

LEER PARA COMPRENDER

ESTEFANIA NATHALIA BURBANO SALAZAR

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

SAN JUAN DE PASTO

2015

LEER PARA COMPRENDER

ESTEFANIA NATHALIA BURBANO SALAZAR

**Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de
Licenciada en Lengua Castellana y Literatura**

Asesora:

Mg. ADRIANA PABON

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

SAN JUAN DE PASTO

2015

NOTA DE RESPONSABILIDAD

“Las ideas y conclusiones aportadas en el Trabajo de Grado son responsabilidad exclusiva de la autora”.

Artículo.1° del Acuerdo 324 de 11 de octubre de 1966, emanado del Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.

NOTA DE ACEPTACIÓN:

Fecha de sustentación: 24 de febrero de 2015

Calificación: 90 puntos

DR ROBERTO RAMIREZ BRAVO

Presidente del jurado

MG OMAR VILLOTA PANTOJA

Firma del jurado

MG SERGIO ANTONIO PADILLA

Firma del jurado

Pasto, Febrero de 2015

DEDICATORIA

A él, a pesar de la duda creo en ti.

A ella, bálsamo para mi alma.

A mi familia, estrellitas que me han hecho

brillar desde cualquier parte.

A Paty, mi ángel. En el camino nos vemos.

AGRADECIMIENTOS

La autora expresa su más sincero agradecimiento a:

La Universidad de Nariño y la Facultad de Educación, por su acogida en estos años.

Presidente de SIMANA, Álvaro Ibarra López y al Director del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID SIMANA, Pedro Gildardo Leytón Portilla, quienes con su valiosa gestión hicieron posible el desarrollo de uno de los objetivos de este trabajo de grado.

Docente e investigador Javier Narváez Cepeda, vinculado al CEID SIMANA, quien con su conocimiento pudo orientar el *Taller de Lectura y Comprensión de Textos*, dirigido a los docentes de la Institución Educativa Santa María.

Mg. Adriana Pabón, Docente de la Universidad de Nariño, por aceptar el cargo de asesora para este trabajo de grado.

Un especial agradecimiento a la Institución Educativa Santa María de Buesaco, la cual cuenta con una excelente administración que ha sabido orientar a sus docentes para mostrarse receptivos a las sugerencias y posibles mejoras encaminadas al bienestar de sus estudiantes.

A los profesores del programa de Lic. Lengua Castellana y Literatura, que con su ejemplo y enseñanzas motivaron mi gusto por la temática de esta investigación.

Finalmente un agradecimiento infinito a mi madre, mi padre y mis hermanos sin ellos este trabajo, definitivamente, no hubiera sido posible.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	17
CAPITULO I. ASPECTOS GENERALES DEL PROYECTO	19
1.1 Formulación del problema	19
1.2 Descripción del problema	19
1.3 Plan de objetivos	23
1.3.1 <i>Objetivo general.</i>	23
1.3.2 <i>Objetivos específicos.</i>	23
1.4 Justificación	23
CAPITULO II. MARCO TEÓRICO – CONCEPTUAL.....	26
2.1 Antecedentes.....	26
2.2.1 <i>¿Qué significa comprender un texto?</i>	29
2.2.2 <i>¿Qué se entiende por competencia lectora?</i>	30
2.3 procesos intervinientes en la comprensión lectora	31
2.3.1 <i>Construcción de la representación mental durante la lectura</i>	32
2.3.2 <i>Los procesos psicológicos básicos</i>	35
2.3.3 <i>Los procesos cognitivo lingüísticos</i>	36
2.3.4 <i>Los procesos afectivos</i>	38
2.3.5 <i>Conocimientos previos y procesos inferenciales</i>	39
2.4 Dificultades De La Comprensión Lectora	41
2.4.1 <i>Decodificación y comprensión lectora.</i>	42
2.5 La Evaluación	43

