profesor/subir\\_archivo/](http://www.iprojazz.cl/intranet_profesor/subir_archivo/)
- Blog e-ciencia; concepto de andamiaje;
- Caballero E., E. R. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de educación básica primaria*. Tesis Universidad de Antioquía, Medellín. Recuperado de: <http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/188/1/ComprensionLectoraNiniosPoblacionesVulnerables.pdf>
- Colomer, T. (1993) La enseñanza de la lectura. Estado de la cuestión, *Cuadernos de pedagogía*. En <http://www.xtec.cat/~mjavier/comprends/comprends1.pdf>
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. Revista Signos, 20, 6-15. <http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/materiales/ColomerTeresaComprension.pdf>
- Constitución Política de Colombia (2010) <https://www.ramajudicial.gov.co/documents/10228/1547471/CONSTITUCION>
- Efe El tiempo (2014) Colombia, en nuevos resultados en las pruebas Pisa, *El tiempo*, 23. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/colombia-en-el-ultimo-lugar-en-pruebas-pisa/14224736>

Estándares y competencias del lenguaje. Recuperado de:

[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf)

Lian, A. P. (2011). Reflections on language-learning in the 21st century: The rhizome at work.

*Rangsit Journal of Arts and Sciences*, 1(1), 5-17.

<http://110.164.185.70/Images/journal/RJAS.pdf#page=7>

Martínez, G. V. L. (2013). Paradigmas de investigación. Recuperado de

[http://www.pics.uson.mx/wpcontent/uploads/2013/10/7\\_Paradigmas\\_de\\_investigacion\\_2013.pdf](http://www.pics.uson.mx/wpcontent/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf)

Montealegre, , R. (2004). La comprensión del texto: sentido y significado *Revista*

*Latinoamericana de Psicología* [en línea] 2004, 36 ( ): [Fecha de consulta: 18 de noviembre

de 2015] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80536205>> ISSN 0120-

0534

Salas, N., P. (2012) El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre

del nivel medio superior de la universidad autónoma de nuevo león, Tesis, Universidad de

Nuevo León , México, recuperado de: <http://eprints.uanl.mx/3230/1/1080256466.pdf>

Unesco. Recuperado de:<http://www.unesdoc.unesco.org/images/0008/000854/085484so.pdf>.

# ANEXOS

**ANEXO A. OFICIO PERMISO FACULTAD**



Pasto, marzo 14 de 2016.

**Dr. ROBERTO RAMIREZ BRAVO**  
**Decano**  
**Facultad de Educación**  
**Universidad de Nariño**

Cordial saludo.

De acuerdo a las sugerencias del asesor sobre la necesidad de tener más insumos para realizar un adecuado análisis de la información, solicitamos muy respetuosamente nos permita, nuevamente, aplicar otros instrumentos con el grupo de estudiantes segundo semestre de la licenciatura en Lengua castellana y Literatura.

En esta ocasión, la intención es trabajar dos horas en la mañana un lunes o viernes, según lo considere, el motivo de la petición es la compañera Carolina Montenegro por razones laborales no puede otro día y hora.

A la espera de una respuesta agradezco su atención y colaboración.

Atentamente,

---

**Diego Patiño Pereira**

---

**Carolina Montenegro del C.**

**Estudiantes**

**Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas**

**ANEXO B. ENCUESTA**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**MAESTRÍA EN DIDACTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS**

**ENCUESTA PARA ESTUDIANTES**

<b>ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO: UNIVERSIDAD DE NARIÑO</b>		
<b>SEMESTRE: 2</b>	<b>JORNADA:</b>	<b>FECHA:</b>
<b>MATERIA:</b>		

**INSTRUCCIÓN:** Apreciado (a) estudiante solicitamos a usted responder las siguientes preguntas propuestas con la mayor objetividad posible, con el fin de identificar algunas características del fomento de la comprensión lectora en el aula. Su información es totalmente confidencial y anónima

**IDENTIFICACIÓN**

Por favor sírvase marcar con una (X) las respuestas correspondientes:

