

Fortalecimiento de la Comprensión de Lectura de Textos Argumentativos a través del test Cloze en los estudiantes de grado noveno calendario a 2019 de la Escuela Normal Superior de Pasto

Jorge Arroyo Andrade

Jair Erazo Pabón



Nota de los autores:

Esta investigación se realizó como requisito para optar por el título Licenciados en Español-Inglés y fue asesorado por la Mg. Maura Arciniegas Moreno

La correspondencia referida a este trabajo puede dirigirse a Jorge Arroyo – Jair Erazo

Dirección electrónica: jorluiarroyo@hotmail.com dentalab888@gmail.com

Fortalecimiento de la Comprensión de Lectura de Textos Argumentativos a través del test Cloze
en los estudiantes de grado noveno calendario a 2020 de la Escuela Normal Superior de Pasto

Jorge Arroyo Andrade

Jair Erazo Pabón

Mg Maura Arciniegas

Asesora

Universidad De Nariño

Facultad De Humanidades

Licenciatura En Lengua Castellana E Ingles

San Juan De Pasto

2020

“Las ideas aportadas en el presente proyecto investigativo son responsabilidad exclusiva de los autores”

Artículo 1ro del Acuerdo No.324 de Octubre 11 de 1966 emanado del Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño

Nota de aceptación

Maura Arciniegas Moreno
Asesora

Pilar Navarro Fajardo
Jurado

Luis Eduardo Rosero
Jurado

Resumen

El aprendizaje y la asimilación de conocimientos se logran desarrollando un buen proceso de comprensión de lectura, de ahí la necesidad de consolidar esa habilidad por medio de una estrategia didáctica novedosa destinada a mejorar los niveles de comprensión de lectura de textos argumentativos debido a que estos constituyen una parte importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje en todas las etapas académicas. En este orden de ideas, este proyecto de investigación plantea un abordaje desde el enfoque cualitativo, por medio de una investigación – acción que permita examinar el efecto del test Cloze como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión de lectura de textos argumentativos de los estudiantes de 9° de la escuela Normal Superior de Pasto.

Palabras clave: Comprensión de lectura, Test Cloze, Textos Argumentativos, Estrategia Didáctica

Abstract

The assimilation and the apprenticeship of knowledge are achieved by developing a positive reading comprehension process due to the necessity to consolidate that ability through a innovative didactic strategy aimed to enhance the levels of reading comprehension of argumentative texts because they constitute an important part in the teaching and learning processes in all academic degree. In this way, this research project proposes an approach from the qualitative approach, through an investigation - action that allows examining the effect of the Cloze test as a didactic strategy to strengthen the reading comprehension of argumentative texts of 9th grade students from the Normal Superior School of Pasto.

Key words: Reading comprehension, Test Cloze, Argumentative texts, Didactic Strategy

Tabla de Contenido

| | |
|--|-----------|
| Introducción | 8 |
| CAPÍTULO I: ASPECTO TECNICO-CIENTÍFICO | 9 |
| 1.1. Descripción del problema..... | 9 |
| 1.2. Formulación del problema..... | 11 |
| 1.3. Justificación..... | 11 |
| 1.5. Objetivo del estudio | 13 |
| 1.5.1. Objetivos específicos | 13 |
| 2. CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL | 14 |
| 2.1. Marco contextual..... | 14 |
| 2.1. Marco de antecedentes | 14 |
| 2.2. Marco teórico– conceptual | 16 |
| 2.2.1. Lectura. | 16 |
| 2.2.2. Test Cloze. | 18 |
| 2.2.3. Compresión de lectura. | 24 |
| 2.2.4. Textos argumentativos | 27 |
| 2.2.5. Estrategias didácticas | 33 |
| 3. CAPÍTULO III: ASPECTO METODOLÓGICO | 38 |
| 3.1. Paradigma de investigación..... | 38 |
| 3.3. Categorización de las Fases de Investigación | 40 |
| 3.4. Población..... | 42 |
| 3.5. Unidad de trabajo | 42 |
| 3.6. Recolección de datos..... | 43 |
| 3.6.1. Fase 1 Identificación de las dificultades de comprensión de lectura | 45 |
| 3.6.2. Fase 2 Análisis de las estrategias de enseñanza que se están aplicando para fortalecer la comprensión de lectura de textos argumentativos | 46 |
| 3.6.3. Fase 3 Elaboración de una estrategia didáctica basada en el test Cloze que fortalezca la comprensión de lectura de textos argumentativos. | 47 |
| 4. ASPECTOS ADMINISTRATIVOS..... | 50 |
| 4.1. Cronograma..... | 50 |
| 4.2. Presupuesto | 51 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 52 |
| ANEXOS..... | 55 |

Introducción

La comprensión de lectura de textos, en especial la de textos argumentativos, es una capacidad intrínseca y fundamental en el desarrollo personal y social de cada individuo; pues le ayuda a consolidar aprendizajes en diferentes materias y lo capacita para entender, interpretar y tomar posturas críticas frente a éste tipo de textos.

Este proyecto tiene como propósito el fortalecimiento de la comprensión de lectura de textos argumentativos, en los estudiantes de grado noveno de la escuela Normal Superior de Pasto a través del Test Cloze. La esencia de este test consiste en la supresión de palabras que los estudiantes deben complementar aplicando los procesos cognitivos y metacognitivos propios de la lectura, generando así, una comprensión de lectura adecuada.

La relevancia de este proyecto radica en la demostración de la trascendencia y el valor del Test Cloze como un instrumento para medir y mejorar la comprensión de lectura de los textos argumentativos de los estudiantes de grado noveno de la escuela Normal Superior de Pasto.

Este proyecto está estructurado en cuatro capítulos: el primero, contiene el aspecto técnico – científico, aquí se encuentran; la descripción del problema, formulación del problema, objetivo general y objetivos específicos, el segundo capítulo es el marco referencial, el cual presenta el marco de antecedentes y la información pertinente sobre los conceptos: lectura, test Cloze, comprensión de lectura, textos argumentativo y estrategias didácticas, que son la base de esta investigación. El tercer capítulo hace referencia al aspecto metodológico; que se desarrollará a través del paradigma cualitativo con una investigación-acción. En el último capítulo se mencionan los recursos necesarios y presupuestos para la realización del proyecto y un cronograma de actividades.

CAPÍTULO I: ASPECTO TÉCNICO-CIENTÍFICO

En este capítulo se tratarán de manera general los siguientes contenidos: la descripción del problema, la formulación del mismo, los objetivos y la justificación. Dichos aspectos son los necesarios para comprender la razón por la cual se precisa fortalecer la comprensión de lectura de textos argumentativos en los estudiantes de noveno grado de la escuela Normal Superior de Pasto.

1.1. Descripción del problema

El presente proyecto investigativo se realizará en la escuela Normal Superior de Pasto-Colombia, con los estudiantes de grado noveno, ya que los estudiantes deberán presentar las pruebas nacionales SABER 9.

Las denominadas pruebas SABER, pretenden contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de evaluaciones aplicadas periódicamente para monitorear el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes de la nación Colombiana. En el área de Lenguaje, los estudiantes resuelven preguntas basadas en textos argumentativos, expositivos e informativos en las que deben identificar las ideas centrales de los textos, las relaciones de sentido entre palabras y la función de los signos de puntuación; de igual manera, deben comprender las intenciones y propósitos de los textos. Desafortunadamente, dichas pruebas han arrojado resultados negativos en cuanto a la comprensión de lectura.

En Colombia según, De Zubiría (2014) basado en un informe del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) en el que se sintetizan los resultados de las pruebas PISA presentadas en el año 2012, asegura que solo el 3 % de los estudiantes de grado noveno tienen un nivel de lectura adecuado. De igual manera, Bustamante (2015) en su columna del diario EL Tiempo, basado en el análisis realizado por el ICFES, afirma que el 90 % de los 2,4 millones de niños que realizan las pruebas Saber, poseen un nivel de comprensión de lectura apenas aceptable. Estas cifras indican que la comprensión de lectura en Colombia atraviesa un estado preocupante.

En este sentido, el especialista en métodos de educación y orientación del aprendizaje Víctor Hugo Cuervo Jiménez (s.f) afirma que “En Colombia la gente lee pocos libros porque no tiene el gusto ni el hábito”. (Simbaqueva, 2015, párr. 1) Además, se sabe que el promedio de lectura de la población colombiana está entre 2 y 3 libros por habitante al año. Lo anterior puede ser la causa cultural para que la comprensión de lectura permanezca en bajos niveles. También, Armando Zambrano (s.f 2013) señala que “el tema de la poca lecturabilidad obedece a que los currículos no han tomado como eje central de la formación, el acto de leer”. Es posible, que por esto, los estudiantes asuman las áreas de humanidades como espacios curriculares donde se pasa sin mayor exigencia, de ahí que los niveles de comprensión de lectura en los estudiantes sean bajos. En consecuencia, se presenta el facilismo en el trasegar académico.

La falta de comprensión de los diferentes textos que son parte de los currículos académicos, de las diferentes áreas de las instituciones educativas, propician un alto índice de deserción escolar. Por otra parte, quienes continúen la vida escolar presentarán serias dificultades al tener un nivel de comprensión de lectura, básico. Armando Zambrano (s,f) dice que “Si los estudiantes no leen, pues sencillamente tampoco escriben y esto tiene efectos negativos en los procesos de aprendizaje y en su formación.” “Expertos analizan por qué estudiantes...” (2013) Lo que genera, un estancamiento en los procesos cognitivos y metacognitivos que se desarrollan a través de la comprensión de lectura.

Teniendo en cuenta lo anterior y enfatizando en la importancia de implementar un instrumento que mida las debilidades y fortalezca la comprensión de lectura de textos argumentativos. Por consiguiente, es necesario fortalecer la comprensión de lectura de los textos argumentativos a través del test Cloze este instrumento pretende complementar las estrategias docentes que se aplican para mejorar el nivel de comprensión de lectura de textos, más exactamente de los argumentativos. Se debe agregar que se tendrá en cuenta los conceptos que hacen parte de la teoría de la comprensión de lectura.

1.2. Formulación del problema

Con el objetivo de desarrollar este proceso de investigación planteamos el siguiente problema. ¿Cómo fortalecer la comprensión de lectura de textos argumentativos a través del test Cloze en los estudiantes de noveno grado de la escuela Normal Superior de Pasto?

1.3. Justificación

En las siguientes razones se fundamenta la pertinencia y trascendencia para realizar el presente proyecto de investigación.

En primer lugar, es necesario tener en cuenta que en todos los sistemas educativos los procesos de enseñanza y aprendizaje se basan en procesos de lectura y comprensión de lectura; por lo tanto, la adquisición de habilidades y destrezas de esos procesos es un desafío que diariamente las instituciones educativas desean alcanzar para lograr mejores resultados en los distintos campos del conocimiento.

De acuerdo con Mera (2012) “Un estudio del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior, ICFES, basado en una aplicación hecha para los grados 5° y 9° en tres áreas, incluida la del lenguaje, en las pruebas Saber 2009, muestra las deficiencias de los estudiantes colombianos en el proceso de lecto-escritura”. Por lo tanto, se puede decir que las debilidades en los procesos de comprensión de lectura vienen desde la primaria y continúan en el bachillerato, las cuales se reflejan cuando los estudiantes se enfrentan a la lectura de los diferentes tipos de textos entre ellos los textos argumentativos, donde los estudiantes solo reconocen unas ideas principales de los textos, pero muy pocos son capaces de comprender textos, analizar, inferir, relacionar información implícita y explícita en diferentes textos escritos y menos para asumir una posición crítica y argumentar sobre ello. De modo que, aquellos procesos requieren una especial atención en los ámbitos escolares para superar las dificultades y garantizar un buen desempeño en ámbitos académicos y por ende en la sociedad.

En segunda instancia, con este proyecto se pretende contribuir al diseño de una estrategia didáctica basada en el test Cloze, encaminada a mejorar la comprensión de lectura en el aula de clase. Este test, fue creado por Taylor en 1953: consiste en suprimir de un texto la palabra

ubicada en el quinto, decimo, quinceavo lugar y así sucesivamente. Los estudiantes deben completar el espacio con la palabra que juzguen ser más adecuada para el contexto. Según, Condemarín y Millic (1990) al realizar este ejercicio se involucran procesos cognitivos y metacognitivos generando en los estudiantes un proceso de comprensión de lectura que de acuerdo con Antonio Vallés (2005) desde un enfoque cognitivo considera la comprensión de lectura como; “un proceso y un producto” (párr.8). Por esto, la comprensión de lectura puede definirse como la construcción de significados que es posible mediante la adquisición de las ideas más importantes de un texto y la relación de éstas con otras ideas adquiridas con anterioridad por el lector.

La última razón que justifica de manera significativa el desarrollo de este proyecto investigativo es la validez de una estrategia pedagógica basada en el novedoso método Cloze ya que son muy pocos los antecedentes sobre el uso de este método, como instrumento para medir y fortalecer la comprensión de lectura de textos argumentativos. Asimismo, no hay precedentes de este tipo de proyectos investigativos en la Universidad de Nariño, por lo cual es aún más innovador y necesario que la comunidad académica conozca las bondades del test Cloze para disminuir las debilidades propias de la comprensión de lectura. Dado que, el mencionado test ha brindado un importante número de investigaciones a nivel mundial, las cuales como lo sustenta Condemarin y Millic (1990b) “Tienden a centrarse en las relaciones del Cloze y la comprensión de lectura, la validez del test Cloze, como una medida de legibilidad de los materiales escritos, la modalidad de la elaboración del test y su utilidad como técnica de enseñanza.” (p.7).

Otro rasgo novedoso del test Cloze es que se puede utilizar no sólo para evaluar la legibilidad de los textos sino también como una medida procesual de la comprensión de lectura de los estudiantes que ayudará a determinar debilidades y de igual manera crear estrategias que ayuden a fortalecerlas, convirtiéndose el test Cloze en un instrumento de investigación que permite obtener conocimiento sobre aspectos importantes del proceso lector. De ahí que, para Artola (1988) el test Cloze “resulta especialmente útil a la hora de investigar las estrategias psicolingüísticas utilizadas por los sujetos durante la lectura y, en concreto, del uso de claves gráficas, sintácticas y semánticas durante la lectura silenciosa de forma similar al empleo del «míscue analysis» para el estudio de dichas estrategias durante la lectura. (p. 75)

1.4 Preguntas de la investigación

- ¿Cuáles son las debilidades en comprensión de lectura de los estudiantes de grado noveno de la escuela Normal Superior de Pasto?
- ¿Cuáles son las estrategias docentes aplicadas para la cualificación de la comprensión de textos argumentativos?
- ¿Cuál es la estrategia basada en el test Cloze que podría fortalecer la comprensión de textos argumentativos?

1.5. Objetivo del estudio

1.5.1. Objetivo General

Fortalecer la comprensión de lectura de textos argumentativos a través del Test Cloze en los estudiantes de grado noveno de la escuela Normal Superior de Pasto.

1.5.1. Objetivos específicos

1. Identificar las dificultades en comprensión de lectura de textos argumentativos que presentan los estudiantes de noveno grado de la escuela Normal Superior de Pasto.
2. Analizar las estrategias de enseñanza que se están aplicando para fortalecer la comprensión de lectura de textos argumentativos.
3. Diseñar una estrategia didáctica basada en el test Cloze que fortalezca la comprensión de lectura de textos argumentativos.

2. CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL

2.1. Marco contextual

La búsqueda de antecedentes para este proyecto de investigación, fue dispendiosa en cuanto al test Cloze, pues a nivel local y continental no se ha estudiado a profundidad. Afortunadamente, se encontraron estudios que sirven de antecedentes importantes relacionándose con los objetivos de este proyecto.

2.1. Marco de antecedentes

La investigación “Comprensión lectora de los Textos Argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de educación básica primaria” realizada por Caballero, E (2008) en la Universidad de Antioquia, cuyo objetivo es “Mejorar la comprensión lectora de textos argumentativos en los niños de quinto grado de educación Básica Primaria de la Institución Educativa Granjas Infantiles del Municipio de Copacabana, a partir del análisis de su superestructura textual”. (p. 15) De acuerdo con los resultados obtenidos, esta investigación concluyó que el conocimiento de la superestructura de los textos argumentativos beneficia a los niños en la comprensión de esta tipología textual. Además, “la implementación de un diseño investigativo test-post- test, sometido a un proceso sistemático de análisis, permitió evidenciar significativamente las diferencias existentes entre los estados inicial y final de los estudiantes frente a la comprensión lectora de los textos argumentativos, en términos de logros y competencias.” Caballero, E. (2008), p 159

Teniendo en cuenta, el mencionado estudio, se puede decir que los procesos de enseñanza- aprendizaje de la lectura deben estar planificados con actividades que puedan ser medidas y analizadas para que el estudiante note el proceso evolutivo a fin de alcanzar una comprensión de lectura óptima de los textos argumentativos.

Como segundo antecedente; “El test Cloze en la evaluación de la comprensión del texto informativo de nivel universitario” es un artículo investigativo realizado por Difabio, H. La mencionada investigación se hizo con estudiantes de la Universidad Nacional de Cuyo,

Argentina entre los años 2003 y 2006; posteriormente se publicó en la Revista de Lingüística Técnica y Aplicada de Chile, en el año 2008. En esta investigación, se evidencia; cuatro teorías complementarias que explican los procesos explorados por el test Cloze, los resultados de la aplicación de un texto Cloze y la correlación de estos con el rendimiento académico. También, concluyó que el test Cloze es potencialmente útil para identificar alumnos con muchas debilidades y en riesgo de fracaso en sus programas académicos.