2.5.1 Evaluación del área de Lenguaje en Colombia – Comprensión Lectora.....	45
2.5.1.1 Nivel A: Nivel Literal.....	45
2.5.1.2 Nivel B: Nivel Inferencia.....	46
2.5.1.3 Nivel C: Nivel Crítico – Intertextual.....	46
2.6 Evaluación multicomponencial para la comprensión lectora.....	47
2.6.1 El Test leer para comprender.....	48
CAPITULO III. MARCO REFERENCIAL.....	51
3.1 macro contexto.....	51
3.1.1 Acerca de la reseña histórica de la Institución.....	51
3.1.1.1 Contexto socio- económico.....	52
3.1.1.2 Contexto socio – cultural.....	53
3.1.1.3 Micro contexto.....	53
3.1.2. Marco Legal.....	54
CAPITULO IV. MARCO METODOLOGICO.....	57
4.1 Paradigma de investigación.....	57
4.1.1 Enfoque de investigación.....	57
4.1.2 Tipo de Investigación.....	57
4.1.3 Población y muestra.....	58
4.1.4 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información.....	59
4.1.5 Sistematización de la información.....	63
4.2 Acerca del Procedimiento de la Aplicación del Test Leer Para Comprender.....	67
4.2.1 Puntuación Del Test Leer Para Comprender.....	68

4.3 Análisis de los Resultados de la Aplicación del Test Leer para Comprender	
(Objetivo 1).....	73
4.3.1 Según El Porcentaje De Aciertos Para Cada Pregunta	73
4.3.1.1 Área 1. Esquema básico del texto.....	73
4.3.1.2 Área 2. Hechos y secuencias	78
4.3.1.3 Área 3. Semántica léxica.	81
4.3.1.4 Área 4. Estructura sintáctica.....	84
4.3.1.5 Área 5. Cohesión textual.....	86
4.3.1.6 Área 6. Inferencias.....	89
4.3.1.7 Área 7. Intuición del texto.	92
4.3.1.8 Área 8. Jerarquía del texto	95
4.3.1.9 Área 9. Modelos mentales.....	97
4.3.1.10 Área 10. Flexibilidad.....	101
4.3.1.11 Área 11. Errores e incongruencias.....	103
4.4 según el promedio general de aciertos para cada área	106
4.5 análisis de los resultados del taller de lectura y comprensión de textos (objetivo 2)	111
4.6 Articulación de los lineamientos curriculares para la evaluación del área de lengua castellana (men) con los resultados del test leer para comprender. (objetivo 3)	114
4.7 promover en los docentes de la institución educativa santa maría, la creación de estrategias de evaluación, constituidas a partir de los hallazgos encontrados.	
(objetivo 4).....	134
5. CONCLUSIONES	142
6. RECOMENDACIONES.....	144

BIBLIOGRAFIA 146

ANEXOS 147

LISTA DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1. Procedimiento de información	65
Cuadro 2. Articulación. MEN – Test Leer para Comprender.....	116

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Puntajes promedio.....	20
Tabla 2. Distribución por preguntas. Área 1.....	75
Tabla 3. Distribución por preguntas. Área 2.....	78
Tabla 4. Distribución por preguntas. Área 3.....	81
Tabla 5. Distribución por preguntas. Área 4.....	85
Tabla 6. Distribución por preguntas. Área 5.....	87
Tabla 7. Distribución por preguntas. Área 6.....	90
Tabla 8. Distribución por preguntas. Área 7.....	92
Tabla 9. Distribución por preguntas. Área 8.....	96
Tabla 10. Distribución por preguntas. Área 9.....	98
Tabla 11. Distribución por preguntas. Área 10.....	101
Tabla 12. Distribución por preguntas. Área 11.....	104
Tabla 13. Distribución por áreas	106

LISTA DE FIGURAS

		Pág.
Figura 1.	Institución Educativa Santa María.	51
Figura 2.	Operacionalización de la información.....	64
Figura 3.	Resumen gráfico. Distribución por preguntas. Área 1.	76
Figura 4.	Resumen gráfico. Distribución por preguntas. Área 2.	79
Figura 5.	Resumen gráfico. Distribución por preguntas. Área 3.	83
Figura 6.	Resumen gráfico. Distribución por preguntas. Área 4.	86
Figura 7.	Resumen gráfico. Distribución por preguntas. Área 5.	88
Figura 8.	Resumen gráfico. Distribución por preguntas. Área 6.	91
Figura 9.	Resumen gráfico. Distribución por preguntas. Área 7.	94
Figura 10.	Resumen gráfico. Distribución por preguntas. Área 8.	97
Figura 11.	Resumen gráfico. Distribución por preguntas. Área 9.	97
Figura 12.	Resumen gráfico. Distribución por preguntas. Área 10.	102
Figura 13.	Resumen gráfico. Distribución por preguntas. Área 11.	106
Figura 14.	Resumen gráfico. Distribución por áreas.....	107