GENERO: Hombre  Mujer   
 EDAD: Menor de 18 años  18 años  Mayor de 18 años

**CUESTIONARIO**  
**COMPRENSIÓN LECTORA**

1. Al momento de comprender un texto, usted

- Ha evocado experiencias personales relacionadas con el texto
- Lo ha asociado con otro(s) texto(s) ya leídos
- Ha Investigado el contenido presente en el texto
- Les ha pedido ayuda a otras personas para que le expliquen
- Otro. ¿Cuál? \_\_\_\_\_

2. ¿Cómo se comprende fácilmente un texto?

- Cuando conoces el tema del texto con anticipacion
- Cuando miras la película basada en el libro
- Cuando previamente explican la temática del texto
- Cuando conversas con otros sobre el tema del texto
- Escribes / tomas apuntes
- Otra(s) ¿Cuál? \_\_\_\_\_

3. ¿Qué haces cuando no comprendes lo que dice el texto?

- Le preguntas al profesor
- Consultas por internet
-

- Utilizas el diccionario
- Le preguntas a un amigo
- Haces un debate o foro con tus compañeros o amigos
- Todas las anteriores
- Otra. ¿Cuál? \_\_\_\_\_

4. ¿Cómo expresas lo que comprendes de un texto?

- Respondiendo preguntas en un examen
- Escribiendo lo que quieras
- Con un dibujo o pintura
- Opinando
- Otro. ¿Cuál? \_\_\_\_\_

5. ¿En clase se expresas libremente lo que se comprende de un texto?

- Siempre
- A veces
- No opino
- No se permite opinar

### TIPOS DE TEXTOS

6. ¿Qué géneros literarios prefieres? (Aquí es posible marcar más de una opción)

- Lírico (poesía)
- Narrativo (cuento, novela, fábula, historita etc.)
- Drama (teatro)

7. ¿Quién escoge los textos para trabajar en clase?

- El profesor
- El (los) estudiante
- El (los) estudiante y el profesor
- No se permite opinar

### LECTURA

8. ¿Para qué cree usted que se lee?

- Para aprender
- Para relajarse
- Para entretenerse
- Para hacer tareas
- Todas las anteriores
- Otra¿Cuál? \_\_\_\_\_

9. Durante la lectura usted:

- Toma apuntes
- Lee mentalmente
- Señala palabras, oraciones o párrafos
- Lee en voz alta para escucharse
- Otro. ¿Cuál? \_\_\_\_\_

10. Usted después de leer:

- Queda satisfecho con lo que ha leído
- Se hace preguntas sobre lo leído
- Escribe sus impresiones del texto
- Cree que debe investigar o leer más
- Otra. ¿Cuál? \_\_\_\_\_

<b>ANEXO C. DIARIO DE CAMPO</b>			
<b>NOMBRE DEL INVESTIGADOR (OBSERVADOR):</b>			
<b>FECHA:</b>			
<b>LUGAR:</b>			
<b>HORA DE INICIO:</b>			
<b>HORA DE FINALIZACIÓN:</b>			
<b>PARTICIPANTES:</b>			
<b>NUMERO DE ESTUDIANTES PARTICIPANTES _____</b>			
<b>CATEGORÍAS</b>	<b>EVIDENCIA</b>		<b>DESCRIPCIÓN Y REFLEXIÓN</b>
	<b>SI</b>	<b>NO</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimientos previos o experiencias previas</li> <li>• Conceptos personales</li> <li>• Construcción de hipótesis sobre el texto</li> <li>• Generación de un rizoma en estado inicial</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Síntesis de la idea central del texto</li> <li>• Opiniones estructuradas</li> <li>• Manifestación de actitudes afectivas con respecto a la lectura</li> <li>• Ampliación del rizoma - mutación</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escritura</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