Bajo esta perspectiva, el estudio en referencia se articula con los objetivos del presente proyecto investigativo porque mostró la efectividad del test Cloze, a la hora de evaluar las debilidades en la comprensión de lectura de los estudiantes de educación superior. Así mismo, sugiere un estudio de corte cualitativo para realizar un mejor estudio de las propiedades del test Cloze.

Para finalizar, en el ámbito nacional se encontró la investigación: “Mejoramiento de la comprensión de lectura en alumnos de segundo semestre del programa de Español y Literatura de la Universidad Tecnológica del Chocó, Diego Luis Córdoba” realizada por Lady Sirley Palacios Escobar (2015) en la Universidad Nacional de Colombia. El mencionado trabajo investigativo, plantea como objetivo general; “El mejoramiento de la comprensión de textos de los estudiantes de segundo semestre del programa de Español y Literatura de la Universidad Tecnológica de Chocó” (Palacios, 2015a, p. 9).

Después de realizar el proceso investigativo con los estudiantes de segundo semestre, concluyó que “El desarrollo de estrategias de lectura en los estudiantes universitarios fomenta en ellos, su autonomía en el proceso de comprensión; también le exige una mayor demanda cognitiva al extraer el sentido del texto que lee” (Palacios, 2015b, p. 9). Es por esto, que la mencionada investigación, es relevante para este proyecto, pues se articula con el objetivo del diseño de estrategias didácticas para promover la comprensión de lectura basados en el test Cloze; los estudiantes serán conscientes de sus debilidades que poco a poco serán transformadas en fortalezas lo que le va a permitir al estudiante sobresalir en cualquier disciplina académica.

2.2. Marco teórico– conceptual

Teniendo en cuenta la temática de este proyecto es necesario plantear los pilares teóricos que guiarán y fundamentarán esta investigación. Sintéticamente se explicarán los conceptos de lectura, comprensión de lectura, test Cloze, textos argumentativos y estrategias de enseñanza.

2.2.1. Lectura.

Estudios e investigaciones actuales realizados por la psicología cognitiva y la psicolingüística proponen un modelo de lectura que puede sintetizarse como “Un proceso destinado a construir el significado de un texto escrito en el que se producen transacciones entre pensamiento y lenguaje” (Ana Maria Margarit. 2008, párr. 4). De acuerdo con lo anterior, entendamos la lectura como un proceso dinámico, cognitivo y comunicativo donde interactúan el lector, el autor y el texto generando actividades intelectuales, operaciones de la memoria y tareas del pensamiento, componentes que trabajan juntos en pro de una comprensión de lectura.

Según Robert Escarpit (1991) la lectura es un acto comunicativo que implica la producción de información, tanto por parte del escritor como del lector. Es decir, la lectura es un proceso donde se da una creación recíproca de la información por parte del escritor y el lector. Además, Escarpit señala: “El texto es una imagen gráfica expuesta a la exploración de los ojos y propicia un número de estímulos por los cuales la mente reacciona, de manera que el texto codifica un discurso oral y éste es decodificado por medio de un proceso complejo”. (Citado en, Leyva, 2009a, párr. 28).

Por lo tanto, la lectura implica un trabajo secuencial donde se generan significados que reconstruyen la memoria del lector. Podemos decir que es un proceso activo y crítico que reproduce conocimiento.

Para Jorge Larrosa, “La lectura es producción de sentido, mediante una "escucha", y más que una apropiación, en tanto que el lenguaje, al igual que la imaginación, produce realidad, la incrementa y la transforma.” Citado por Leyva (2009a, párr. 40). Es decir, la lectura no solo es una relación establecida entre los ojos del lector y el texto; es una situación donde se posibilita la resignificación de los conocimientos generando así una construcción de sentido y no una mera

comprensión lineal del texto. Además, es la principal herramienta de aprendizaje para los estudiantes, pues la mayoría de las actividades escolares se basan en la lectura.

Indiscutiblemente, la lectura es la principal fuente de conocimiento, nos ayuda a comprender el mundo, a comunicarnos con mayores garantías, a pensar de forma crítica y creativa. Esta es una actividad integra, en la cual de acuerdo con Corral (2002) “Tienen lugar distintos niveles de procesamiento y en la que interviene un conjunto de procesos cognitivos que van desde el simple hecho de percibir las letras que integran las expresiones, acceder al significado de cada una de dichas expresiones, hasta el hacerse una representación mental del significado global de todo el texto. Citado por Barbosa (2007. p.117)

En definitiva, la lectura es un proceso cognitivo complejo, activo y crítico capaz de producir conocimiento. Teniendo en cuenta a Barbosa (2007) la complejidad se ve reflejada cuando los lectores no son conscientes de todos los procesos que se entrecruzan en la lectura, los cuales pueden verse afectados por la falta de desarrollo de las competencias lectoras de quienes realizan la lectura. Esto último, es lo que permite diferenciar entre buenos y malos lectores de acuerdo con Corral (2002)

“Un lector puede no ser un buen lector por no ser lo suficientemente rápido a la hora de reconocer las letras y decodificarlas en sílabas y palabras; pero también puede no serlo por tener problemas en las operaciones relacionadas con la comprensión...si sus conocimientos previos sobre el tema del texto son escasos o los tiene mal organizados, tendrá dificultad en integrar las proposiciones del texto en esquemas conocidos, lo que le impedirá hacer las inferencias necesarias para conseguir una representación coherente del texto. Citado por Barbosa (2007a. p.72).

Del párrafo anterior, teniendo en cuenta a Barbosa (2007) podemos decir que la lectura está condicionada por los conocimientos previos y por procesos cognitivos desarrollados por el lector, tales como la atención, la concentración al momento de leer.

2.2.2. Test Cloze.

Teniendo en cuenta que: “El propósito de la aplicación del Cloze ha ido más allá de su aplicación como medida de la legibilidad de los textos” (Artola, 1991, p. 2). El test Cloze se puede utilizar para evaluar la calidad de los textos producidos y el nivel de lectura que estos proponen a los posibles lectores. Por lo tanto, se espera que exista una relación directamente proporcional; es decir, para el buen lector no existirán mayores dificultades a la hora de realizar un test Cloze, alcanzando un nivel de lectura óptimo.

Por otra parte, el test Cloze y sus bondades permiten no solo evaluar, sino también investigar los procesos, cognitivos, psicológicos, sintácticos, semánticos y lingüísticos propios de la lectura. Así lo manifiesta Teresa Artola: “En particular, pensamos que resulta especialmente útil a la hora de investigar las estrategias psicolingüísticas utilizadas por los sujetos durante la lectura”(Artola, 1991, p. 40) .

El test Cloze creado por Taylor en 1953 como instrumento de evaluación de comprensión de lectura permite analizar:

“Las interrelaciones que se establecen entre la mente del lector y el texto escrito: cómo opera la experiencia del mundo y del lenguaje que el lector tiene almacenado en su memoria con las claves semánticas y sintácticas que aporta el contexto para complementar el significado” (Condemarin y Millic, 1990c, p. 7).

Por esto, se puede decir que el test Cloze funciona como una medida para evaluar los procesos cognitivos esenciales de la lectura como la inferencia, el juicio y la resolución de problemas; además, permite detectar y disminuir dificultades de los estudiantes, promoviendo la metacognición para emprender acciones de superación de las dificultades y de esta manera el test Cloze sirve también como un instrumento eficaz para los procesos de enseñanza- aprendizaje. (Difabio, 2008)

El test Cloze, originalmente fue creado por W. Taylor (1953) sobre la base del concepto de cierre gestáltico. Las leyes de la Gestalt, fueron enunciadas por los psicólogos alemanes Max Wertheimer, Wolfgang Köhler y KurtKoffka a inicios del siglo XX, quienes por medio de un experimento psicológico demostraron que el cerebro humano organiza los elementos percibidos

en forma de configuraciones o totalidades. Donde lo percibido deja de ser un conjunto de elementos inconexos y se torna en un todo coherente. Leone (1994).

Una de las leyes de la Gestalt que tiene mayor afinidad con el test Cloze se denomina Ley de cierre, Leone (1994) señala: “Las formas abiertas o inconclusas provocan incomodidad, por lo que existe una tendencia a completar con la imaginación aquello que falta. En esto se basan algunos funcionamientos psíquicos” (p.5). Esta ley de orden psicológico insta a que se trate de concluir algo que al ser percibido presenta vacíos, esta es la ley o base para diseñar los textos para el test Cloze, donde el lector percibirá textos con espacios vacíos, que los completara apelando a los conocimientos previos del lenguaje, a la lógica y a la inferencia, generando así procesos cognitivos, metacognitivos y psicolingüísticos los cuales se complementan en el proceso de la comprensión de lectura.

Taylor (1953) utilizó el concepto de entropía para explicar el funcionamiento del test Cloze, la entropía es definida como “La cantidad de incertidumbre creada por la falta de organización de un sistema: el concepto inverso a la entropía sería la redundancia”. Citado en Condemarinm, Millic (1990, p.5) se puede decir que la entropía es la encargada de medir el nivel de incertidumbre que tiene un mensaje. McLeod y Anderson (1970) citado por Condemarinm, Millic (1990, p. 6) establecieron una fórmula de medición de entropía en el test Cloze, basada en la teoría de la información.

Aquella teoría conceptualiza a la información como algo medible estadísticamente. Ya que este concepto está relacionado, con la autonomía electiva de poder escoger un determinado mensaje de un grupo de posibles mensajes (López, Parada, Simonetti, 1995). Además, los autores citados anteriormente señalan, “El concepto de información supone la existencia de duda o incertidumbre. La incertidumbre implica que existen diferentes alternativas que deberán ser elegidas, seleccionadas o discriminadas (López et al., 1995, p. 3) Las alternativas para el test Cloze serían las palabras que son inferidas de acuerdo con la cantidad de información que brinda el texto, la experiencia y el conocimiento global del lenguaje que tiene el lector, para completar los espacios en blanco y comprender de manera global los textos.

El planteamiento básico de la entropía de McLeod y Anderson (1970) es una medida en el test Cloze con una variación de 0 % a 100%. Condemarin Mabel y MillicNeva (19990). Por su parte Difabio, H (2008) lo resume de la siguiente manera. La entropía: proporciona un valor para cada blanco que varía desde 0 % todos los sujetos dan la misma respuesta a 100% cada uno propone una respuesta diferente. El primer extremo significa máxima organización del sistema y una probabilidad de 1% (certeza) de elección de la alternativa; con un puntaje del 100% cuando la respuesta es correcta y del 0% cuando es incorrecta. El segundo manifiesta inexactitud máxima una alternativa para cada sujeto lo que sugiere una alta probabilidad de predicción al azar. (p.123)

Por lo tanto, se puede decir que la entropía es nula cuando la certeza es absoluta, generando así una adecuada comprensión de los textos; de igual manera, comprueba que el lector tiene un vasto conocimiento de la lengua. Y cuando la entropía es máxima la certeza es limitada, provocando un bajo nivel de comprensión de lectura, deduciendo así que el lector presenta un pobre conocimiento de la lengua.

El enfoque psicolingüístico, la teoría de la comunicación y la lectura como proceso interactivo soportan teóricamente al test Cloze como instrumento de evaluación y de enseñanza de la lengua (Mabel Condemarin y NevaMillic,1988). El enfoque psicolingüístico del proceso lector, está encargado de analizar como los lectores procesan la lengua mientras leen. Teniendo en cuenta la relevancia de los procesos psicolingüísticos, Bravo (2005) citado por (Esther Velarde, Ricardo Canales, Magali Meléndez y Susana Lingán, 2010) ha planteado un modelo cognitivo, denominado arquitectura funcional que explica el proceso de la lectura por medio de tres procesos; bajo, medio y alto. En el procesamiento de bajo nivel, el lector recoge información gráfica a través de movimientos oculares que luego es transformada en códigos y es almacenada en la memoria sensorial. En el nivel medio se presenta un reconocimiento del léxico, transformando los caracteres ortográficos en significados, teniendo en cuenta el conocimiento del léxico que se este reconociendo. Y en el proceso de nivel alto, se presentan los procesamientos sintácticos y semánticos. (p. 56-57)

El procesamiento sintáctico, como lo señala (Esther Velarde et al., 2010a) se refiere al proceso psicolingüístico que permite entender la relación existente entre las palabras. Ya que

éstas no existen aisladas unas de otras, sino que guardan relación entre sí. Es decir, en este procesamiento se articulan las claves gramaticales que indican la relación de las palabras en una oración y es a través de estas secuencias de palabras, que se obtiene la información que presentan los textos.

En este punto, cabe resaltar los conceptos de competencia lingüística y actuación lingüística propuestos por Chomsky (1957) en su libro Estructuras sintácticas, señala: “La competencia lingüística es el conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua tal como es representado por una gramática generativa” citado por (Ana Nafría, 2005, p. 44). En palabras de Aguilar (2004) la competencia lingüística es: “La facultad de hablar y conocer la lengua, entendiendo por conocer la lengua, no los conocimientos científicos sobre la misma, sino los mecanismos necesarios para expresarse en su lengua” (p.3). De modo que la competencia es la realidad mental, el conocimiento que soporta la actuación, el uso que el hablante-oyente hace de su lengua. (Grimaldi, C 2009)

Y la actuación lingüística Chomsky la define como: “La conducta lingüística o uso real del lenguaje” citado por (Ana Nafría, 2005a, p. 44). Se puede decir, que la actuación lingüística, es la que se manifiesta en cada interacción lingüística.

La competencia lingüística como argumenta, Pérez (2014) es un sistema de conocimiento interiorizado de la lengua que posee el ser humano. Dicho sistema de conocimiento, está integrado por dos sub competencias la gramatical y la pragmática. La competencia gramatical, se refiere al conocimiento de las unidades lingüísticas y las normas gramaticales de la lengua, esto es; el conocimiento fonológico, fonético, morfológico y sintáctico de la lengua que concede la formación de secuencias gramaticales correctamente hechas. (p.2)

Por su parte, Pérez (2014) define la competencia pragmática como: “Conocimiento de los principios y reglas que rigen la adecuación del comportamiento lingüístico a la finalidad comunicativa y que permiten determinar los significados inferenciales de los enunciados” (p.6). Con esto se puede decir que dicha competencia, facilita la adaptación de las conductas lingüísticas para establecer los significados de las secuencias que forman un texto.

Verlade, et al (2010b) sobre el procesamiento semántico afirma que es: “Un tipo de procesamiento psicolingüístico que permite acceder al significado de las palabras y frases que se escuchan, captando el sentido global del mensaje o discurso” (p. 59) Por esto, el nivel semántico, es el encargado de procesar el significado y la relación que se da entre las proposiciones para entender el significado global de los textos. Además, como argumenta, Antonio Vallés Arándiga (2005) en este proceso también se produce inferencias o procesos cognitivos mediante los cuales el lector obtiene nueva información, teniendo en cuenta la interpretación de la lectura y el contexto.

En cuanto al sentido global del texto, se da a través de las relaciones coherentes en el texto, las cuales son de carácter semántico. De acuerdo con Díaz (1999) define la coherencia como una propiedad semántica y pragmática del texto que se refiere a dos tipos de relaciones lógicas: la existente entre los conceptos que aparecen en cada oración y las existentes entre cada oración con las otras de la secuencia de la que forman parte. (p.2)

Hay que mencionar además, a Van Dijk y Kintsch (1983) citados por Rosalía Montealegre (2004, p. 248) quienes proponen dos niveles en la comprensión del texto; un primer nivel denominado estructura superficial donde las proposiciones se vinculan en el texto como un todo. Como afirma Montealegre (2004a) “Se forma la macroestructura que representa la organización de significado sobre los aspectos globales del texto (la unidad es la macroproposición)” (p.249). De manera que para comprender un texto, es necesario identificar la coherencia global del mismo.

El texto base es el segundo nivel que está formado por un grupo de proposiciones organizadas jerárquicamente. En palabras de Montealegre (2004b) en este nivel “Se forma la microestructura (conjunto de relaciones semánticas de conexión y coherencia) que refleja la estructura local del discurso.” (p.249). Se puede decir que una secuencia de proposiciones es coherente cuando sus elementos debidamente organizados a nivel macroestructural y microestructural generan procesos de lectura significativos.

Respecto a las inferencias que precisa el test Cloze al lector, al momento de realizar un test de este tipo, se exige que el lector procese el lenguaje, integrando los procesos cognitivos y

lingüísticos que son los necesarios para alcanzar una óptima comprensión de lectura. Dichos procesos deben ir de la mano de los procesos afectivos, los cuales también garantizan una adecuada comprensión de lectura. Así lo indica Arándiga (2005) “Para comprender adecuadamente deben activarse procesos afectivos positivos y favorables que propicien estados de ánimo que permitan poner en práctica los recursos cognitivos y lingüísticos o estrategias de comprensión de lectura” (párr.58)

Por otra parte, a la hora de realizar un test Cloze, el lector deberá poner en juego todo su manejo del lenguaje, hará un uso global de los recursos lingüísticos. Pues las palabras omitidas pueden ser: sustantivos, artículos, preposiciones, conjunciones, entre otras. Para de esta manera, hacer del test Cloze un ejercicio integral, donde se miden los conocimientos tanto en la forma como en la función que tienen las palabras articuladas en un texto y no un simple ejercicio de complementación. Gefen (1979) sustenta “El manejo del lenguaje aparece en el Cloze como un todo integrado que va más allá de la oración y se convierte en una clase de análisis del discurso” citado por Condemarin y Millic (1990, p.7).