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO A. Adaptación. Test Leer para Comprender	152
ANEXO B. Taller de Lectura y Producción de Textos	194
ANEXO C. Citación No 6. Jornada pedagógica.....	205
ANEXO D. Citación No 8. Jornada pedagógica.....	206

RESUMEN

Esta investigación fue realizada en la Institución Educativa Santa María de Buesaco – Nariño, en la que participaron los estudiantes del grado 6-2 y los docentes de la Institución, con el objetivo de evaluar de manera multicomponencial la comprensión lectora de estos alumnos, para ello fue necesario la aplicación del *Test Leer para Comprender*, creado en el año 2010; por los autores Abusamra, Ferreres, Raiter, De Beni y Cornoldi. Además y teniendo en cuenta el modelo de evaluación C.I.P de *Stufflebeam*, guiado bajo el tipo de investigación evaluativa, se observó la necesidad dentro del contexto educativo de los estudiantes, de evaluar la comprensión lectora en los docentes de esta Institución, mediante un *Taller de Lectura y Comprensión de Textos*; obteniendo de ello un insumo valioso para la formulación articulada de los resultados encontrados con los lineamientos curriculares del área de lengua castellana expuestos por el Ministerio de Educación Nacional. Los datos analizados sugieren que los estudiantes presentan una notoria dificultad a la hora de detectar errores e incongruencias en un determinado texto. Por otra parte los docentes presentan un bajo nivel de comprensión lectora, evidenciado en el desarrollo de sus procesos argumentativos y propositivos. A partir de estas evidencias se promovió en los docentes la creación de estrategias de evaluación e intervención, las cuales se constituyeron con los hallazgos encontrados.

PALABRAS CLAVES: Evaluar, multicomponencial, comprensión lectora, test, taller, promover.

ABSTRACT

This research was done at the Educational Institution Santa Maria of Buesaco – Nariño, in which participated students of grade 6-2 and teachers of the institution in order to assess reading comprehension IN A multicomponent way. Therefore, it was necessary to apply the Test “*Leer para Comprender*” created in 2010, by the authors Abusamra, Ferreres, Raiter, De Beni and Cornoldi. Also and having account the evaluation model C.I.I.P by Stufflebeam, guided for the type of evaluative research, and thinking in the educational context of students, was necessary evaluated reading comprehension in the teachers of this institution through a “*Taller de Lectura y Comprensión de Textos*”.

It was possible to get a lot of valuable information for the articulated formulation of the found results, with the curriculum guidelines of the area of Spanish language submitted by the Ministry of National Education. The data was analyzed, suggesting that students have a notorious difficulty to detect errors and inconsistencies in a text. On the other hand, teachers have a low level of reading comprehension which was shown in the solution of their argumentative and proposal processes. Starting from this evidence, it was promoted in the teachers the creation of strategies of assessment and intervention, which were established with the results found.

KEY WORDS: Assess, multicomponent, reading comprehension, test, workshop, promote.

INTRODUCCIÓN

Los procesos de lectura son considerados una parte esencial de la vida cotidiana por ser ese medio básico que permite adquirir y utilizar una determinada información. Es así como leer se convierte en un acto de razonamiento lógico que debe consolidarse a partir de la intervención de diferentes componentes, por ello la comprensión de textos se concibe como un proceso complejo en el que es necesario que actúen factores lingüísticos, psicolingüísticos, culturales y otros relacionados con la experiencia personal del sujeto; razón por la cual es pertinente realizar una aproximación multicomponencial a los procesos que median la dimensión textual tanto desde un punto de vista teórico como empírico.