**OBSERVACIONES**

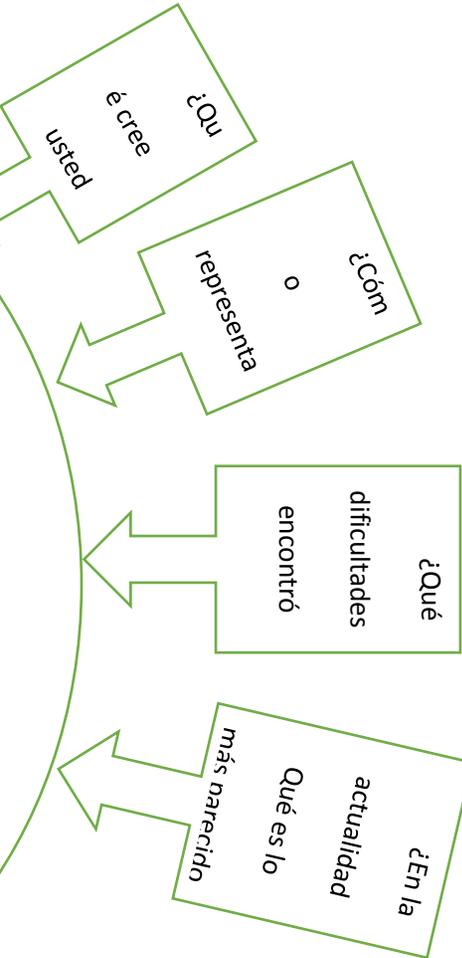
---

**ANEXO D. TALLER 1 “EL OTOÑO DEL PATRI...**

Maestranes:  
Carolina Montenegro Castillo  
Diego Patiño Pereira

PREGUNTAS

Durante el fin de semana los gallinazos se metieron por los balcones de la casa presidencial, destrozaron a picotazos las mallas de alambre de las ventanas y removieron con sus alas el tiempo estancado en el interior, y en la madrugada del lunes la ciudad despertó de su letargo de siglos con una tibia y tierna brisa de muerto grande y de podrida grandeza. Sólo entonces nos atrevimos a entrar sin embestir los carcomidos muros de piedra fortificada, como querían los más



Posibles sugerencias

1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**ANEXO E. TALLER 2. “LA IDEA QUE DA VUELTAS”**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS**

Instrumento:	Objetivo 2 (Taller número 2)	
Participantes:	Estudiantes de Segundo Semestre del Programa de Lengua Castellana y Literatura – UDENAR 2016	
Docentes investigadores:	Diego Patiño- Carolina Montenegro	
Fecha:	Investigación titulada:	<b>LA COMPRENSIÓN LECTORA DESDE LA PERSPECTIVA DEL PENSAMIENTO RIZOMÁTICO</b>

**LECTURA - TALLER 2****“LA IDEA QUE DA VUELTAS”****Gabriel García Márquez**

Les voy a contar, por ejemplo, la idea que me está dando vueltas en la cabeza hace ya varios años y sospecho que la tengo ya bastante redonda. Imagíñese un pueblo muy pequeño, donde hay una señora vieja que tiene dos hijos: uno de 17 y una hija menor de 14.

Está sirviéndole el desayuno a sus hijos y se le advierte una expresión muy preocupada. Los hijos le preguntan qué le pasa y ella responde: “No sé, he amanecido con el presentimiento que algo grave va a suceder en este pueblo”. Ellos se reían de ella, dicen que esos son presentimientos de vieja, cosas que pasan.

El hijo se va a jugar billar y en el momento en que va a tirar una carambola sencillísima, el adversario le dice: “Te apuesto un peso a que no la haces?” Todos se ríen. Él se ríe, tira la carambola y no la hace. Pagó un peso y le preguntan: “Pero qué pasó si era una carambola muy sencilla”. Dice: “Es cierto, pero me ha quedado la preocupación de una cosa que dijo mi mamá esta mañana sobre algo grave que va a suceder en este pueblo”. Todos se ríen de él y el que se ha ganado un peso regresa a su casa, donde está su mamá.