Se puede decir que el test Cloze se vincula con el análisis del discurso, debido a que el lector necesita poner en funcionamiento sus recursos lingüísticos. Arándiga (2005a) puntualiza que el test Cloze, no es una simple tarea de completamiento que deja ver el nivel de habilidades de lecturas. Sino una clase de análisis del discurso donde el uso de la lengua funciona como un todo integrado. Donde se “(...) pone en juego la potencialidad creativa del lenguaje del sujeto en un proceso de composición de carácter convergente” (Moreyra, G 1998: 48) citado por (Arándiga 2005b)

En lo que concierne a la lectura como un proceso interactivo, Condemarin y Milicic (1988) argumentan que el test Cloze guarda una íntima relación con el enfoque psicolingüístico que determina la lectura como un proceso interactivo, entre el procesamiento de los datos aportados por el texto (proceso de abajo hacia arriba) y la anticipación que realiza el lector (proceso de arriba hacia abajo), quien incrementa su habilidad para obtener información de la lectura gracias al éxito de sus predicciones. Citado por Difabio (2008, p.4)

En el test Cloze, la palabra suprimida promueve en el lector la formación de predicciones a través de procesos inferenciales basados en “Su conocimiento previo del tópico, de su conocimiento lingüístico (de las claves fonográficas, semánticas, sintácticas, y de las restricciones del lenguaje) y de la redundancia textual” Difabio(2008a, p. 4). Dichas inferencias se llevan a cabo a través de procesos cognitivos-lingüísticos que tienen un papel fundamental en la comprensión de lectura, incluyen como lo señala Valles (2005) el reconocimiento de las palabras y su asociación con los conceptos que se encuentran en la memoria, el entendimiento de las ideas significativas, la determinación de las conclusiones y la relación entre la nueva información que se lee y el conocimiento previo de aquella información.

En cuanto al proceso de abajo hacia arriba está relacionado con las claves que provee el texto, las cuales se relacionan con el conocimiento que está almacenado en la memoria de trabajo, Bermúdez y Garzón (2010) señalan “La memoria genera una conexión entre lo que el sujeto ha aprendido en relación a sus experiencias, las cuales conjuga a través de redes diversas que ponen en funcionamiento los mecanismos de adquisición de la lectura”. (p. 5) Dichas claves permiten confirmar, rechazar o modificar las inferencias, en palabras de Difabio (2008b) “El desempeño en este proceso interactivo moviliza la conciencia lingüística o metalingüística (sensibilidad hacia la estructura interna del lenguaje) y exige la regulación metacognitiva de la tarea” (p.6)

En síntesis realizar un test Cloze es un ejercicio integral, donde se miden los conocimientos tanto en la forma como en la función, que tienen las palabras articuladas en un texto y no un simple ejercicio de complementación.

2.2.3. Comprensión de lectura.

La comprensión es un proceso intelectual que permite elaborar un significado a través del entendimiento de las ideas más importantes de un texto y la relación de éstas con conceptos previos que tiene el lector. De acuerdo con Ávila y Naranjo (2012), comprender es un proceso psicológico complejo donde se involucran factores lingüísticos, tales como: fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos, así como aspectos motivacionales y cognitivos. Para comprender se emplean estrategias conscientes con el fin de en primera instancia, decodificar el texto, para después lograr que el lector capte el significado del mismo no solo de forma sintáctica

(palabras, oraciones, unidades supraoracionales) sino también en el campo del significado. Todo esto, involucra establecer vínculos coherentes entre sus conocimientos y la nueva información que le brinda el texto.

Por su parte, García (1993) indica, cuando leemos un texto a fin de comprender lo que está escrito, nuestra mente realiza un conjunto muy diverso y complejo de operaciones o procesos mentales. No basta con la decodificación de signos gráficos o letras escritas y el reconocimiento de palabras y lo que éstas significan (procesos léxicos). Éstos son procesos necesarios pero no suficientes para alcanzar una lectura comprensiva. Es preciso también poner en juego conocimientos de tipo sintáctico que ponen en relación las palabras, constituyendo unidades mayores como las oraciones y frases con una determinada estructura y no otra (procesos sintácticos). Además, el lector tiene que comprender el significado de la oración, el mensaje y contenido del texto integrándolo con los conocimientos previos del sujeto (procesos semánticos) (p.1). De ahí, es posible afirmar que para mejorar la comprensión se debe tener en cuenta la importancia de los aspectos sintácticos y semánticos que tienen las palabras en un texto con el fin de lograr un avance significativo en el proceso lector de los estudiantes.

Para comprender un texto se necesita que el lector ponga en plena interacción procesos cognitivos, perceptivos y lingüísticos. Ya que como lo afirma Jiménez (2004a) la comprensión de lectura; “Es un acto muy complejo donde algunos de estos procesos se hacen conscientes durante el acto de lectura, por lo que se puede decir que un buen lector posee dos tipos de habilidades: cognitivas y metacognitivas” (p.7). Por lo tanto, podemos decir que aquellas habilidades son las que permiten una adecuada comprensión de lectura generando así una interiorización plena del conocimiento puesto que como argumenta Vallés (2005) una comprensión adecuada permite que la información sea almacenada en la memoria a largo plazo y pueda ser usada al momento de enfrentarse a diversos tipos de textos.

Consideremos ahora, Palacios (2005) define la comprensión de lectura como “Una habilidad básica sobre la cual se despliega una serie de capacidades conexas: manejo de la oralidad, gusto por la lectura y pensamiento crítico” Se infiere entonces, que la comprensión de lectura es una tarea cognitiva que envuelve gran complejidad; puesto que el lector no solo extrae información

para interpretarla haciendo una relación con sus conocimientos previos, además, reflexiona sobre el proceso para poder comprender diversas situaciones comunicativas.

Ahora veamos, se sabe que existen diversos métodos y concepciones de lectura, existen también, como consecuencia, diferentes modelos explicativos de la comprensión de lectura. En el modelo interactivo, el significado de un texto según Caballero, E (2008) “ No está albergado en el texto, ni en el lector y tampoco en el contexto, sino que depende de la adecuada interacción entre estos tres factores y se tiene muy presente los conocimientos previos que tiene el lector. En este modelo, no se mira al lector como un recipiente vacío por el contrario de acuerdo con Caballero, E (2008) al lector se le da protagonismo, indicando que las estrategias, conocimientos previos, situacional emocional, competencias del lenguaje y nivel de desarrollo cognitivo, tienen mucha importancia como la superestructura textual, el léxico y el contenido, dados por el texto y los contextos textual, extratextual y psicológico

Continuando con esta argumentación, según el modelo de comprensión de lectura propuesto por Van Dijk y Kintsch afirma que la comprensión de lectura implica estructurar una representación mental del significado global del texto el cual se logra a partir de la construcción de la microestructura textual, lo que lleva al estudiante a construir la macroestructura y la superestructura que se construye por medio del reconocimiento de ideas jerarquizadas presentes en los diferentes tipos de texto, en consecuencia, dentro de este modelo la verdadera comprensión de los textos está ligada a las estructuras mayores que conforman un texto. De acuerdo con Caballero (2008) se debe agregar que “ No debe olvidarse que dentro de la psicología textual, las unidades menores como palabras, sintagmas, tipos de oraciones, sonoridad y signos de puntuación, entre otras, continúan teniendo gran relevancia. (p.42)

En definitiva, para que un escrito sea comprendido por su lector es necesario tener en cuenta los procesos mentales que esta actividad conlleva y la relación de lo leído con lo previamente conocido por este individuo. Además, cabe afirmar que la comprensión de lectura mejoraría al entender el rol de una o diversas palabras en un texto y su relación con el contexto individual del lector. El concepto de comprensión de lectura deberá constituir un factor determinante en la didáctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lectura dado que el

entendimiento de este será un eslabón clave para el desarrollo de las competencias comunicativas que mejorará notablemente la vida académica de los estudiantes.

2.2.4. Textos argumentativos

Para iniciar con la ilustración de este concepto es pertinente referirse a la argumentación: argumentar es formular de manera clara, ordenada, y estratégica una serie de razones con el fin de convencer o persuadir de unas ideas a un receptor. El orden de la argumentación se ve reflejada en la estructura de sus macroproposiciones que de acuerdo con Adam (1992) está regida por tres macroproposiciones, la primera referida a las premisas, la segunda a las inferencias y la última a la conclusión. Además, Josep (1995) destaca la argumentación como un fenómeno lingüístico y discursivo que se manifiesta prototípicamente en textos de carácter argumentativo, pero que se puede descubrir de manera relativamente manifiesta en cualquier tipo de texto. Por lo tanto, se puede afirmar que la argumentación es la característica más relevante de los textos argumentativos ya que ahí se encuentra la intención comunicativa de estos textos.

Dicho lo anterior, se puede decir que los textos argumentativos, son aquellos textos que presentan una organización de su contenido y promueven una discusión razonada de unas ideas que intentan convencer al lector. Estos textos en su estructura presentan: una introducción, donde se enuncia el tema que se tratará, una tesis que es un enunciado breve a partir del cual se organiza la argumentación, puede estar de manera explícita o implícita en el texto, de igual manera, presentan la argumentación que son las ideas o justificaciones que intentan convencer al lector, dichas ideas poseen unos rasgos lingüísticos particulares a nivel morfosintáctico y semántico, finalmente, poseen una conclusión, aquí se sintetiza un razonamiento lógico derivado de la argumentación precedente. Por lo tanto, Dominique GuyBassart, señala que “La estructura del texto argumentativo puede describirse mínimamente como una relación de apoyo, es decir, como una relación entre un enunciado – argumento y el enunciado” (p.13)

Para continuar con la ilustración de los textos argumentativos, es necesario analizar ahora, las cualidades textuales y las características lingüísticas de las secuencias discursivas que son la esencia de los textos argumentativos; que al igual que todos los textos, de acuerdo con Díaz, A (1999) poseen cinco cualidades: Propósito comunicativo, sentido completo, unidad, coherencia y cohesión. Seguidamente se explica brevemente cada uno de estos aspectos.

El propósito comunicativo se refiere, a la intención específica que puede ser, proporcionar una idea, persuadir, convencer entre otras. El sentido completo, se ve reflejado cuando el texto presenta la información necesaria para que el lector comprenda el propósito por el cual fue escrito. La unidad hace referencia a la cantidad de información que ha de aparecer en el texto, la cual debe ser precisa y estar articulada con los objetivos de la intención comunicativa. La coherencia por su parte, es una propiedad semántica y pragmática que aparece en los textos. De acuerdo con, Díaz (1999) afirma que “ Para que un texto sea coherente, debe serlo tanto en un nivel microestructural (nivel intraoracional), como en un nivel macroestructural (nivel interoracional) ” (p.5). De modo que el lector percibirá la coherencia al realizar un desplazamiento armonioso sobre el texto, recordando con claridad la estructura de las secuencias textuales.

Por su parte la cohesión, es una propiedad de los textos que facilita su comprensión, ésta se da en el interior del texto y funciona como un conjunto de enlaces entre palabras y oraciones para establecer las relaciones semánticas que debe tener un texto para formarse como unidad de significado. De acuerdo con Díaz (1999) define la cohesión como un “Mecanismo morfosintáctico que permite ligar una cláusula o proposición, oración o un párrafo con algún otro elemento mencionado previamente en otra frase, cláusula o párrafo. Allí radica el carácter retrospectivo del texto” (p.6) Esto quiere decir que las ideas están estructuradas de acuerdo con una relación lógica que se ha elaborado en el plano del contenido para darles coherencia; dicha relación se debe manifestar utilizando los pertinentes recursos lingüísticos.

Es pertinente ahora, examinar brevemente a través de qué mecanismos se manifiesta la cohesión, teniendo en cuenta el modelo de cohesión descrito por Halliday Hasan (1977) citado por Díaz (1999) en español la cohesión se manifiesta por medio de tres procedimientos: la sustitución léxica, elipsis y uso de conectores, siendo estos una característica léxico semántica

muy importante de los textos. Los dos primeros procedimientos generalmente ocurren simultáneamente en el desarrollo de un texto, de acuerdo con Martínez (2015) la sustitución se usa para reemplazar un término con el fin de ampliar, especificar y redefinir el término sustituido, y la elisión que consiste en elidir el uso de un término cuyo significado es implícito dentro de la proposición.

Es necesario ahora explorar los tipos de sustitución y elisión. El primero según Martínez (2015) es la sustitución nominal la cual ocurre cuando el término que se sustituye es el núcleo del grupo nominal y conserva la misma función gramatical lo que en español permite el uso de pronombres demostrativos, pronombres posesivos y artículos definidos e indefinidos para llevarla a cabo. Respecto a la elisión nominal Martínez (2015) afirma que esta es en sí misma una sustitución por cero y que siempre aparece acompañada de la sustitución nominal. La segunda es la sustitución verbal y hace referencia al uso de un sustituto verbal, el cual es por lo general el verbo “hacer” acompañado del pronombre complemento “lo” para hacer referencia a otro verbo Martínez (2015). La elisión verbal en contraste según Martínez (2015) se realiza para omitir una o más palabras de un grupo verbal mencionado anteriormente. Por último, la sustitución oracional de acuerdo con Martínez (2015) “Presupone una oración entera con la cual el término está relacionado constantemente” (p.15). Por su parte, “La elisión oracional es una cláusula o parte de ella que se deja de decir pero cuyo significado se puede recuperar por un presupuesto de información compartida” (Martínez, 2015 p. 17).

Cabe ilustrar brevemente ahora, los conectores como otro mecanismo de cohesión, son nexos que unen y organizan la información de un texto. En Lingüística se denomina conector a un conjunto de palabras que conectan de forma explícita segmentos textuales, estableciendo entre ellos diversos tipos de relaciones semánticas, marcando la línea que lleva el texto de acuerdo con la intención comunicativa del autor. Como señala, Portolés (1993) “El conector es una unidad que vincula un enunciado con otro elemento anterior, ya sea realmente proferido o simplemente accesible en el contexto”. citado en Evangelista (2014 p.7). En este sentido, la significación del conector proporciona una serie de instrucciones que señalan las inferencias que se han de obtener de los dos miembros relacionados. La esencia de los conectores, es la de enlazar un segmento textual previo con el siguiente generando así una relación semántica. De ahí que, Evangelista (2014) afirma; “ Los conectores textuales son los que hacen que el

movimiento del pensamiento sea articulado de manera coherente, siendo indispensables para pasar de una secuencia a otra en el texto” (p.8)

Por otra parte, de acuerdo con Carneiro (2011: 190), citado en Evangelista (2014) los conectores cumplen funciones específicas tanto, al interior de cada párrafo generando la coherencia intrínseca del párrafo, como un conjunto inherente, como al interior del texto; conectando lógicamente un párrafo con otro, creando así la coherencia extrínseca del texto, guiando así, la dirección del pensamiento sobre la base del tema que desarrolla el texto.

Cabe señalar que existe una gran variedad de conectores en este párrafo se presentan algunos de ellos teniendo en cuenta a García (1998) los diferentes tipos de conectores se pueden clasificar de la siguiente manera: a) Los que estructuran el texto: Este tipo de conectores van marcando las etapas del texto; se encuentran los de enumeración u ordenadas: en primer lugar, a continuación, además, finalmente, primero, segundo, tercero, de un lado, de otro, por ultimo; entre otros. Y los de formulación o sintetizada: para sintetizar, en resumen, en breves palabras, en conclusión, en fin entre otros. b) Los que estructuran las ideas: expresan las relaciones lógico-semánticas del texto conectado a oraciones o enunciados y pueden ser los siguientes: de adición: además, también, en ese sentido, así mismo, más aún, a propósito, entre otros, de restricción o limitación: pero, sin embargo, aunque, no obstante, entre otros. Los de causa, motivo o razón: porque, ya que, puesto que, entre otros. Los de condición: si, siempre que, con tal que, entre otros. c) Los que introducen operaciones discursivas: Sirven para demostrar la posición del emisor ante su enunciado o para orientar sobre el tratamiento de la información puedes ser los siguientes: de valoración: a mi modo de ver, en el fondo de, en concreto, desde luego, por supuesto, en mi opinión, sin duda, probablemente, entre otros, de ejemplificación: por ejemplo, en concreto, especialmente, como muestra, entre otros.

Así pues, se puede concluir que los conectores lógico-textuales son palabras o expresiones que marcan la relación entre las ideas. Se pueden situar al principio o cerca del inicio de la oración para indicar su relación lógica con la anterior. También, sirven para indicar diferentes tipos de relación entre las oraciones que integran el párrafo o para pasar de un párrafo a otro.