En esta investigación se ha tomado como base fundamental el libro *Test leer Para Comprender*, Abusamra, Ferreres, Raiter, De Beni y Cornoldi (2010), por ser un material teóricamente exquisito compuesto por dos partes, la primera se sustenta en las teorías que se entretajan en torno a la comprensión lectora y la segunda contiene un *Test* que permite evaluar la comprensión de textos, fundamentándose en un modelo que reconoce la importancia de los múltiples componentes que la influyen. Cabe mencionar que es necesario destacar este libro sobre los demás documentos contemplados dentro del marco teórico de este trabajo, debido a que la singularidad del *Test* hace posible el cumplimiento de uno de los objetivos de esta investigación; gracias a que su estructuración radica en la propuesta de una evaluación multicomponencial, evidenciada en la valoración de las habilidades que se ven materializadas en las siguientes áreas: Esquema básico del texto, Hechos y secuencias, Semántica léxica, Estructura sintáctica, Cohesión textual, Inferencias, Intuición del texto, Jerarquía del texto, Modelos mentales, flexibilidad mental y Errores e incongruencias. En consecuencia, la estructura fraccionada de este *Test* facilita la identificación de dificultades específicas; de tal manera que

resulta de gran utilidad para formular adecuadas estrategias de intervención que respondan a las necesidades de cada modelo.

Conforme a lo mencionado, el presente trabajo de grado, se consolida como resultado de la incasable búsqueda por adquirir un instrumento válido que permitiera evaluar de manera multicomponencial la comprensión lectora en los estudiantes del grado 6-2 de la Institución Educativa Santa María de Buesaco - Nariño, características que se evidenciaron en el *Test Leer para Comprender*, logrando con su aplicación la detección de las falencias específicas que presentan los estudiantes a la hora de comprender un texto.

Por otra parte es pertinente mencionar que siguiendo el tipo de investigación evaluativa, tras el cual se rige este trabajo de grado, orientado bajo el modelo C.I.I.P de *Stufflebeam*; en donde se rectifica la necesidad de evaluar el contexto del objeto de estudio; se tuvo en cuenta como contexto más próximo contemplando a su vez la relación con el tema problema, a los docentes de la Institución Educativa Santa María de Buesaco - Nariño, para evaluar su comprensión lectora a través de un *Taller de Lectura y Comprensión de Textos*.

Lo anterior con el propósito de la obtención de un producto que fija la creación de estrategias de evaluación para la comprensión lectora a partir de los hallazgos encontradas, con ello dando cumplimiento a evaluar de manera multicomponencial la comprensión lectora en los estudiantes ya mencionados.

CAPITULO I. ASPECTOS GENERALES DEL PROYECTO

Leer para Comprender

1.1 Formulación del problema.

¿Cómo evaluar de manera multicomponencial la comprensión lectora en los estudiantes del grado 6-2 de la Institución Educativa Santa María de Buesaco-Nariño?

1.2 Descripción del problema.

En Colombia al igual que en otros países existe una creciente y continúa preocupación por las falencias en la comprensión lectora manifestadas en todos los niveles de escolaridad. Al respecto es oportuno mencionar el último reporte generado por el *Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA*, en el cual se destaca la bochornosa puntuación que lleva a Colombia a ubicarse entre los últimos lugares y a generar diferentes suspicacias al atribuir los resultados al mal desempeño educativo dirigido por los docentes colombianos o a señalar que simplemente los estudiantes colombianos son pésimos lectores. Problemática no solo evidenciada en este reporte, puesto que según lo descrito en la tabla N°1, esta problemática viene surgiendo desde años anteriores, los datos consignados, indican que en la prueba de lectura durante los años 2006 y 2009, el promedio en los niveles 5 y 6 se mantuvieron estables, es decir, durante los tres años de diferencia, no se presentó mejora alguna, y es un más lamentable que en los tres años siguientes tampoco se desarrollara en los estudiantes un plan de intervención encaminado a definir el porqué de las falencias presentadas respecto a esta prueba de lectura, y se lamentara que p en el año 2009 se presentase una desaceleración en el puntaje obtenido con respecto a los anteriores años.

Tabla 1.