Con su peso, feliz, dice: “Le gané este peso a Dámaso en la forma más sencilla, porque es un tonto”. “¿Y por qué es un tonto?” –Dice: “Hombre, porque no pudo hacer una carambola sencillísima estorbado por la preocupación de que su mamá amaneció hoy con la idea de que algo muy grave va a suceder en este pueblo”. Entonces le dice la mamá: “No te burles de los presentimientos de los viejos, porque a veces salen”. Una pariente lo oye y va a comprar carne. Ella le dice al carnicero. “Véndame una libra de carne”. En el momento en que está cortando agrega: “Mejor véndame dos, porque andan diciendo que algo grave va a pasar y lo mejor es estar preparado”. El carnicero despacha la carne y cuando llega otra señora a comprar una libra

de carne le dice: “Lleve dos porque hasta aquí llega la gente diciendo que algo muy grave va a pasar y se está preparando, y andan comprando cosas”. Entonces la vieja responde: “Tengo varios hijos, mejor deme cuatro libras”. Se lleva las cuatro libras y, para no hacer largo el cuento, diré que el carnicero en media hora agota la carne, mata otra vaca, se vende todo y se va expandiendo el rumor. Llega el momento en que todo el mundo en el pueblo está esperando que pase algo, se paralizan las actividades y, de pronto, a las dos de la tarde hace calor como siempre. Alguien dice: “¿Se han dado cuenta del calor que está haciendo?” “Pero si en este pueblo siempre ha hecho calor. Tanto que es un pueblo donde todos los músicos tenían instrumentos remendados con brea y tocaban siempre a la sombra porque si tocaban al sol, se les caía a pedazos”. “Sin embargo, dice uno —nunca a esta hora ha hecho tanto calor”. “Pero si a las dos de la tarde es cuando más calor hay”. “Sí, pero no tanto calor como ahora”. Al pueblo desierto, a la plaza desierta baja de pronto un pajarito y se corre la voz: “Hay un pajarito en la plaza”. Y viene todo el mundo espantado a ver el pajarito. Pero, señores, siempre han andado pajaritos que bajan: “Sí, pero nunca a esta hora”. Llega un momento de tal tensión para todos los habitantes del pueblo, que todos están desesperados por irse y no tienen el valor de hacerlo. “Yo sí soy muy macho —grita uno— yo me voy”.

Agarra sus muebles, sus hijos, sus animales, los mete en una carreta y atraviesa la calle central donde está el pobre pueblo viéndolo. Hasta el momento en que dice: “Si éste se atreve a irse, pues nosotros también nos vamos”.

Y empiezan a dismantelar, literalmente, al pueblo. Se llevan las cosas, los animales, todo. Y uno de los últimos que abandona el pueblo dice: “Que no venga la desgracia a caer sobre todo lo que queda en nuestra casa”, y entonces incendia la casa y otros incendian otras casas. Huyen en un tremendo y verdadero pánico, como en éxodo de guerra, y, en medio de ellos, va la señora que tuvo el presagio exclamando: “Yo lo dije que algo grave iba a pasar, y... me dijeron que estaba loca”.

Tomado

de:

<http://www.secretosparacontar.org/Lectores/Contenidosytemas/Laideaquedavueltas.aspx?CurrentCatId=293> extraído: 20/04/2016

**ANEXO F. TALLER 3 Y 4 “LA FLOR DE COLERIDGE”**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS**

Instrumento:	Objetivo 2 (Taller número 3)	
Participantes:	Estudiantes de Segundo Semestre del Programa de Lengua Castellana y Literatura – UDENAR 2016	
Docentes investigadores:	Diego Patiño- Carolina Montenegro	
Fecha:	Investigación titulada:	<b>LA COMPRENSIÓN LECTORA DESDE LA PERSPECTIVA DEL PENSAMIENTO RIZOMÁTICO</b>