Por otra parte, teniendo en cuenta que el método Cloze consiste en completar un texto usando la palabra que ha sido omitida, se estudiarán los diferentes tipos de argumentos relacionados con los tipos de conectores lógicos para ofrecer diferentes casos en los que la palabra omitida puede ser un conector y el argumento en el que se encuentra. Consecuentemente para esta investigación se tomará los tipos de argumentos propuestos en “Las Claves de la Argumentación” presentados por Antony Weston y los conectores propuestos en “Pregúntale al Ensayista” de Fernando Vasquez Rodríguez.

Según Weston (2006), existen argumentos mediante ejemplo, analogía, autoridad, acerca de las causas y deductivos. El primero es descrito por Weston (2006), como argumentos que brindan uno o más ejemplos particulares cuyo requisito es ser verdaderos los cuales soportan una generalización. Como resultado, los conectores posibles en este caso serían los conectores para ejemplificar o ilustrar, por ejemplo: demos una idea, es este un buen ejemplo de, ilustremos lo dicho con. Paralelamente, los conectores para hacer un énfasis, recalcar o subrayar una idea relevante son: aún es más, efectivamente, deseo subrayar que, es significativo que. Los conectores para presentar una semejanza, una similitud o establecer una relación tales como: similarmente, así como, de la misma manera. Y por último los usados para inferir, deducir o concluir un razonamiento como caso típico: a causa de ello, a saber, de aquí se desprende.

En el caso de los argumentos por analogía, los cuales son definidos por Weston (2006), como argumentos en los que en vez de utilizar múltiples ejemplos para apoyar una premisa se usa un caso o ejemplo similar a otro con los que se afirma que debido a la semejanza entre ellos es posible contrastarlos con otro específico. De esta forma es posible resaltar en este tipo de argumento los conectores para hacer un énfasis, recalcar o subrayar una idea, tómese como ejemplo: ciertamente, efectivamente, es significativo que, mejor dicho, ya lo sabemos. También, los utilizados para ejemplificar o ilustrar son relevantes, para ilustrar mejor: observemos como, por caso, demos una idea, podemos imaginar que. A esto se añade los conectores para contrastar, anteponer o hacer evidente una antítesis, tales como: al contrario, a diferencia de, de otro modo, en contraste con. De la misma forma, los empleados para presentar una semejanza, una similitud o establecer una relación serían importantes, por ejemplo: así mismo, compárese, de la misma manera, esto equivale a decir, igualmente. Del

mismo modo, los conectores para inferir, deducir o concluir un razonamiento pueden usarse para proveer una conclusión basándose en la analogía presentada, para ilustrar mejor: como resultado, como se ve, dado que, para concluir. Por último, los conectores para explicar o exponer algún asunto ofrecen la oportunidad de expandir una premisa, como por ejemplo: aclaro, antes bien, con base en, de tal modo, en lo que toca.

Tercero, los argumentos de autoridad según Weston (2006) se utilizan cuando se necesita del conocimiento de otras personas para explicar gran parte de lo que es necesario saber del mundo para soportar una premisa. Desde este punto de vista los conectores que lo permiten serían primero los usados para hacer un énfasis, recalcar o subrayar una idea, como por ejemplo: ciertamente, conste pues, es verdad, hay que repetirlo, evidentemente, es significativo que. Segundo los conectores para contrastar, anteponer o hacer evidente una antítesis, tómese como ejemplo: a diferencia de, en cambio, sin embargo, por otra parte, inversamente. Tercero los necesarios para presentar una semejanza, una similitud o establecer una relación, por ejemplo: compárese, de análoga manera, del mismo modo, paralelamente, igualmente. Cuarto los conectores para inferir, deducir o concluir un razonamiento, tales como: de acuerdo con, así pues, dado que, concluyamos este análisis con. Por último los utilizados para adicionar o agregar, como hay más aún, me queda por añadir, de añadidura, al lado de.

Igualmente, los argumentos acerca de las causas según Weston (2006), sucede cuando la prueba de una premisa sobre las causas es generalmente una correlación entre dos acontecimientos o tipos de acontecimientos. Así pues, los conectores considerados para ser relevantes en este tipo de argumento son los empleados para inferir, deducir o concluir un razonamiento, como son: de aquí se desprende, podemos conjeturar que, esto nos lleva a, he aquí por qué. De la misma forma, los dispuestos para admitir o conceder razón, tales como: ciertamente, concebido todo esto, lo cual es cierto. Por añadidura, los conectores para explicar o exponer algún asunto, como son: aclaro, con base en, con esto en mente, desde este punto de vista, hay que entender además que.

Por último, los argumentos deductivos que según Weston (2006), son argumentos que si sus premisas son correctas, la conclusión también es cierta. En este caso los conectores

considerados para emplear serían para hacer un énfasis, recalcar o subrayar una idea, como por ejemplo: conste pues, dicho de otra forma, es significativo que, ya lo sabemos. A su vez conectores para contrastar, anteponer o hacer evidente una antítesis como: aunque, en contraste con, en cambio, en vez de, inversamente. Igualmente, los empleados para inferir, deducir o concluir un razonamiento, por ejemplo: así que, de donde se colige que, planteada así la cuestión, de todo esto resalta. También sería posible utilizar conectores para admitir o conceder la razón, para ejemplificar: no discuto que, lo cual es cierto que, importa conceder que. Por último, los conectores para explicar o exponer un asunto como: claro es, con base en, considerando así el asunto, empezaré por.

Finalizando el esclarecimiento del concepto de textos argumentativos, se puede decir que para reforzar la comprensión lectora de este tipo de textos en la educación primaria o secundaria es necesario tener claridad sobre la superestructura textual, la función y finalidad de la argumentación, las cualidades, las características y los tipos de argumentos de las secuencias discursivas de estos textos. Ya que si los maestros y los estudiantes no diferencian mínimamente la tesis, los argumentos y las conclusiones de un texto de este tipo, el trabajo realizado perderá el propósito inicial de lectura. En efecto, Joaquim Dolz y Ana Camps (1995:7) señalan que “Comprender cómo funciona la argumentación supone la constitución de un corpus de textos argumentativos (orales o escritos) destinados a servir de referencia para el profesor y para el alumno”. Citado en Caballero (2008, p.8). Por lo tanto, sólo con una enseñanza integral de la superestructura del texto argumentativo se podrá lograr que los estudiantes aprendan e incorporen sus componentes y la finalidad y función que cada uno cumple en la comprensión. Ya que ésta es necesaria para acceder a formas complejas de pensamiento y da herramientas para que el individuo se enfrente a problemas específicos en su vida diaria.

2.2.5. Estrategias didácticas

En primer lugar, es necesario considerar el término estrategia que se puede entender como un medio organizado para realizar una actividad con el fin de lograr una determinada meta. De acuerdo con Nisbet y Shucksmith (1987) plantean que las estrategias “Son las secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de

facilitar la adquisición, el almacenaje y/o la utilización de información o conocimiento”. Citado en Perez y La Cruz (2014, p. 14). De manera que, las estrategias son consideradas como un procedimiento específico de organizar los recursos para obtener resultados consistentes al realizar una actividad. Por su parte, Monereo (1999) define la estrategia como “Una guía de las acciones que hay que seguir”. De ahí que, Perez y La Cruz (2014) afirman que las estrategias son procedimientos utilizados para ayudar a los estudiantes en la consecución de metas propuestas.

En segundo lugar, el concepto de enseñanza se lo considera como un proceso de ayuda que se va regularizando de acuerdo con la evolución de las actividades realizadas por los alumnos y a las competencias que se pretenden fortalecer en ellos. En palabras de Gvirtz y Palamidessi (1998) la enseñanza es: “ Una actividad que busca favorecer el aprendizaje. La enseñanza genera un andamiaje para facilitar el aprendizaje de algo que el aprendiz puede hacer si se le brinda una ayuda...” (p. 135). Por lo tanto, se puede decir que hay un vínculo activo, de cooperación permanente entre la enseñanza y el aprendizaje. Es decir, se enseña para producir un cambio significativo en las competencias intelectuales de los estudiantes.

Ahora veamos, el término de aprendizaje de acuerdo con Smith (1982) “Se refiere a la adquisición y dominio de lo que se sabe sobre algo; también, la extensión y clarificación del significado de la experiencia o un proceso intencional y organizado de comprobación de las ideas que atañen a los problemas”. Citado en Pérez y Cortés (2007. p. 5). Por esto, se puede concebir que el aprendizaje es todo aquel conocimiento adquirido a través de la experiencia, la instrucción y la observación.

Las estrategias didácticas de acuerdo con Pérez (1995) se refieren a planes de acción que pone en marcha el docente de forma sistemática para lograr unos determinados objetivos de aprendizaje en los estudiantes. Por esto, se puede decir que las estrategias didácticas constituyen un programa organizado y formalizado orientado a la consecución de unos objetivos específicos previamente establecidos. Hay que tener en cuenta también como lo señala Marín (s.f) que las estrategias “Tienen la capacidad de marcar el desarrollo del aprendizaje, realizando un conjunto de actividades dentro del aula que optimice el conocimiento, lo controle, lo regule y lo use de forma positiva, favoreciendo el aprendizaje al alumno de las competencias que requiera la asignatura con la que se desea trabajar”. (párr.5)

En resumen, las estrategias didácticas son planes de acción organizados que tienen como objetivo hacer realidad los objetivos y contenidos del proceso de aprendizaje. En estas están incluidas las estrategias de enseñanza que están referidas al docente y las estrategias de aprendizaje referidas al estudiante.

En cuanto a las estrategias de enseñanza Anijovick y Mora (2009) afirman que son: “El conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué” (p. 4). Además, Peña(2000) indica que estas deben “Estar adecuadas a los intereses de los alumnos, a la naturaleza de los contenidos para permitir obtener el conocimiento y practicarlo en un contexto de uso lo más real posible” (p. 5). En este orden de ideas se puede definir las estrategias de enseñanza como: “Los procedimientos que el docente debe utilizar de modo inteligente y adaptativo, con el fin de ayudar a los estudiantes a construir su actividad adecuadamente y así lograr los objetivos de aprendizaje” Pérez y La Cruz (2014a, p. 6)

Se debe agregar que las estrategias de enseñanza tienen dos dimensiones. Una dimensión reflexiva la cual se ven involucrados varios factores. Así lo sustentan Anijovick y Mora (2009) “Esta dimensión involucra desde el proceso de pensamiento del docente, el análisis que hace del contenido disciplinar, la consideración de las variables situacionales en las que tiene que enseñarlo y el diseño de alternativas de acción, hasta la toma de decisiones acerca de la propuesta de actividades que considera mejor en cada caso” (p. 6). La segunda dimensión y no menos importante es la de la acción, la cual abarca todos los procesos propios de la puesta en marcha de las decisiones tomadas.

En cuanto al diseño de las estrategias, este debe promover en los estudiantes la observación, el análisis, la opinión, la formulación de hipótesis y el descubrimiento del conocimiento por sí mismos. De igual manera es preciso tener en cuenta la calidad, la cantidad y la secuencia de actividades que se ofrecerán a los alumnos.

Por otra parte, Díaz (2010) menciona que las estrategias de enseñanza pueden aplicarse antes, durante o después del tema tratado. De ahí que existan estrategias preinstruccionales, construccionales y posinstruccionales. Las primeras de acuerdo con Strennus (2010) preparan y

alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender y permiten que el estudiante se ubique en un contexto de aprendizaje adecuado. Algunas de las estrategias preinstruccionales típicas son: los objetivos y el organizador previo. Las segundas, Trujillo (2012) “Cubren funciones como las siguientes: detección de la información principal; conceptualización de contenidos; delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos y mantenimiento de la atención y motivación” (párr. 16). Aquí pueden incluirse estrategias como: ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales y analogías, entre otras. Las terceras y últimas, se presentan después del contenido que se ha de aprender, le permiten al estudiante valorar su proceso de aprendizaje (Trujillo, 2012a). Algunas de las estrategias posinstruccionales más reconocidas son: preguntas intercaladas, resúmenes finales, talleres, redes semánticas o mapas conceptuales.

Con respecto a las estrategias de aprendizaje, Según Schmeck (1988); Schunk (1991) “Son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan tácticas de aprendizaje. En este caso, las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje”. Citado en UNED (s.f. p. 14). Por lo anterior, se puede entender a estas estrategias como el conjunto de actividades planificadas de acuerdo a las necesidades y objetivos que se pretenden lograr en los procesos de aprendizaje con un grupo determinado.

Dentro de este tipo de estrategias se identifican varios tipos: las cognitivas que de acuerdo con Strennus (2010a) se utilizan para aprender, codificar y recordar la información al servicio de unas determinadas metas de aprendizaje y desarrollan habilidades como: atención, comprensión, memorización, entre otras. Por su parte, las metacognitivas para González (2008) “Están relacionadas con la comprensión que el sujeto tiene de sus propios procesos de conocimiento, y con el control de esas mismas técnicas, las cuales deben tenerse en cuenta al existir una apropiada simbolización del aprendizaje” citado en Pérez y La Cruz (2014b, p. 6). Existen también las de procesamiento, al respecto González (2008) plantea que “Son las que suministran las condiciones mínimas de funcionamiento para que el aprendizaje significativo se pueda producir. Las estrategias de procesamiento van dirigidas a la codificación, comprensión, retención y reproducción de materiales informativos. En la utilización de estas estrategias reside

la calidad del aprendizaje, ya que una de sus funciones es favorecer el aprendizaje significativo” citado en Pérez y de la Cruz (2014c, p. 7). En este sentido, se puede decir que las estrategias de procesamiento se refieren a las diversas habilidades que se incorporan por parte del aprendiz en el proceso metacognitivo.

En definitiva, de acuerdo con Pérez y de la Cruz (2014) las estrategias de enseñanza y aprendizaje son un conjunto de operaciones intelectuales y emocionales que el docente emplea y el alumno lleva a cabo o desarrolla para aprender, con las cuales puede regular y sistematizar sus actividades de aprendizaje. Asimismo, Campos (2003) se refiere a estas como: “una serie de operaciones cognitivas que el estudiante lleva a cabo para organizar, integrar y elaborar información y pueden entenderse como procesos o secuencias de actividades que sirven de base para la realización de tareas intelectuales que se eligen con el propósito de facilitar la construcción, permanencia y transferencia de la información o conocimientos” citado en Pérez y de la Cruz (2014d, p. 7).

3. CAPÍTULO III: ASPECTO METODOLÓGICO

A continuación, se plantearán los aspectos metodológicos tales como: el paradigma de investigación y el tipo de investigación que se considerarán necesarios para la aplicación y desarrollo de este trabajo investigativo.

3.1. Paradigma de investigación

Teniendo en cuenta que el objetivo general de este proyecto es fortalecer la comprensión de lectura de los estudiantes de grado noveno de educación secundaria, se aplicarán los parámetros del paradigma cualitativo, debido a que este precisa de una relación directa y dinámica entre el investigador y su objeto de estudio. Además, según Beltrán et al, (1997) el mencionado paradigma “ Posee un fundamento decididamente humanista para entender la realidad social, percibe la vida social como la creatividad compartida de los individuos, y no concibe al mundo como una fuerza exterior objetivamente identificable e independiente del hombre” citado en Bermudez, C (2001. p.83)

Por otra parte, de acuerdo con Maanen (1983), los métodos y técnicas propias del paradigma cualitativo poseen un valor interpretativo que pretende analizar, describir y sintetizar el significado, de sucesos que se producen de manera natural. Tiene un enfoque interpretativo naturalista hacia su objeto de estudio, por lo que estudia la realidad en su contexto natural; es decir, incluye la observación y el análisis de la información en ámbitos naturales para explorar los fenómenos, comprender los problemas y responder las preguntas.

Considerando las características del paradigma cualitativo, este proyecto soporta su elección ya que permitirá a los investigadores crear un conocimiento de la realidad social, en un proceso de conquista, construcción y comprobación teórica desde una perspectiva holística, pues se trata de comprender el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan a un determinado fenómeno.

3.2. Tipo de investigación

El tipo de investigación por medio del cual se llevará a cabo este proyecto investigativo será la investigación-acción (IA) en la que se manejará un análisis hermenéutico, con base en lo observado y vivido desde el interior de la población a investigar y a su vez se presentará una solución para la población afectada y que podrá ser aplicada en otros contextos educativos.

De acuerdo con Anderson et al., 2007; Cochran-Smith & Lytle, 2009 “La investigación-acción tiene el propósito de realizar cambios además de generar una mayor comprensión de una situación. Específicamente en el contexto educativo, los educadores buscan mejorar sus prácticas a través del desarrollo de investigación-acción en su propio lugar de práctica”. Citado en Fernández y Johnson (2015, párr. 16).

Por su parte, Torres (2015) afirma que la IA está indicada cuando “El investigador no sólo quiere conocer una determinada realidad o un problema específico de un grupo, sino que desea también resolverlo” (párr. 5). A su vez, Colmenares y Piñero (2008) argumentan que la IA es una opción “Metodológica de mucha riqueza ya que por una parte permite la expansión del conocimiento y por la otra va dando respuestas concretas a problemáticas que se van planteando los participantes de la investigación, que a su vez se convierten en coinvestigadores que participan activamente en todo el proceso investigativo” (p. 10).