Puntajes promedio. Resultados comparados de las tres aplicaciones en las que Colombia ha participado en la prueba PISA. Fuente OCDE, 2013, citado por el ICFES.

	MATEMÁTICAS				LECTURA				CIENCIAS			
	Promedio	5 y 6 (%)	2(%)	< 2(%)	Promedio	5 y 6 (%)	2(%)	< 2(%)	Promedio	5 y 6 (%)	2(%)	< 2(%)
2006	370	0,4	18,2	71,9	385	0,6	25,2	55,7	388	0,2	27,2	60,2
2009	381	0,1	20,3	70,4	413	0,6	30,6	47,1	402	0,1	30,2	54,1
2012	376	0,3	17,8	73,8	403	0,3	30,5	51,4	399	0,1	30,8	56,2

Fuente. Este estudio

Las cifras manifiestan que no se ha logrado un avance significativo en cuanto a la lectura, y que desde años atrás se sigue presentando un estancamiento que no demuestra mejoras.

Por otra parte el estudio internacional de competencia lectora (Pirls, por sus siglas en inglés), que en el 2011 evaluó la comprensión de lectura de alumnos de cuarto y sexto grado de 49 países, en el que Colombia participó con 4.000 niños de cuarto grado de 150 colegios públicos y privados. Daba lugar a titulares como “el 60 % de escolares del país se raja en comprensión de lectura. Estudio internacional de competencia lectora ubica a Colombia en el grupo de más bajo desempeño (...) Seis de cada diez estudiantes de primaria en nuestro país tiene dificultad para entender e interpretar textos complejos (...) sus niveles de asimilación de lo que leen son menores a los de niños de países como Trinidad y Tobago, Y Azerbaiyan (...).” El Tiempo (2013). Con estas especificaciones ya se podía suponer los resultados que los estudiantes habían obtenido de la prueba Pirls.

Las dificultades para comprender un texto son constatadas en toda la población colombiana, esta problemática alcanza incluso hasta al suroeste del país, en donde a 48 kilómetros de la ciudad de Pasto – Nariño, más exactamente en la Institución Educativa Santa María del municipio de Buesaco, se ha evidenciado tras diferentes valoraciones académicas de corte institucional, que por ejemplo, los estudiantes del grado 6-2, presentan una notoria dificultad para comprender textos. Entonces esta es una problemática que concierne a absolutamente toda la población colombiana y por ello debe ser objeto de estudio desde cualquier punto del país, más aún si se tiene en cuenta la realidad de que la habilidad para leer es fundamental a lo largo de la vida escolar y es clave para encaminar el proyecto de desarrollo personal, tener bienestar económico y participar en la sociedad. ¿Cómo se desenvolverán los

niños y futuros profesionales colombianos ante un mundo que exige un buen desempeño en la comprensión lectora que cada vez es más competitivo?

Las cifras, efectivamente, dejan un sin sabor lleno de interrogantes, y quizás una única respuesta: la comprensión lectora es una temática que debe ser investigada minuciosamente; debido a que aún no se explica a cabalidad los detonantes que conducen al fracaso de la comprensión lectora; pero sí se quiere llegar a obtener un progreso considerable en las intervenciones que se pretendan desarrollar para mejorar la comprensión lectora, se debe empezar por aceptar que comprender un texto es un proceso complejo y como tal su estudio no depende de un solo elemento, es decir se debe comenzar a estudiar la comprensión lectora teniendo en cuenta sus diferentes componentes, tanto lingüísticos, psicolingüísticos, culturales entre otros que incluso involucran la experiencia personal del lector.

Por otra parte es necesario que se conciba a la evaluación más allá de los números y se inicie a constituir la a partir de su real objetivo, que es el de detectar falencias para realizar los procesos de intervención adecuados.

En consecuencia a lo mencionado, surge la problemática de esta investigación tras el deseo de responder a la complejidad que envuelve la evaluación para determinar cuáles son los factores determinantes que inciden en una mala comprensión lectora, por lo que se cree que la evaluación de la comprensión lectora debe estar sostenida en un enfoque multicomponencial que permita estudiarla desde los diferentes elementos que la componen. Es así como la evaluación multicomponencial de la comprensión lectora de los estudiantes del grado 6-2 de la Institución Educativa Santa María, surge como respuesta al conocimiento de las cifras inicialmente planteadas y al interés por identificar cuáles son las falencias específicas que limitan la comprensión lectora, contemplando así, la evaluación más allá de la medición.