**LECTURA - TALLER 3 y 4****“La flor de Coleridge“****J.L. Borges**

Hacia 1938, Paul Valéry escribió: “La Historia de la literatura no debería ser la historia de los autores y de los accidentes de su carrera o de la carrera de sus obras sino la Historia del Espíritu como productor o consumidor de literatura. Esa historia podría llevarse a término sin mencionar un solo escritor.” No era la primera vez que el Espíritu formulaba esa observación; en 1844, en el pueblo de Concord, otro de sus amanuenses había anotado: “Diríase que una sola persona ha redactado cuantos libros hay en el mundo; tal unidad central hay en ellos que es innegable que son obra de un solo caballero omnisciente” (Emerson: Essays, 2, VIII). Veinte años antes, Shelley dictaminó que todos los poemas del pasado, del presente y del porvenir, son episodios o fragmentos de un solo poema infinito, erigido por todos los poetas del orbe (A Defence of Poetry, 1821).

Esas consideraciones (implícitas, desde luego, en el panteísmo) permitirían un inacabable debate; yo, ahora, las invoco para ejecutar un modesto propósito: la historia de la evolución de una idea, a través de los textos heterogéneos de tres autores. El primer texto es una nota de Coleridge; ignoro si éste la escribió a fines del siglo XVIII, o a principios del XIX. Dice, literalmente:

“Si un hombre atravesara el Paraíso en un sueño, y le dieran una flor como prueba de que había estado allí, y si al despertar encontrara esa flor en su mano... ¿entonces, qué?”.

No sé qué opinará mi lector de esa imaginación; yo la juzgo perfecta. Usarla como base de otras invenciones felices, parece previamente imposible; tiene la integridad y la unidad de un *terminus ad quem*, de una meta. Claro está que lo es; en el orden de la literatura, como en los

otros, no hay acto que no sea coronación de una infinita serie de causas y manantial de una infinita serie de efectos. Detrás de la invención de Coleridge está la general y antigua invención de las generaciones de amantes que pidieron como prenda una flor.

El segundo texto que alegaré es una novela que Wells bosquejó en 1887 y reescribió siete años después, en el verano de 1894. La primera versión se tituló *The Chronic Argonauts* (en este título abolido, *chronic* tiene el valor etimológico de temporal); la definitiva, *The Time Machine*. Wells, en esa novela, continúa y reforma una antiquísima tradición literaria: la previsión de hechos futuros. Isaías ve la desolación de Babilonia y la restauración de Israel; Eneas, el destino militar de su posteridad, los romanos; la profetisa de la Edda Saemundi, la vuelta de los dioses que, después de la cíclica batalla en que nuestra tierra perecerá, descubrirán, tiradas en el pasto de una nueva pradera, las piezas de ajedrez con que antes jugaron... El protagonista de Wells, a diferencia de tales espectadores proféticos, viaja físicamente al porvenir. Vuelve rendido, polvoriento y maltrecho; vuelve de una remota humanidad que se ha bifurcado en especies que se odian (los ociososeloi, que habitan en palacios dilapidados y en ruinosos jardines; los subterráneos y nictálopesmorlocks, que se alimentan de los primeros); vuelve con las sienas encanecidas y trae del porvenir una flor marchita. Tal es la segunda versión de la imagen de Coleridge. Más increíble que una flor celestial o que la flor de un sueño es la flor futura, la contradictoria flor cuyos átomos ahora ocupan otros lugares y no se combinaron aún.