Por su parte, la hermenéutica según Husserl (1938) “Trata de introducirse en el contenido y la dinámica de la persona estudiada y en sus implicaciones, buscando estructurar una interpretación coherente del todo” citado en Arráez, Morella et al (2006, p.6) Mas aún Humboldt (1835) propuso: “La hermenéutica además de ser un método de investigación para la generación del conocimiento, se debería incluir como un método de enseñanza, cuyas raíces se encuentran en la pedagogía de las formas de vida cotidiana; perspectiva que hace de ella una metodología universal y una manera lógica que antecede u absorbe los métodos particulares de la ciencia” citado en Arráez, Morella et al (2006 pag, 7).

Se elige este tipo de investigación debido a que la practica investigativa se verá enfocada a contribuir de manera enriquecedora a los procesos educativos pues la utilidad que brinda este tipo de investigación, permitirá realizar un proceso investigativo que estará en una constante

apertura de interpretación, generando una actividad dialógica entre los actores principales de la investigación.

3.3. Categorización de las Fases de Investigación

| Fases | Objetivo | Acción | Resultado | Tiempo |
|-------|---|--|--|---------|
| 1 | Identificar las dificultades en comprensión de lectura de textos argumentativos, que presentan los estudiantes de noveno grado, de la escuela Normal Superior de Pasto. | Se aplicará una prueba SABER 9 de lenguaje. la cual según Icfes(2016, p.21), “abarca la comprensión, el uso y la reflexión sobre las informaciones contenidas en diferentes tipos de textos, e implica una relación dinámica entre estos y el lector.” | Los resultados individuales se obtendrán según el número de respuestas correctas e incorrectas a través de un porcentaje de 1 a 100. Que determinarán si hay un nivel de comprensión de lectura; avanzado, satisfactorio mínimo, e insuficiente. | 15 días |
| 2 | Analizar las estrategias de enseñanza que se están aplicando para fortalecer la comprensión de lectura de textos argumentativos. | Se realizará una observación participante en las clases de Castellano de los grados novenos | Se tendrá una mejor comprensión del contexto y el fenómeno en estudio. | 15 días |
| | | Se elaborará una entrevista con cuestionario flexible, abierto e íntimo. Para los docentes del área de Castellano | Se recopilarán los datos y se puntualizará sí las estrategias que eligen los docentes a la hora de promover la comprensión de lectura de textos argumentativos, alcanzan el logro general establecido en los estándares básicos de competencias de lenguaje. | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---------|
| | | | | |
| 3 | Diseñar una estrategia didáctica basada en el test Cloze que fortalezca la comprensión de lectura de textos argumentativos. | Se explicará a docentes y estudiantes los conceptos, características y el objetivo del test Cloze de modalidad tradicional | Se pretenderá que los docentes y estudiantes interioricen, comprendan y dominen la teoría relacionada con el test Cloze. | 30 días |
| | | Se aplicará un taller de comprensión lectura de textos argumentativos basado en el test Cloze de modalidad tradicional, esto como una estrategia didáctica. | Los resultados serán obtenidos a través de porcentaje de 1 a 100 según el número de respuestas correctas. Y se calificaran en 3 niveles; independiente, instruccional y dependiente | |
| | | Se realizará una retroalimentación evaluativa que optimizará significativamente los procesos de comprensión de lectura, basados en el test Cloze. | Se dará a conocer información relativa a los errores para ser corregidos y de sus aciertos para ser reforzados, mientras que el profesor por otro lado, obtendrá información relevante sobre los aspectos de comprensión de lectura a los que debe dirigir más la atención en las clases. | |

3.4. Población

De acuerdo con Fernández (2001) “La población representa el conjunto grande de individuos que deseamos estudiar y generalmente suele ser inaccesible. Es, en definitiva, un colectivo homogéneo que reúne unas características determinadas.” (p.13) De ahí que, los estudiantes de la jornada de la mañana de la Escuela Normal Superior de Pasto, formarán parte de la población de estudio para el presente proyecto investigativo.

La disposición al cambio, es uno de los principios de la población denominada, Escuela Normal Superior de Pasto; por lo tanto, estará presta a tratar de implementar una nueva estrategia que fortalecerá los procesos de enseñanza- aprendizaje en especial los de la comprensión de lectura de textos argumentativos. La Escuela Normal Superior de Pasto, cuenta con alrededor de 1.320 estudiantes. Con más de 28 de profesores, pertenecientes a las diferentes áreas de estudio, son los encargados de acompañar responsablemente el proceso de formación integral de los estudiantes, poseen un alto grado de formación académica y pedagógica, capaces de liderar procesos formativos, contribuir a la formación integral del alumno.

Esta institución educativa, de acuerdo con su política de calidad, está comprometida con procesos permanentes de perfeccionamiento que satisfagan las necesidades y expectativas de sus estudiantes, para lo cual aplican una formación basada en estándares académicos y humanos de calidad, cimentados en la revisión y actualización permanente de su propuesta educativa, en cumplimiento de su responsabilidad social.

3.5. Unidad de trabajo

Teniendo en cuenta a Fernández (2001a) la unidad de trabajo o muestra es “ El conjunto menor de individuos (subconjunto de la población accesible y limitado sobre el que realizamos las mediciones o el experimento con la idea de obtener conclusiones generalizables a la población” (p.13). Así que, una muestra o unidad de trabajo está constituida por sujetos o

unidades de observación a partir de las cuales se hará relación al resto de la población no estudiada.

El conjunto que hará parte de esta investigación serán los estudiantes de calendario A, del grado 9-1 de la jornada de la mañana de la Escuela Normal Superior de Pasto; entre los cuales hay 15 mujeres y 10 hombres, para un total de 25, con diferentes niveles de desempeño académico, con edades que oscilan entre 14 y 16 años de edad, pertenecientes a estratos socioeconómicos 2 y 3. Y los profesores que se encuentren a cargo del área de Castellano.

Esta selección se realizará teniendo en cuenta que ellos al cursar el mencionado periodo académico, deben comprender y aplicar la formación académica, referente a la comprensión de lectura de diferente tipología textual. Para conseguir o alcanzar el saber específico planteado por el ministerio de educación en Colombia, en los estándares básicos de competencias lenguaje grado 9, el cual señala; “Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto” (EBCL. 2015 p.105) Por lo tanto, se podría afirmar que los estudiantes en este grado formativo, tienen la capacidad de comprender cualquier tipo de texto; sin embargo la realidad es otra, es por esto que se pretende diseñar una estrategia didáctica basada en el test Cloze que fortalezca la comprensión de textos argumentativos.

3.6. Recolección de datos

Teniendo en cuenta que el tipo de investigación seleccionada, es la IA la cual como indican Kemrnis y Taggart (1988) "la investigación/acción significa planificar, actuar, observar y reflexionar más cuidadosamente, más sistemáticamente y más rigurosamente de lo que suele hacerse en el vida cotidiana". Citado por Munarriz, B (1992, p.109). Más la población y unidad de trabajo o muestra que se piensa escoger para la aplicación de este proyecto investigativo, se utilizarán las siguientes técnicas e instrumentos que se evidencian en la siguiente tabla.

| Técnicas e instrumentos de recolección de datos | | | |
|---|------------------------------------|--|--|
| Objetivos específicos | Unidad de análisis y fuente | Técnica | Instrumento |
| Identificar las dificultades en comprensión de lectura de textos argumentativos, que presentan los estudiantes de noveno grado, de la escuela Normal Superior de Pasto. | Estudiantes | Taller de comprensión de lectura, extraída de una prueba Saber 9 | Guía taller de un Texto argumentativo |
| Analizar las estrategias de enseñanza que se están aplicando para fortalecer la comprensión de lectura de textos argumentativos | Docentes | Observación moderada participativa Entrevista | Cuestionario de observación. Informe de observación. Entrevista estructurada y no estructurada |
| Diseñar una estrategia didáctica basada en el test Cloze que fortalezca la comprensión de textos argumentativos | Estudiantes | Asesoría Taller Asesoría | Guía Taller Test Cloze Guía taller |

A continuación, se explicarán a la par las fases de investigación y los instrumentos que se utilizarán en cada fase, para la recolección e interpretación de la información de este proyecto investigativo. Cabe señalar que en la fase 3 se planteará la estructura de un taller de comprensión de lectura de textos argumentativos a los que se les aplicará las características del test Cloze, esto como una estrategia didáctica.

3.6.1. Fase 1 Identificación de las dificultades de comprensión de lectura

Con el fin de conocer las debilidades en comprensión de lectura de los estudiantes del grado 9-1 de la Escuela Normal Superior, ellos realizarán una prueba Saber 9 de lenguaje, aplicada como un taller. La razón de la realización de esta prueba como un taller en clase obedece a que con este tipo de pruebas se podrá determinar el nivel de desempeño, en el cual se encuentran los estudiantes a la hora de ejecutar una prueba de comprensión de lectura de un texto argumentativo. Además, los resultados de dichas pruebas podrán ser comparados con los resultados del test Cloze, para de esta manera poder validar su eficacia como una estrategia que permitirá fortalecer la comprensión de lectura de textos argumentativos.

De acuerdo con el ICFES, los niveles de desempeño por prueba, en el caso de la lectura crítica, se estructuran de la siguiente manera: Avanzado de 81 -100 puntos, Satisfactorio 69 – 80 puntos, Mínimo 41 – 68 puntos, Insuficiente 0 – 40 puntos. Con esto se podrá recolectar información que permitirá ubicar y definir de manera individual y grupal, el nivel de desempeño en la comprensión de lectura de textos argumentativos. Es necesario resaltar, que los talleres como técnica de recolección de información, según Quintana (2006) “ Brindan la posibilidad de abordar desde una perspectiva integral o participativa problemáticas sociales que requieren lograr un nivel de conciencia crítica de su situación” (p. 72) citado en Villamil, B (2016)

Otro rasgo que se debe tener en cuenta en este momento o fase, de acuerdo con el ICFES (2016) los textos a leer se califican de acuerdo a tres componentes transversales; los cuales son el semántico, sintáctico y pragmático. El primero se refiere al sentido del texto en cuestión a su significado. El segundo, tiene relación con la organización que el texto tiene en términos de coherencia y cohesión lo cual habla del cómo se dice. El ultimo, se relaciona con el para qué se dice según la situación de comunicación. Es evidente que con la aplicación de una prueba SABER 9 de lenguaje, como un taller en clase, se podrá recoger información para puntualizar las debilidades de los estudiantes en la comprensión de lectura con el fin de neutralizar cada uno de los factores que causan las dificultades a través de una estrategia educativa basada en el test Cloze, que se espera sea una guía muy útil para fortalecer la habilidad en cuestión.

Anexo 1.Ejemplo prueba taller de comprensión de lectura para un texto argumentativo.

3.6.2. Fase 2 Análisis de las estrategias de enseñanza que se están aplicando para fortalecer la comprensión de lectura de textos argumentativos

Teniendo en cuenta que el saber específico de los estándares básicos de grado octavo y noveno, en el área de competencias de lenguaje, y particularmente en el factor de interpretación y comprensión textual, establece que al terminar noveno grado el estudiante debe; “Comprende e interpreta textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto” (EBCL. 2015, p.5). Por lo tanto, se puede decir que los profesores deben haber planteado y estar ejecutando un proceso formativo integral, conformado por diferentes estrategias didácticas organizadas y orientadas a la consecución del mencionado saber específico. Con el correcto desarrollo de las estrategias se espera, que el docente consiga optimizar la adquisición de los conocimientos, favoreciendo el proceso de comprensión de lectura.

En esta segunda fase de este proyecto de investigación, se realizará una observación participante y una entrevista como técnicas de recolección de datos, con el fin de conocer las estrategias que utilizan los docentes del área de lenguaje, para cualificar la comprensión de lectura de textos argumentativos.

En primera instancia, la observación participante u observación participativa será la técnica y los cuestionarios de observación más los informes de observación serán los instrumentos que permitirán reunir la información de esta fase. Bernard (1994) define la observación participante como; “el proceso para establecer relación con una comunidad y aprender a actuar al punto de mezclarse con la comunidad de forma que sus miembros actúen de forma natural, y luego salirse de la comunidad del escenario o de la comunidad para sumergirse en los datos para comprender lo que está ocurriendo y ser capaz de escribir acerca de ello.” citado en Kawulich (2005, p.10). Por lo tanto, será deber de los investigadores de este proyecto, ser observadores activos, actuando de manera natural, generando un estrecho vínculo con la unidad de trabajo que se va a observar sin llegar a ser intrusivos. De esta manera se podrá recoger información de manera amplia y a medida que avanzará la observación se centrará en recolectar información más específica, lo que ayudará a los investigadores a tener una mejor comprensión del contexto y fenómeno en estudio.

Anexo 2 Cuestionario de observación.

En segunda instancia, se usará la entrevista como otra técnica de recolección de información y sus instrumentos serán la entrevista estructurada y la no estructurada o abierta. De acuerdo con Kuhnekath (1986) establece que; “la entrevista se pone en marcha en el proceso de investigación cualitativa, mediante el principio dialógico en el que las personas participantes son equivalentes, produciéndose así un diálogo que no es autoritario sino igualitario y horizontal.” Citado en revista Pensamiento Actual de la Universidad de Costa Rica (s.f, párr.6). De manera que, por parte de los investigadores se realizará una conversación estructurada y abierta entre investigador/investigados para comprender e interpretar de manera objetiva, a través de las propias palabras de los docentes del área de castellano, las estrategias que ellos han utilizado o están utilizando para poder enriquecer el proceso de comprensión de lectura de los textos en mención.

Anexo 3 Entrevista estructurada

3.6.3. Fase 3 Elaboración de una estrategia didáctica basada en el test Cloze que fortalezca la comprensión de lectura de textos argumentativos.

En esta fase, en primer lugar, se efectuará una asesoría a los docentes y estudiantes, sobre los conceptos teóricos del test Cloze de modalidad tradicional, el cual de acuerdo con Trujillo (1998) puede ser usado como material didáctico para el desarrollo de destrezas de comprensión de lectura. Dicho test, consiste esencialmente en presentar al estudiante un texto en el que se han omitido palabras para que lo complete. Una forma clásica de preparar una prueba Cloze es eliminar en un texto una de cada 5 palabras (20% de la información) y sustituirlas por líneas de igual longitud. Por lo tanto, el test Cloze es un instrumento didáctico con el cual se pretende intervenir positivamente en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la comprensión de lectura de textos argumentativos.

Además, se empleará la asesoría pedagógica como técnica de recolección de datos y servirá también para que los estudiantes puedan desarrollar los talleres que serán usados como instrumentos de recaudo informativo y a su vez como estrategia de enseñanza- aprendizaje. La

mencionada asesoría es entendida por Torres (2016) como; “ un proceso interactivo de ayuda, que pretende ofrecer elementos al asesorado para el tratamiento de un problema en un contexto de desarrollo profesional que le permita atender otros problemas similares” (párr.8). De ahí que los investigadores se comprometerán a brindar un proceso de asistencia, ilustrando a la unidad de trabajo de este proyecto, con el fin de generar una evolución en los procesos pedagógicos de comprensión de lectura de textos argumentativos.

En segundo lugar, en este proceso investigativo se crearán talleres basados en el test Cloze de modalidad tradicional, a partir de textos argumentativos que se extraerán de las pruebas SABER 9. Estos harán parte de la estrategia didáctica que se plantea en el tercer objetivo de este proyecto. Dichas pruebas según el ICFES (2016) se elaboran teniendo en cuenta la edad y el grado, el vocabulario, el nivel de dificultad sintáctica, los saberes previos, la complejidad estilística, la estructura del texto. Por otra parte, las características que debe presentar el mencionado test de acuerdo con Taylor (1953); Morles (1981); y Pikulski y Webb (1982) serán: 1) El texto debe ser de aproximadamente 250 a 300 palabras. 2) El texto debe tener un sentido completo, asegurándose que las respuestas no dependan de la primera parte del texto. 3) No se efectuará omisiones en la primera y última línea del texto. 4) Suprimir la quinta palabra de la segunda oración y a partir de esa palabra ir omitiendo cada 5 palabras .5) No omitir nombres propios ni referentes. citado en Condemarín (1990, p.9) Luego, los estudiantes desarrollarán el test Cloze, con el fin de recaudar la información que permitirá ser contrastada con la que se obtuvo en la primera fase del diseño de este estudio investigativo.

La información se calificará a través de un porcentaje de 1 a 100 según el número de respuestas correctas; “El número de respuestas correctas se divide por el total de espacios en el texto y el resultado se multiplica por cien para obtener el porcentaje de respuestas correctas” Condemarín (1990, p.17). Se aceptará como respuesta correcta, el uso de la palabra exacta que fue suprimida al igual que un sinónimo que no cambie el significado de la oración en donde se encuentra ya que según Condemarín (1990), se recomienda aceptar estos sinónimos cuando el objetivo sea realizar un diagnóstico o desarrollar las habilidades del estudiante.

Además, de acuerdo con Condemarín (1990) los resultados se deben categorizar así, si el estudiante acierta más del 57 % de las palabras omitidas, se ubicará en el nivel de los lectores

independientes, ya que muestran una alta comprensión del texto y puede realizar el test con autonomía. Los estudiantes que acierten entre el 45 y 56%, pertenecerán al nivel instruccional, lo que permitiría deducir que existe una comprensión parcial del texto, pero los lectores necesitan ayuda para una buena comprensión. Por último, aquellos estudiantes que obtengan menos del 45%, se calificarán en el nivel de frustración, debido a que estos lectores muestran baja comprensión del texto.

Anexo 4. Plantilla de Estrategia didáctica, Textos argumentativos y Tests Cloze elaborados a partir de un texto de las pruebas Saber 9.

En tercer y último lugar en esta fase, a cuenta de los investigadores se realizará una asesoría junto con la unidad de trabajo y se dará a conocer a los estudiantes información relativa a sus errores, para ser corregidos y de sus aciertos para ser reforzados, mientras que el profesor, por otro lado, obtendrá información relevante sobre los aspectos de comprensión de lectura a los que deberá dirigir más la atención en las clases. Se realizará un test Cloze de manera grupal creando así un proceso de retroalimentación donde también se contrastarán las informaciones recogidas en la fase 1 y 3, para de esta manera se puedan emitir conclusiones sobre las ventajas que tiene el test Cloze como un instrumento didáctico para el fortalecimiento de la comprensión de lectura de textos argumentativos.

Anexo 5. Test Cloze

4. ASPECTOS ADMINISTRATIVOS

4.1. Cronograma

Este es el cronograma de actividades que se deberán seguir; en caso de llevarlo a cabo. Es importante aclarar que este cronograma está sujeto a cambios, teniendo en cuenta las adversidades que se puedan presentar, durante el desarrollo de la investigación. Además, las actividades 2,3 y 4, quedan tentativas, ya que este proyecto por decisión personal de los autores no se ejecutará.

| Actividades | | Noviembre 2019 | | | | Diciembre 2019 | | | | Enero 2020 | | | | Febrero 2020 | | | | Marzo 2020 | | | | Abril 2020 | | | |
|-------------|---|----------------|---|---|---|----------------|---|---|---|------------|---|---|---|--------------|---|---|---|------------|---|---|---|------------|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | Ajuste al proyecto investigativo según conceptos de los jurados. | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | Presentación del proyecto a las directivas de la Escuela Normal Superior de Pasto | | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | Ejecución del proyecto de acuerdo con la fases de investigación | | | | | | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | |
| 4 | Análisis de datos | | | | | | | | | | | | | | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | |
| 5 | Sustentación del proyecto investigativo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ■ | ■ | ■ | ■ |

4.2. Presupuesto

El siguiente cuadro muestra los valores aproximados de los recursos y materiales que se necesitarán durante la posible aplicación del presente proyecto investigativo.

| Materiales | Valor unitario | Cantidad | Valor total |
|--------------------------------|-----------------------|-----------------|--------------------|
| Fotocopias | \$50 | 300 | \$150.000 |
| Transporte | \$5000 | 40 | \$200.000 |
| Material de impresión (aprox.) | \$100 | 600 | \$60.000 |
| Internet mensual | \$45.000 | 6 | \$270.000 |
| Material magnético (CD,DVD) | \$1.000 | 5 | \$5.000 |
| Total: \$685.000 | | | |

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Artola González, T. (1991). El procedimiento Cloze: una revisión general.. *Revista Complutense De Educación*, 2(1), 69. doi:10.5209/RCED.19025 Recuperado de revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED9191130069A/18165

Ávila, K. & Naranjo, E. (2012) La comprensión de lectura desde una concepción didáctico-cognitiva. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4228654.pdf>

Bustamante, N (22 de febrero 2015). Niños colombianos pasan raspando en habilidad de lectura. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-15283357>

Condemarín, M y Millic N (1990). *Test Cloze. Aplicaciones Psicopedagógicas*. Madrid, España: Visor distribuciones

Correa Z., M E; Castro Rubilar, F; Lira Ramos, H; (2002). Hacia una conceptualización de la metacognición y sus ámbitos de desarrollo. *Horizontes Educativas*, () 58-63. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917885008>

Cortez, L. (19 de junio 2015). Mejorar la comprensión de lectura para la prueba saber 11 [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://blog.ipler.com/aprendec%C3%B3mo-mejorar-la-comprensi%C3%B3n-de-lectura-para-la-prueba-saber-11>

de Oliveira, K L; Angeli dos Santos, A A; Boruchovitch, E; Marín Rueda, F J; (2012). El test de cloze en la enseñanza primaria: funcionamiento diferencial del ítem. *Liberabit. Revista de Psicología*, 18() 45-52. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68623931006>

Difabio, H. (2008). El test cloze en la evaluación de la comprensión del texto informativo de nivel universitario. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 46(1), 121-137. Recuperado de www.scielo.cl/pdf/rfa/v46n1/art07.pdf

Expertos analizan por qué estudiantes en Colombia no tienen hábitos de lectura. (01 de diciembre 2013). El Tiempo. Recuperado de <http://www.elpais.com.co/cal/expertos-analizan-por-que-estudiantes-en-colombia-no-tienen-habitos-de-lectura>.

Jimenez, V (2004). Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia de lectura (Escola). (Tesis de doctorado). Recuperado de <http://eprints.ucm.es/tesis/psi/ucm-t27494.pdf>

Margarit, A. (8 de marzo 2008). Programa y Unidades de Redacción I. La lectura como proceso cognitivo y comunicativo. Textos Base (u2) Recuperado de <http://www.fcpolit.unr.edu.ar/programa/2008/03/08/la-lectura-como-proceso-cognitivo-y-comunicativo/>

OssesBustingorry, Sonia, Jaramillo Mora, Sandra, metacognicion: un camino para aprender a aprender. Estudios Pedagógicos [en línea] 2008, XXXIV (): [Fecha de consulta: 18 de abril de 2017] recuperado de:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514135011>>ISSN 0716-050X

Palacios, L (2015) Mejoramiento de la comprensión de lectura en alumnos de segundo semestre del programa de Español y Literatura de la Universidad Tecnológica del Chocó “Diego Luis Córdoba” (tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

Ramírez Leyva, Elsa M.. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura?. Investigación bibliotecológica, 23(47), 161-188. Recuperado en 18 de abril de 2017, Recuperadode http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2009000100007&lng=es&tlng=es.

Vallés Arándiga, Antonio. (2005). Comprensión de lectura y procesos psicológicos. Liberabit, 11(11), 41-48. Recuperado em 18 de abril de 2017, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100007&lng=pt&tlng=es.

Centro Virtual Cervantes. (1997-2018). España. Texto argumentativo. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/txtargumentativo.htm.

Bassart, D. (1995). Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria (p. 43). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941563.pdf>

Huerta, S. (2010). Herencia. Coherencia y Cohesión. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3401183.pdf>

Colmenares, A. (2012) Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción, (p.105). Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/abs/10.18175/vys3.1.2012.07>

Arráez, Morella, Calles, Josefina, Moreno de Tovar, Liuval, La Hermenéutica: una actividad interpretativa. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación [en línea] 2006, 7 (diciembre) : [Fecha de consulta: 28 de julio de 2019] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41070212>> ISSN 1317-5815

Nolasco del Ángel, M. de la L. (2014). Estrategias de enseñanza en educación. Vida Científica Boletín Científico De La Escuela Preparatoria No. 4, 2(4). Recuperado a partir de <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa4/article/view/1893>

Ander-Egg, E. (1999) El taller: una alternativa de renovación pedagógica, Buenos Aires: Magisterio Río de La Plata. p. 5

ANEXOS

Anexo 1.

Test de Comprensión de Lectura

Responde las preguntas de acuerdo con la siguiente información:

CADA VEZ HAY MÁS OSOS SOLTEROS

Tras varias décadas estudiando a los osos del Refugio Nacional de Vida Salvaje de Kodiak, en Alaska, un equipo de biólogos liderados por Bill Leacock ha llegado a la conclusión de que la soltería se ha puesto de moda entre los osos pardos en los últimos años. "Estamos detectando menos grupos familiares que nunca", dice Leacock. "Si es una tendencia a largo plazo o no, es algo que aún desconocemos", puntualiza.

Basándose en observaciones aéreas y a ras de suelo, los investigadores han detectado un claro incremento en el número de osos que viven solos. Entre 1985 y 2005 era del 47%, y desde entonces ha ascendido hasta el 69-85%. Además, estos animales están más dispersos que antes, con solo 250 individuos por cada 1.000 kilómetros, la mitad que hace una década. Leacock sospecha que los efectos del cambio climático sobre las estaciones, que causan entre otras cosas la tardía llegada de la primavera, podrían estar contribuyendo a estas alteraciones en el comportamiento de estos mamíferos, reduciendo su apareamiento.

Tomado de: <http://www.muyinteresante.es/cada-vez-hay-mas-osos-solteros>.

1. En el texto anterior se afirma que el investigador Bill Leacock
 - A. sospecha que el cambio climático afecta los periodos de apareamiento de los osos.
 - B. comprobó que la soltería entre los osos pardos es una tendencia a largo plazo.
 - C. sospecha que desde el 2005 el número de osos que viven solos ha disminuido.
 - D. comprobó que el efecto del cambio climático es la llegada tardía de la primavera.
2. Según el texto, que el número de osos que viven solos haya subido a 69-85 % implica que
 - A. en el futuro desaparecerán los osos pardos de Alaska y de otras partes.
 - B. en el pasado los osos pardos tenían un comportamiento similar al 2005.
 - C. en la actualidad los osos pardos viven más dispersos y se aparean menos.
 - D. en el presente han dejado de existir la mitad de los osos que habían en 1985.
3. La referencia que aparece al final del texto permite

- A. conocer el autor y título del texto.
- B. señalar a quiénes se dirige el texto.
- C. indicar el medio donde se publicó.
- D. citar la fecha y la editorial de publicación.

4. En el texto, la expresión “*Si es una tendencia a largo plazo o no, es algo que aún desconocemos*” tiene la intención de

- A. convencer al lector sobre la importancia de este tipo de estudios.
- B. advertirle al lector de que la conclusión planteada no es definitiva.
- C. confirmar una nueva hipótesis sobre el comportamiento de los osos.
- D. asegurar que se trata de una predisposición de los osos a corto plazo.

5. En el texto hay una intención de objetividad al presentar

- A. el nombre de los investigadores.
- B. conclusiones sin evidencias en el estudio.
- C. datos que apoyan las conclusiones.
- D. alternativas de solución al problema.

Respuestas:

- 1. A
- 2. C
- 3. C
- 4. B
- 5. C

Tomado de: Saber 3º, 5º y 9º (2014), Cuadernillo de prueba, Ejemplo de preguntas, Saber 9º Lenguaje.

Anexo 2. Cuestionario de observación

| Cuestionario de observación | | | |
|--|-----------|-----------|--------------------|
| Indicadores y descriptores | Si | No | Observación |
| 1. Indicador: Desempeña la dirección y control del salón de clases conforme a una planificación previa con integración de los aprendizajes de los estudiantes | | | |
| 1.1 El desarrollo de la clase se ajusta a una planificación previa (programación del periodo y a la unidad correspondiente) | | | |
| 1.2 Realiza evaluación permanente en su materia | | | |
| 1.3 Controla la dinámica de los estudiantes y consigue que ellos se impliquen en las actividades de la clase | | | |
| 1.4 La clase se desarrolla integrando diferentes aprendizajes. (materias académicas, experiencias de vida, entre otros) | | | |
| 1.5 Sabe indagar las ideas previas que los estudiantes tienen sobre las unidades didácticas que se trabajan en clase. | | | |
| 2. Indicador: Organiza y adapta el proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión de lectura | | | |
| 2.1 Explica de forma comprensible los diferentes ejes temáticos, referentes a la comprensión de lectura | | | |
| 2.2 Enfatiza en los conceptos claves de las estructuras de los diferentes tipos de textos | | | |
| 2.3 Aplica diferentes estrategias para promover la comprensión de lectura de textos argumentativos | | | |
| 2.4 Los textos que presenta a los estudiantes, son claramente estructurados y están acorde al conocimiento de estos | | | |
| 2.4 Las tareas que propone a los estudiantes son formuladas de manera precisa, de modo que ellos no tengan duda al momento de desarrollarlas. | | | |
| 2.5 Promueve el hábito de la lectura de diferentes textos | | | |

Anexo 3. Entrevista estructurada y abierta

Entrevista No 1.

Fecha: ____/____/____

Nombre del Entrevistado: _____

Institución Educativa: _____

Objetivo: Analizar las estrategias de enseñanza que se están aplicando para fortalecer la comprensión de lectura de textos argumentativos.

1. ¿Cómo analiza usted el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes?

2. ¿Cuáles son las dificultades y fortalezas que presentan los estudiantes en la comprensión de lectura?

3. ¿Qué tipo de estrategias de enseñanza aplica para promover la comprensión de lectura ha manejado en su trayectoria como docente?

4. ¿Cuáles son las estrategias que más soluciones le han brindado en el salón de clase?

5. ¿Qué tipo de estrategias aplica para fortalecer la comprensión de lectura de textos argumentativos?

6. ¿Considera usted importante, el tener en cuenta los conocimientos de los alumnos, antes de aplicar dichas estrategias?

7. ¿Qué estrategias de enseñanza para la promoción de la comprensión de lectura de textos argumentativos, considera usted son las más adecuadas para ejecutar en el grado noveno de escolaridad?

8. ¿Cuáles son las bondades y desventajas de esas estrategias para aplicar en el mencionado grado escolar?

9. ¿Teniendo en cuenta, el concepto de innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ha utilizado alguna estrategia novedosa para aplicarla en el salón de clase?

10. ¿Qué conocimiento tiene sobre el test Cloze, como instrumento o estrategia que promueve la comprensión de lectura de textos argumentativos?

Anexo 4. Plantilla de Estrategia Didáctica, Textos argumentativos y Tests Cloze a partir de pruebas SABER 9

Estrategia didáctica

Taller de Comprensión de Lectura

Introducción

Los talleres que se presentan a continuación, tienen la intención de brindar recursos para promover una mejor relación en el salón de clases entre estudiantes y profesores generando así un fortalecimiento de los procesos de enseñanza- aprendizaje que están inmersos en la comprensión de lectura de textos argumentativos lo que seguramente motivara a los estudiantes a generar hábitos de lectura para enriquecer su conocimiento y mejorar su desempeño en los ámbitos educativos.

Los talleres se organizaron de manera secuencial alternando pruebas SABER y test Cloze con el fin de que los estudiantes noten las bondades que tiene el test Cloze como un instrumento que permite mejorar de manera significativa la comprensión de lectura de textos argumentativos.

Justificación

Teniendo en cuenta los resultados que se obtendrán de la entrevista y de la observación se plantea este taller de comprensión de lectura de textos argumentativos como una alternativa de solución para fortalecer las debilidades que presentan los estudiantes de grado noveno de la institución educativa La Normal Superior de Pasto a la hora de comprender los mencionados textos.

Objetivos

Teniendo en cuenta el concepto de Nolasco (2014) con el presente taller se pretenden desarrollar varios saberes a nivel conceptual, procedimental y actitudinal

Conceptuales: En este nivel se desea que los estudiantes comprendan el concepto de texto argumentativo y la estructura del mismo, de igual manera fortalezcan los procesos de comprensión de lectura. Así como también que comprendan la teoría de los test Cloze, para que puedan desarrollarlos de manera adecuada.

Procedimentales: En esta categoría se espera que los estudiantes desarrollen adecuadamente los procesos de comprensión de lectura de textos argumentativos. Y que también realicen de manera eficaz los test Cloze previamente diseñados.

Actitudinales: En este nivel se aspira a que los estudiantes valoren los nuevos aprendizajes referentes a los textos argumentativos y al test Cloze. De igual manera que

aprecien los procesos de enseñanza- aprendizaje llevados a cabo dentro del salón de clases.

Soporte Teórico

Es pertinente explicar brevemente algunos conceptos relacionados con el taller como una estrategia didáctica, este en palabras de Nolasco (2014) “Promueve el desarrollo de varios saberes: cognitivo, procedimental y actitudinal, por tanto fomentan el desarrollo de las competencias genéricas de comunicación, trabajo colaborativo y sociales. Esta estrategia es, a su vez, un magnifico espacio para el desarrollo de vivencias emocionales, que conjuntamente con las racionales, forman parte de ese aspecto llamado realidad, lo que favorece de manera extraordinaria el aprendizaje significativo en los estudiantes” (párr.8)

Del anterior párrafo, se puede decir que el taller genera un espacio dinámico donde se pueden entrelazar la teoría con la práctica para poder desarrollar de manera adecuada procesos investigativos. Además, en palabras Ander-Egg, (1999) el taller “Se organiza con un enfoque interdisciplinario y globalizador, donde el profesor ya no enseña en el sentido tradicional; sino que es un asistente técnico que ayuda a aprender. Los alumnos aprenden haciendo y sus respuestas o soluciones podrían ser en algunos casos, más válidas que las del mismo profesor” (p.5)

Por otra parte, teniendo en cuenta a Mondragon (1990) manifiesta que existe un conjunto de aspectos fundamentales que orientan el trabajo en el Taller este grupo de aspectos se denominan principios didácticos del Taller. Es importante ahora mencionar algunos de los principios: Democratizar las relaciones pedagógicas, Orientar el trabajo en el taller, Elevar permanentemente los niveles de exigencia, Aprender haciendo, Unificar la teoría y la práctica, Aprender a aprender, Desarrollar la creatividad, Recuperar la realidad. Estos al unirse regirán las acciones que se tomen durante el desarrollo del taller.

Desarrollo del taller

Etapal

Propósito: A través de un texto argumentativo tomado de las pruebas SABER 9, se determinara el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes.