La tercera versión que comentaré, la más trabajada, es invención de un escritor harto más complejo que Wells, si bien menos dotado de esas agradables virtudes que es usual llamar clásicas. Me refiero al autor de la humillación de los Northmore, el triste y laberíntico Henry James. Este, al morir, dejó inconclusa una novela de carácter fantástico, *The Sense of the Past*, que es una variación o elaboración de *The Time Machine*<sup>1</sup>. El protagonista de Wells viaja al porvenir en un inconcebible vehículo que progresa o retrocede en el tiempo como los otros vehículos en el espacio; el de James regresa al pasado, al siglo XVIII, a fuerza de compenetrarse con esa época. (Los dos procedimientos son imposibles, pero es menos arbitrario el de James.) En *The Sense of the Past*, el nexo entre lo real y lo imaginativo (entre la actualidad y el pasado) no es una flor, como en las anteriores ficciones; es un retrato que data del siglo XVIII y que misteriosamente representa al protagonista. Este, fascinado por esa tela, consigue trasladarse a la fecha en que la ejecutaron. Entre las personas que encuentra, figura, necesariamente, el pintor; éste lo pinta con temor y con aversión, pues intuye algo desacostumbrado y anómalo en esas facciones futuras... James, crea, así, un incomparable regressus in infinitum, ya que su héroe, Ralph Pendrel, se traslada al siglo XVIII. La causa es posterior al efecto, el motivo del viaje es una de las consecuencias del viaje. <sup>1</sup> No he leído *The Sense of the Past*, pero conozco el suficiente análisis de Stephen Spender, en su obra *The Destructive Element* (páginas 105-110). James fue amigo de Wells; por su relación puede consultarse el vasto *Experiment in Autobiography* de éste. Wells, verosíblemente, desconocía el texto de Coleridge; Henry James conocía y admiraba el texto de Wells. Claro está que si es válida la doctrina de que todos los

autores son un autor, tales hechos son insignificantes. En rigor, no es indispensable ir tan lejos; el panteísta que declara que la pluralidad de los autores es ilusoria, encuentra inesperado apoyo en el clasicista, según el cual esa pluralidad importa muy poco. Para las mentes clásicas, la literatura es lo esencial, no los individuos. George Moore y James Joyce han incorporado en sus obras, páginas y sentencias ajenas; Oscar Wilde solía regalar argumentos para que otros los ejecutaran; ambas conductas, aunque superficialmente contrarias, pueden evidenciar un mismo sentido del arte. Un sentido ecuménico, impersonal... Otro testigo de la unidad profunda del Verbo, otro negador de los límites del sujeto, fue el insigne Ben Jonson, que empeñado en la tarea de formular su testamento literario y los dictámenes propicios o adversos que sus contemporáneos le merecían, se redujo a ensamblar fragmentos de Séneca, de Quintiliano, de Justo Lipsio, de Vives, de Erasmo, de Maquiavelo, de Bacon y de los dos Escalígeros.

Una observación última. Quienes minuciosamente copian a un escritor, lo hacen impersonalmente, lo hacen porque confunden a ese escritor con la literatura, lo hacen porque sospechan que apartarse de él en un punto es apartarse de la razón y de la ortodoxia. Durante muchos años, yo creí que la casi infinita literatura estaba en un hombre. Ese hombre fue Carlyle, fue Johannes Becher, fue Whitman, fue Rafael Cansinos-Asséns, fue De Quincey.

Tomado de: <http://barricadaletrahispanic.blogspot.com.co/2011/10/la-flor-de-coleridge-jorge-luis-borges.html>. Extraído: 30 /03/2016

## **TEMAS CLAVE**

### **EVOLUCION DE UNA IDEA**

- ¿De dónde nacen las ideas?
- ¿Cómo evoluciona una idea?
- ¿Las ideas se materializan?

### **VIAJE DE LOS SUEÑOS A LA REALIDAD**

- ¿Qué son los sueños?
- ¿Podría considerarse un sueño como un vehículo hacia la realidad?
- ¿Un sueño es una idea?

### **LITERATURA (CAUSAS Y EFECTOS)**

- ¿De acuerdo a la lectura, La literatura es resultado de...?
- ¿Es posible ver la realidad o la imaginación a través de un libro?
- ¿O sea el libro es realidad o imaginación?

### **PRODUCTO**

Mini ensayo colectivo (tablero)

1. Generación de palabras clave
2. Construcción de una idea (opinión) orientadora (tesis)
3. Aporte de tres argumentos
4. Conclusión

ANEXO G. FOTOGRAFÍAS EVIDENCIA TALLER 3-4