Actividad: El profesor leerá en voz alta el texto “IDENTIFICAN EN EGIPTO LA MOMIA DE LA FARAONA HACHEPSUT”, luego se identificara con la participación de los estudiantes, la estructura del mencionado texto. Cabe señalar, que el profesor deberá motivar la actividad independiente en los estudiantes para que también traten de fortalecer sus debilidades por su cuenta. Realizando este ejercicio con las personas con quienes comparte residencia.

Recursos: 30 Fotocopias del texto “IDENTIFICAN EN EGIPTO LA MOMIA DE LA FARAONA HACHEPSUT”

RESPONDE LAS PREGUNTAS 7 A 12 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE
TEXTO

IDENTIFICAN EN EGIPTO LA MOMIA DE LA FARAONA HACHEPSUT

Por medio del análisis del ADN y un diente providencial, las autoridades egipcias identificaron el miércoles una momia hallada hace un siglo como los restos de la reina Hachepsut, una de las pocas faraonas egipcias y una de sus gobernantes más misteriosas.

“La momia fue descubierta en el Valle de los Reyes en 1903 pero quedó sin identificar en ese sitio durante décadas hasta que hace dos meses fue conducida al Museo Egipcio en El Cairo para someterla a exámenes”, dijo el jefe de antigüedades de Egipto, Zahi Hawass. “Estamos ciento por ciento seguros de que la momia pertenece a Hachepsut”, dijo Hawass a la Associated Press.

Además de las pruebas de ADN, el examen de un diente hallado en un relicario que contenía algunos de los órganos embalsamados de la reina fue decisivo para la identificación. El molar calza perfectamente en la mandíbula de la momia. El descubrimiento, anunciado el miércoles en el museo, no ha sido verificado independientemente por otros expertos.

Hachepsut, la monarca que se hacía llamar faraona, se vestía como varón y usaba una barba falsa, gobernó durante el siglo XV a.C. y ejerció más poder que otras dos famosas del antiguo Egipto, Cleopatra y Nefertiti. Pero cuando concluyó su mandato durante la Dinastía 18, desaparecieron misteriosamente todos sus rastros, incluyendo su momia.

Otra momia, que había estado en el museo durante décadas y se suponía era de la nodriza de la reina, Sitre-In, había sido investigada para ver si pertenecía a Hachepsut. Hawass y el ministro de Cultura Farouq Hosni develaron las dos momias durante una conferencia de prensa en el museo. “La momia identificada como la de Hachepsut revela una mujer obesa que murió cincuentona, probablemente padeció de diabetes y quizás cáncer hepático”, dijo Hewass. “Su mano izquierda está sobre el pecho, en un signo tradicional de realeza en el antiguo Egipto”.

“Muestras óseas de ADN, tomadas de la cadera y del fémur de la momia, son comparadas con la momia de la abuela de Hachepsut, Amos Nefreteri”, dijo Yehia Zakaria Gad, experto en genética molecular que integra el equipo de Hawass. Hawass ha encabezado la búsqueda de Hachepsut desde hace un año, para lo cual estableció un laboratorio de ADN, de 5 millones de dólares, en el sótano del museo con un equipo internacional de científicos. El estudio fue financiado por el canal Discovery, que difundirá un documental exclusivo en julio.

Tomado de: <http://noticias.prodigy.msn.com/ciencia/articulo/>

7. El hecho que origina la noticia presentada en el texto anterior es
- A. el descubrimiento, en 1903, de una momia.
 - B. la identificación de la momia de la faraona Hachepsut.
 - C. el hallazgo de procedimientos científicos para reconocer momias.
 - D. el desarrollo de un estudio financiado por el canal Discovery.
8. El párrafo en el recuadro tiene la función de
- A. indicar la forma como se verificaron los datos de ADN.
 - B. ampliar el tema central que presenta la noticia.
 - C. sintetizar los aspectos más importantes de la noticia.
 - D. explicar por qué es importante la noticia.
9. De acuerdo con lo planteado en el texto, Hawass es
- A. un equipo de reconocidos científicos internacionales.
 - B. alguien que financia los estudios del canal Discovery.
 - C. un experto en genética molecular.
 - D. el jefe de antigüedades de Egipto.
10. Teniendo en cuenta lo planteado en el texto, al diente se le atribuye la característica de “providencial”
- A. porque éste sólo podía pertenecer a una persona de alto rango social.
 - B. para señalar la importancia del diente en el hallazgo arqueológico.
 - C. porque se trataba del diente de una diosa.
 - D. para llamar la atención sobre la belleza dental de los faraones.
11. En el texto, con la referencia a Cleopatra y Nefertiti se busca que el lector acuda a sus conocimientos para
- A. comprender la importancia de la noticia en la investigación histórica.
 - B. entender la importancia de Hachepsut en su época.
 - C. relacionar varias épocas y así comprender la importancia de los faraones.
 - D. relacionar las dinastías que existieron antes de la era cristiana.
12. La secuencia en que se presenta la información de la noticia es:
- A. Desarrollo de la noticia, descripción de la identificación de la momia y de la faraona Hachepsut, nombre de quien financió el estudio.
 - B. Descripción de la identificación de la momia, desarrollo de la noticia, nombre de quien financió el estudio.
 - C. Descripción de la búsqueda de la momia, desarrollo de la noticia, nombre de quien financió el estudio.
 - D. Desarrollo de la noticia, nombre de quien financió el estudio, descripción de la identificación de la faraona Hachepsut.

Etapa 2

Propósito: Los estudiantes desarrollarán un test Cloze, para de esta manera poder determinar su nivel de comprensión de lectura, de acuerdo a las categorías de calificación que brinda el test. Para luego ser comparadas con las categorías de las pruebas SABER y determinar si hay una mejoría en sus niveles de comprensión de lectura.

Actividad: El profesor suministrará a sus estudiantes el mismo texto “IDENTIFICAN EN EGIPTO LA MOMIA DE LA FARAONA HACHEPSUT”, el cual presentará las características de un test Cloze, que en esta etapa tendrá la letra inicial de las palabras que son sistemáticamente suprimidas. De igual manera realizará un breve repaso de la teoría referente al test Cloze. Por otra parte, en esta etapa se deberá promover el principio de aprender haciendo, ya que se pretende que los estudiantes adquieran el conocimiento por medio de la práctica y de esta manera podrán superar sus debilidades en comprensión de lectura.

Recursos: 30 Fotocopias del test Cloze “IDENTIFICAN EN EGIPTO LA MOMIA DE LA FARAONA HACHEPSUT”

Test Cloze

En el siguiente texto se han suprimido algunas palabras. Llene el espacio vacío en el texto usando la palabra que crea conveniente.

IDENTIFICAN EN EGIPTO LA MOMIA DE LA FARAONA ACHEPSUT

Por medio del análisis del ADN y un diente providencial, las autoridades egipcias identificaron el miércoles una momia hallada hace un siglo como los restos de la reina Hachepsut, una de las pocas faraonas egipcias y una de sus gobernantes más misteriosas.

“La momia fue descubierta e_ el Valle de los Reyes e_ 1903 pero quedó sin i_____ en ese sitio durante d_____ hasta que hace dos m_____ fue conducida al Museo E_____ en El Cairo para s_____ a exámenes”, dijo el j_____ de antigüedades de Egipto, ZahiHawass. “ E_____ ciento por ciento seguros d_ que la momia pertenece H_____”,dijo Hawass a l_ AssociatedPress.

Además de las pruebas d_ ADN, el examen de u_ diente hallado en un r_____ que contenía algunos de l_ órganos embalsamados de la r_____ fue decisivo para la i_____.El molar calza perfectamente e_ la mandíbula de la m_____. El descubrimiento, anunciado el miércoles e_ el museo, no ha s_____ verificado independientemente por otros e_____.

Hachepsut, la monarca que s_ hacía llamar faraona, se v_____ como varón y usaba u_ barba falsa, gobernó durante e_ siglo XV a.C. y e_____ más poder que otras dos f_____ del antiguo Egipto, Cleopatra y Nefertiti. P_____ cuando concluyó su

mandato d_____ la Dinastía 18, desaparecieron misteriosamente t_____ sus rastros, incluyendo su m_____.

Otra momia, que había e_____ en el museo durante d_____ y se suponía era d_ la nodriza de la r_____, Sitre-In, había sido investigada p_____ ver si pertenecía a Hachepsut. Hawass __ el ministro de Cultura Farouq Hosni d_____ las dos momias durante u___ conferencia de prensa en e_ museo. “La momia identificada c_____ la de Hachepsut revela u___ mujer obesa que murió cincuenta, p_____ padeció de diabetes y c_____ hepático”, dijo Hewass. “ S__ mano izquierda está sobre e__ pecho, en un signo t_____ de realeza en el _____⁵⁰ Egipto”.

“Muestras óseas de ADN, t_____ de la cadera y d___ fémur de la momia, s___ comparadas con la momia d__ la abuela de Hachepsut, Amos Nefreteri”, d_____ Yehia Zakaria Gad, experto e__ genética molecular que integra e__ equipo de Hawass. Hawass h__ encabezado la búsqueda de Hachepsut d_____ hace un año, para l__ cual estableció un laboratorio d__ ADN, de 5 millones d__ dólares, en el sótano d___ museo con un equipo i_____ de científicos. El estudio fue financiado por el canal Discovery, que difundirá un documental exclusivo en julio.

Tomado de: <http://noticias.prodigy.msn.com/ciencia/articulo/>

Respuestas:

- | | | |
|--------------------|--------------------|-------------------|
| 1. En | 24. se | 47. Su |
| 2. en | 25. vestía | 48. el |
| 3. identificar | 26. una | 49. tradicional |
| 4. décadas | 27. el | 50. antiguo |
| 5. meses | 28. ejerció | 51. tomadas |
| 6. Egipto | 29. famosas | 52. del |
| 7. someterla | 30. y | 53. son |
| 8. jefe | 31. su | 54. de |
| 9. Estamos | 32. desaparecieron | 55. dijo |
| 10. de | 33. incluyendo | 56. en |
| 11. a | 34. estado | 57. el |
| 12. la | 35. décadas | 58. ha |
| 13. de | 36. de | 59. desde |
| 14. un | 37. reina | 60. lo |
| 15. relicario | 38. para | 61. de |
| 16. los | 39. y | 62. de |
| 17. reina | 40. develaron | 63. del |
| 18. identificación | 41. una | 64. internacional |
| 19. en | 42. el | |
| 20. momia | 43. como | |
| 21. en | 44. una | |
| 22. sido | 45. probablemente | |
| 23. expertos | 46. quizás | |

Etapa 3

Propósito: Los estudiantes resolverán las preguntas de selección múltiple, de un segundo texto argumentativo tomado de las pruebas SABER 9, para categorizar nuevamente su nivel de comprensión de lectura. Esta evaluación se realizará también para determinar si se están desarrollando de manera adecuada los procesos de comprensión de lectura de los textos en cuestión.

Actividades: Los estudiantes leerán de manera individual leerán el texto argumentativo “EN EL REINO DE LO FANTÁSTICO” . Luego de manera grupal identificarán la estructura de dicho texto. El docente recordará las nociones que forman parte de la teoría de los textos argumentativos con el fin de afianzar los conocimientos en los estudiantes. Además, el profesor en esta etapa deberá fomentar la unificación de la teoría y la práctica para que los estudiantes puedan afianzar el conocimiento de los nuevos conceptos que se están tratando.

Recursos: 30 fotocopias del texto “EN EL REINO DE LO FANTÁSTICO”

EN EL REINO DE LO FANTÁSTICO

En estos días se han estado conociendo las propuestas de diversos autores al Premio Nobel de Literatura, también habrían de mencionarse aquellos que a pesar de tener una obra inigualable y quizás hasta de mayor significación que muchos de los premiados, por razones que escapan a la comprensión de todos, nunca fueron tomados en cuenta por la Academia Sueca de la Lengua para el otorgamiento de este galardón. Entre estos grandes despreciados se encuentran los máximos representantes de la literatura fantástica, los sudamericanos Jorge Luis Borges, el más universal de los escritores en castellano, y José Donoso.

Uno de los mayores desaciertos de la Academia Sueca fue su reiterada actitud de no premiar a Jorge Luis Borges, quien dejó una de las obras más exquisitas en cuanto a su calidad y profundidad, a la vez que se manifestó en los más diversos géneros literarios, como un conjunto único de ingenio, inteligencia y perfección expresiva.

La literatura de Borges simboliza la literatura de la fantasía como un recurso de la inteligencia, en que ordena sus planteamientos dentro de un criollismo que sólo tenía su interpretación a través de lo metafísico, de aquello que escapa a una explicación común y coherente para conducirnos a un total escepticismo.

El escritor narra en la mayoría de sus relatos desde la primera persona, para ir descifrando los laberintos mentales del hombre, y dentro del género asumirlos como propios en la contemplación de una realidad mentalizada en que perviven los mitos y se incorpora la utopía.

En sus últimos tiempos para acompañar su vejez le llega la ceguera, dificultad que le ayuda a conocer los matices silenciosos de la oscuridad y adentrarse en su propio mundo en un proceso de interiorización para develar sus misterios y convocar sus fantasmas en la luminosa llama de sus palabras. Su vida se convirtió desde entonces en un sueño interminable en el que la realidad sólo tenía espacio en su recuerdo personal. No podía escribir por sus propias manos, sólo requisaba en su mente fértil los instrumentos que desde su oscuridad le permitieran descubrir los enigmas de la vida del hombre a través de sus propios fantasmas.

La obra de Borges se basa en la inteligencia crítica, donde la imaginación y la fantasía se presentan como elementos definitivos en su justificación de la existencia, cuando recurre a la fórmula schopenhaueriana de que “toda negligencia es deliberada, todo casual encuentro una cita, toda humillación una penitencia, todo fracaso una misteriosa victoria, toda muerte un suicidio”. La mejor definición de Borges la realiza él mismo, cuando expresa: “Se me pregunta a menudo cuál es mi mensaje: la respuesta más obvia es que no tengo mensaje. No soy ni pensador ni moralista, sino simplemente un hombre de letras que convierte sus propias perplejidades y el respetable sistema de perplejidades que llamamos filosofía en formas de literatura”.

Por otra parte, un poco más joven pero envuelto en el mismo manto de la literatura fantástica, la obra del chileno José Donoso se sitúa entre las más connotadas de los narradores latinoamericanos contemporáneos. En sus obras la imaginación sustituye a la realidad, cuando esta última pasa a ser un mero elemento de referencia para el lector. Un rico lenguaje de imágenes y símbolos se convierte en su elemento esencial de expresión. La metamorfosis de sus personajes busca calcar la sociedad de una manera degenerada, cuando utiliza ese elemento kafkiano, de transmutar los entes para convertirlos en especímenes inesperados.

El obscuro pájaro de la noche, la obra más importante de Donoso, resulta ser la descripción de un mundo social que degenera en un mundo monstruoso del que la lógica y la razón desaparecen, donde la realidad se convierte en trampa, perspectiva falsa, actitud y hecho inexplicable.

Tomado de: Reyes Sánchez, Miguel. La creación literaria en el siglo XX. República Dominicana: Ediciones 2.000.

RESPONDE LAS PREGUNTAS 40 A 45 DE ACUERDO CON EL ANTERIOR TEXTO

40. En el texto, la literatura de Borges simboliza la literatura de la fantasía como un recurso de
- A. la inteligencia.
 - B. la metafísica.
 - C. la existencia.

D. la perfección.

41. En la expresión “Por otra parte, un poco más joven pero envuelto en el mismo manto de la literatura fantástica”, las palabras subrayadas permiten

- A. introducir un nuevo tema que rebate la tesis del texto.
- B. anunciar que se va a tratar otro aspecto del mismo tema.
- C. destacar una idea importante que no puede pasar inadvertida.
- D. expresar un contraste o una oposición entre dos ideas.

42. Del texto se puede deducir que el autor fundamenta y organiza la noción de lo “fantástico” alrededor de dos aspectos fundamentales.

- A. la lógica y la razón.
- B. la realidad y la imaginación.
- C. la metafísica y el conocimiento.
- D. la crítica y el juicio.

43. De acuerdo con la información global, puede afirmarse que la tesis sobre la cual se desarrolla el texto anterior es:

- A. “La obra de Borges se basa en la inteligencia crítica y en la justificación de la existencia”.
- B. “El mayor desacierto de la Academia Sueca de la Lengua fue no otorgar el premio Nobel a Borges y a Donoso”.
- C. “En las obras de Borges y de Donoso la imaginación y la fantasía sustituyen a la realidad”.
- D. “Borges y Donoso han legado a la historia literaria las obras más ingeniosas y profundas de la narrativa”.

44. El autor del texto anterior sustenta su tesis a través de

- A. una narración detallada de los cuentos e historias con influencia kafkiana.
- B. una comparación entre las diferencias y similitudes de las obras de ambos escritores.
- C. un conjunto de citas que demuestran la veracidad de la afirmación planteada.
- D. una selección de los detalles relevantes de la vida y obra de Borges y Donoso.

45. Por la forma como se presenta la información en el texto anterior, puede afirmarse que éste tiene la intención de

- A. explicar una idea.
- B. sustentar una idea.
- C. debatir una idea.
- D. describir una idea.

Etapa 4

Propósito: Los estudiantes resolverán un segundo test Cloze, para constatar su nivel nuevamente. De igual manera que en la etapa 2 se contrastarán los resultados generando así una continua evaluación de la aplicación del test Cloze.

Actividades: El profesor proveerá a sus estudiantes el mismo texto “EN EL REINO DE LO FANTÁSTICO”, modificado de acuerdo al test Cloze de ahí que contará solo con el espacio en blanco de las palabras que son sistemáticamente suprimidas. La idea es que el profesor eleve los niveles de exigencia que propicien un aumento en el nivel de rendimiento en los procesos de enseñanza- aprendizaje.

También se describirán los procesos cognitivos que se llevan a cabo a la hora de realizar el test. Es importante señalar que se presentan los mismos textos modificados a test Cloze para que los estudiantes puedan notar las ventajas que ofrece dicho test.

Recursos: 30 fotocopias del test Cloze “EN EL REINO DE LO FANTÁSTICO”

Test Cloze

En el siguiente texto se han suprimido algunas palabras. Llene el espacio vacío en el texto usando la palabra que crea conveniente.

EN EL REINO DE LO FANTÁSTICO

En estos días se han estado conociendo las propuestas de diversos autores al Premio Nobel de Literatura, también habrían de mencionarse aquellos que a pesar de tener una obra inigualable y quizás hasta de mayor significación que muchos de los premiados, por razones que escapan a la comprensión de todos, nunca fueron tomados en cuenta por la Academia Sueca de la Lengua para el otorgamiento de este galardón. Entre estos grandes despreciados _____¹ encuentran los máximos _____² de la literatura fantástica, _____³ sudamericanos Jorge Luis Borges, _____⁴ más universal de los _____⁵ en castellano, y José Donoso.

Uno de los mayores _____⁶ de la Academia Sueca _____⁷ su reiterada actitud de _____⁸ premiara Jorge Luis Borges, _____⁹ dejó una de las _____¹⁰ más exquisitas en cuanto _____¹¹ su calidad y profundidad, _____¹² la vez que se _____¹³ en los más diversos _____¹⁴ literarios, como un conjunto _____¹⁵ de ingenio, inteligencia y _____¹⁶ expresiva.

La literatura de Borges _____¹⁷ la literatura de la _____¹⁸ como un recurso de _____¹⁹ inteligencia, en que ordena _____²⁰ planteamientos dentro de un _____²¹ que sólo tenía su _____²² a través de lo metafísico, _____²³ aquello que escapa a _____²⁴ explicación común y coherente _____²⁵ conduciéndonos a un total _____²⁶.

El escritor narra en _____²⁷ mayoría de sus relatos _____²⁸ la primera persona, para _____²⁹ descifrando los laberintos mentales _____³⁰ hombre, y

dentro del _____³¹ asumirlos como propios en _____³² contemplación de una realidad _____³³ en que perviven los _____³⁴ y se incorpora la _____³⁵.

En sus últimos tiempos _____³⁶ acompañar su vejez le _____³⁷ la ceguera, dificultad que _____³⁸ ayuda a conocer los _____³⁹ silenciosos de la oscuridad _____⁴⁰ adentrarse en su propio _____⁴¹ en un proceso de _____⁴² para develar sus misterios _____⁴³ convocar sus fantasmas en _____⁴⁴ luminosa llama desus _____⁴⁵. Su vida se convirtió _____⁴⁶ entonces en un sueño _____⁴⁷ en el que la _____⁴⁸ sólo tenía espacio en _____⁴⁹ recuerdo personal. No podía _____⁵⁰ por sus propias manos, _____⁵¹ requisaba en su mente _____⁵² los instrumentos que desde _____⁵³ oscuridad le permitieran descubrir _____⁵⁴ enigmas de la vida _____⁵⁵ hombre a través de _____⁵⁶ propios fantasmas.

La obra de Borges _____⁵⁷ basa en la inteligencia _____⁵⁸, donde la imaginación y _____⁵⁹ fantasía se presentan como _____⁶⁰ definitivos en su justificación _____⁶¹ la existencia, cuando recurre _____⁶² la fórmula schopenhaueriana de _____⁶³ “toda negligencia es deliberada, _____⁶⁴ casual encuentro una cita, _____⁶⁵ humillación una penitencia, todo _____⁶⁶ una misteriosa victoria, toda _____⁶⁷ un suicidio”.

La mejor definición de Borges _____⁶⁸ realiza él mismo, cuando _____⁶⁹: “Se me pregunta a _____⁷⁰ cuál es mi mensaje: _____⁷¹ respuesta más obvia es _____⁷² no tengo mensaje. No _____⁷³ ni pensador ni moralista, _____⁷⁴ simplemente un hombre de _____⁷⁵ que convierte sus propias _____⁷⁶ y el respetable sistema _____⁷⁷ perplejidades que llamamos filosofía _____⁷⁸ formas de literatura”.

Por otra parte, un _____⁷⁹ más joven pero envuelto _____⁸⁰ el mismo manto de _____⁸¹ literatura fantástica, la obra _____⁸² chileno José Donoso se _____⁸³ entre las más connotadas _____⁸⁴ los narradores latinoamericanos contemporáneos. _____⁸⁵ sus obras la imaginación _____⁸⁶ a la realidad, cuando _____⁸⁷ última pasa a ser _____⁸⁸ mero elemento de referencia _____⁸⁹ el lector. Un rico _____⁹⁰ de imágenes y símbolos _____⁹¹ convierte en su elemento _____⁹² de expresión. La metamorfosis _____⁹³ sus personajes busca calcar _____⁹⁴ sociedad de una manera _____⁹⁵, cuando utiliza ese elemento kafkiano, _____⁹⁶ transmutar los entes _____⁹⁷ convertirlos en especímenes inesperados.

El obscuro pájaro de la noche, la obra más importante de Donoso, resulta ser la descripción de un mundo social que degenera en un mundo monstruoso del que la lógica y la razón desaparecen, donde la realidad se convierte en trampa, perspectiva falsa, actitud y hecho inexplicable.

Respuestas:

- | | | |
|--------------------|---------------------|----------------|
| 1. Se | 42. interiorización | 83. sitúa |
| 2. representantes | 43. y | 84. de |
| 3. los | 44. la | 85. En |
| 4. el | 45. palabras | 86. sustituye |
| 5. escritores | 46. desde | 87. esta |
| 6. desaciertos | 47. interminable | 88. un |
| 7. fue | 48. realidad | 89. para |
| 8. no | 49. su | 90. lenguaje |
| 9. quien | 50. escribir | 91. se |
| 10. obras | 51. sólo | 92. esencial |
| 11. a | 52. fértil | 93. de |
| 12. a | 53. su | 94. la |
| 13. manifestó | 54. los | 95. de |
| 14. géneros | 55. del | 96. degenerada |
| 15. único | 56. sus | |
| 16. perfección | 57. se | |
| 17. simboliza | 58. crítica | |
| 18. fantasía | 59. la | |
| 19. la | 60. elementos | |
| 20. sus | 61. de | |
| 21. criollismo | 62. a | |
| 22. interpretación | 63. que | |
| 23. de | 64. todo | |
| 24. una | 65. toda | |
| 25. para | 66. fracaso | |
| 26. escepticismo | 67. muerte | |
| 27. la | 68. la | |
| 28. desde | 69. expresa | |
| 29. ir | 70. menudo | |
| 30. del | 71. la | |
| 31. género | 72. que | |
| 32. la | 73. soy | |
| 33. mentalizada | 74. sino | |
| 34. mitos | 75. letras | |
| 35. utopía | 76. perplejidades | |
| 36. para | 77. de | |
| 37. llega | 78. en | |
| 38. le | 79. poco | |
| 39. matices | 80. en | |
| 40. y | 81. la | |
| 41. mundo | 82. del | |

Etapa 5

Propósito: Los estudiantes realizarán un tercer test Cloze, sus niveles de comprensión lectura medidos por este test, se contrastarán con los niveles de las etapas anteriores para demostrar si pudieron alcanzar los logros procedimentales planteados.

Actividades: El profesor entregará un texto argumentativo TA3 el cual tendrá las particularidades de un test Cloze. Él explicará de manera resumida toda la teoría conceptual que se ha tratado. Simultáneamente realizará preguntas para que los estudiantes participen y haya una retroalimentación de los conceptos que se están tratando. Llegados a esta parte es necesario que se reflexione sobre los nuevos conocimientos adquiridos los cuales son imprescindibles para garantizar un desarrollo integral en los procesos de comprensión de lectura de textos argumentativos

Recursos: 30 copias del test Cloze “LA CONQUISTA DE LOS DERECHOS DE LA MUJER”

Test Cloze

En el siguiente texto se han suprimido algunas palabras. Llene el espacio vacío en el texto usando la palabra que crea conveniente.

La conquista de los derechos de la mujer

En el panorama mundial, a finales del siglo XIX, las mujeres europeas participaron activamente en las luchas obreras por el reconocimiento de sus derechos como trabajadoras y por la mejora de las condiciones de vida de los sectores más pobres y, al igual que en Estados Unidos, se unieron a las luchas contra la esclavitud.

Con la Primera Guerra _____¹ (1914-1918), cambió la condición de _____² mujer en varios países _____³ y en Estados Unidos, _____⁴ se hizo necesaria su _____⁵ a las actividades de _____⁶ industria y del comercio, _____⁷ los hombres iban a _____⁸ guerra; esto se reflejó _____⁹ un mayor acceso de _____¹⁰ mujer a las actividades _____¹¹, educativas y culturales.

En Colombia, el proceso _____¹² industrialización y de urbanización _____¹³ se inició en el _____¹⁴ XX, produjo la conformación _____¹⁵ llamado proletariado o sector _____¹⁶ de los trabajadores obreros _____¹⁷ fábricas, conformado también por _____¹⁸ alto porcentaje de mujeres. _____¹⁹ clase obrera colombiana estuvo _____²⁰ por las ideas socialistas _____²¹ por entonces tuvieron gran _____²² en amplios sectores de _____²³. En este contexto se _____²⁴ el Partido Obrero en 1916 _____²⁵ tres años más tarde _____²⁶ Partido Socialista, cuya fuerza _____²⁷ fueron los trabajadores.

Una mujer destacada en _____²⁸ luchas de los trabajadores _____²⁹ María Cano, quien había _____³⁰ una educación excepcional en _____³¹ colegios

laicos, lo que ³² permitió incursionar en periodismo ³³ en la poesía. Desde ³⁴ joven, María Cano empezó ³⁵ relacionarse con obreros y ³⁶ a través de obras ³⁷ caridad, con las cuales ³⁸ una gran sensibilidad social ³⁹ política. En la década de ⁴⁰ años 1920, María Cano ⁴¹ mucha importancia como líder ⁴² dirigente de los obreros ⁴³ naciente Partido Socialista Revolucionario, PSR, ⁴⁴ realizó giras por todo ⁴⁵ país en las que ⁴⁶ las injusticias provenientes de ⁴⁷ desigualdad social y alentó ⁴⁸ organización de los obreros, ⁴⁹ por la cual fue ⁵⁰ varias veces.

Posterior a esta década, ⁵¹ influencia ideológica de María Cano ⁵² manifestó en la creación ⁵³ Escuelas Normales y de ⁵⁴ oportunidades educativas para la ⁵⁵. Su masivo desempeño en ⁵⁶ labor docente produjo la ⁵⁷ de un movimiento intelectual ⁵⁸ de publicaciones que abogaban ⁵⁹ los derechos de la ⁶⁰ y criticaban las prácticas ⁶¹ de que eran objeto. ⁶² maestras fueron el núcleo ⁶³ los primeros grupos feministas ⁶⁴ articularon un juicio a ⁶⁵ sociedad y protestaron contra ⁶⁶ desigual condición jurídica y ⁶⁷ de la mujer y ⁶⁸ limitado poder político ⁶⁹ económico. Las organizaciones feministas que surgieron por aquel entonces en el país, buscaron eco en el campo internacional para lograr reformas legales a favor de ellas.

Tomado de: *Sociales. Identidades. Grado 9*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2002. p.87.

Respuestas:

- | | | |
|----------------|------------------|-----------------|
| 1. Mundial | 18. un | 35. a |
| 2. la | 19. Esta | 36. artesanos |
| 3. europeos | 20. influenciada | 37. de |
| 4. pues | 21. que | 38. desarrolló |
| 5. vinculación | 22. acogida | 39. y |
| 6. la | 23. Europa | 40. los |
| 7. mientras | 24. creó | 41. ganó |
| 8. la | 25. y | 42. y |
| 9. en | 26. el | 43. del |
| 10. la | 27. principal | 44. y |
| 11. económicas | 28. las | 45. el |
| 12. de | 29. fue | 46. denunció |
| 13. que | 30. recibido | 47. la |
| 14. siglo | 31. importantes | 48. la |
| 15. del | 32. le | 49. razón |
| 16. social | 33. y | 50. encarcelada |
| 17. de | 34. muy | 51. la |

52. se
53. de
54. nuevas
55. mujer
56. la
57. aparición
58. y
59. por
60. mujer
61. discriminatorias
62. Las
63. de
64. que
65. la
66. la
67. educativa
68. su
69. y

Anexo 5. Test Cloze

En el siguiente texto se han suprimido algunas palabras. Llene el espacio vacío en el texto usando la palabra que crea conveniente.

MÁS HUMEDAD Y CALOR

El aumento del nivel de los mares se debe en parte al hecho de que el agua se dilata al subir la temperatura. Hay mucha agua en _____¹ océanos, e incluso un aumento _____² 1,5 °F hace que se _____³ bastante. Desde 1900, el _____⁴ del mar se ha _____⁵ unos quince centímetros, y sigue subiendo. _____⁶, las temperaturas más cálidas _____⁷ que empezaran a fundirse los _____⁸ de hielo de Groenlandia y _____⁹ la Antártida.

Si los casquetes de _____¹⁰ se fundiesen del todo (_____¹¹ que tardaría un buen _____¹², desde luego), el agua _____¹³ vertería en el mar y _____¹⁴ nivel de éste se _____¹⁵ unos sesenta metros. Lugares _____¹⁶ como los Países Bajos, Bangladesh, Delaware y Florida _____¹⁷ totalmente cubiertos por las _____¹⁸.

Incluso existe la posibilidad _____¹⁹ se dé un círculo _____²⁰. Al calentarse más el _____²¹, disminuye su capacidad de _____²² dióxido de carbono. Esto _____²³ que parte del dióxido _____²⁴ carbono que contiene en _____²⁵ se desprenderá y pasará a la _____²⁶, donde actuará para calentar _____²⁷ más la Tierra.

Éste no es un _____²⁸ que se hiciese de _____²⁹ en 1988. Hacía años _____³⁰ los científicos reflexionaban sobre _____³¹ efecto invernadero y se preocupaban _____³² él.

Yo mismo escribí un _____³³, que se publicó en _____³⁴ revista en agosto de 1979, _____³⁵ el que decía mucho _____³⁶ lo que he expuesto _____³⁷. En otras palabras, hace _____³⁸ de diez años que _____³⁹ la voz de alarma, _____⁴⁰ desde luego nadie me _____⁴¹.

Ahora, debido al calor y a _____⁴² sequía de 1988, la _____⁴³ “efecto
 invernadero” se ha _____⁴⁴ familiar y la gente presta _____⁴⁵. Pero las
 temperaturas suben y _____⁴⁶ de manera irregular y es _____⁴⁷ que los dos
 próximos _____⁴⁸ sean un poco más _____⁴⁹ que 1998, aunque la _____⁵⁰
 general es que las _____⁵¹ vayan en aumento. Si _____⁵² ocurre, me imagino que
 _____⁵³ gente se olvidará de _____⁵⁴ de aquello hasta que _____⁵⁵ un año,
 en un _____⁵⁶ próximo, que sea peor _____⁵⁷ 1988.

Pero ¿qué podemos hacer _____⁵⁸ resolver el problema? Para _____⁵⁹, debemos
 quemar menos carbón y _____⁶⁰. Su combinación vierte constantemente dióxido de
 carbono a la atmósfera (junto con sustancias contaminantes, como los compuestos de azufre y
 nitrógeno, atrapan el calor y son también peligrosos para los pulmones).

Tomado de: SABER 3°, 5° y 9° ICFES (2013), Preguntas analizadas, Lenguaje 9o. grado. Pag. 5

Respuestas:

- | | | |
|---------------|--------------------|---------------|
| 1. los | 19. que | 35. en |
| 2. del | 20. vicioso | 36. de |
| 3. dilate | | 37. aquí |
| 4. nivel | | 38. más |
| 5. elevado | 21. agua | 39. di |
| 6. Además | 22. disolver | 40. pero |
| 7. harían | 23. significa | |
| 8. casquetes | 24. de | 41. escuchó |
| 9. de | 25. solución | 42. la |
| 10. hielo | 26. atmósfera | 43. expresión |
| 11. lo | 27. todavía | 44. hecho |
| 12. tiempo | 28. descubrimiento | 45. atención |
| 13. se | 29. pronto | 46. bajan |
| 14. el | 30. que | 47. posible |
| 15. elevaría | 31. el | 48. años |
| 16. tales | 32. por | 49. fríos |
| 17. quedarían | 33. artículo | 50. tendencia |
| 18. aguas | 34. una | |

51. temperaturas

52. esto

53. la

54. nuevo

55. llegue

56. futuro

57. que

58. para

59. empezar

60. petróleo