1.3 Plan de objetivos

1.3.1 *Objetivo general.*

Evaluar de manera multicomponencial la comprensión lectora en los estudiantes del grado 6-2 de la Institución Educativa Santa María de Buesaco-Nariño.

1.3.2 *Objetivos específicos.*

- Determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del grado 6-2 de la Institución Educativa Santa María, a través del *Test Leer para Comprender*.
- Identificar el nivel de comprensión lectora de los docentes de la Institución Educativa Santa María, a través del *Taller de Lectura y Comprensión de Textos*.
- Formular de manera articulada los lineamientos curriculares para la evaluación del área de lengua castellana expuestos por el Ministerio de Educación Nacional con las áreas del *Test leer Para Comprender*.
- Promover en los docentes de la Institución Educativa Santa María, la creación de estrategias de evaluación, constituidas a partir de los hallazgos encontrados.

1.4 Justificación

El problema de las dificultades en la comprensión lectora, manifestadas en el sistema escolar, precisa mucha investigación, tanto para estudiar el efecto de distintos factores que lo desencadenan como para producir intervenciones efectivas. El libro *Test Leer para Comprender* creado por un grupo de investigadores liderado por la Doctora en Lingüística, Valeria Abusamra; alienta a suplir la necesidad presente en esta investigación, puesto que logra articular un enfoque evaluativo teórico práctico, basado en un modelo multicomponencial que permite integrar once áreas: *Esquema básico del texto, Hechos y secuencias, Semántica léxica, Estructura sintáctica, Cohesión textual, Inferencias, Intuición del texto, Jerarquía del texto, Modelos mentales,*

Flexibilidad y Errores e incongruencias. Este instrumento resulta sensible a la especificidad de los procesos implicados en la comprensión de textos.

Es oportuno recalcar que la problemática de esta investigación sugiere la necesidad de concebir la evaluación como un proceso que más allá de medir, busca detectar falencias específicas para generar las pertinentes intervenciones, razón por la cual esta investigación en primera instancia ha contemplado evaluar la comprensión lectora de los estudiantes del grado 6-2 de la Institución Educativa Santa María de Buesaco – Nariño, a partir de la aplicación del *Test Leer para Comprender*, por ser ese instrumento que reconoce la evaluación desde una perspectiva multicomponencial.

Como se trató en páginas anteriores, la comprensión lectora es un proceso que debe ser estudiado desde la variabilidad de sus elementos y por ello la importancia de una evaluación que se consolide desde un modelo multicomponencial.

Al mismo tiempo este estudio pretende solventar la parvedad que surge de las deficiencias manifestadas por los estudiantes del grado 6-2 de la Institución ya mencionada, en relación a la comprensión de un determinado texto y de la preocupación por sus docentes de encontrar un método que les permita identificar la causa exacta que detona las falencias presentadas por estos estudiantes.

Por otra parte el problema de las falencias en la comprensión lectora, como ya se lo observo anteriormente, es un problema nacional que está desarrollándose de manera ascendente, para lo cual se necesitan investigadores que aborden todos los campos posibles orientados a la solución de esta problemática.

Además, teniendo en cuenta que el proceso de esta investigación se desarrolló siguiendo el tipo de investigación evaluativa, orientada bajo el modelo C.I.I.P de *Stufflebeam*, en donde se

sugiere la evaluación del contexto en relación al tema del objeto problema, en contemplación a ello, se evaluó la comprensión lectora de los docentes de la Institución Educativa Santa María. Es así como con la realización de este objetivo, esta investigación logra sustentarse como un amplio antecedente para futuras investigaciones que pretendan desarrollar su temática en torno a la problemática que se investiga en este trabajo, mencionando además, que el producto obtenido de este ejercicio lleva a la creación, por parte de los docentes, de evaluaciones orientadas desde la multicomponencialidad que abarca la comprensión lectora, lo cual resulta de gran utilidad para futuras creaciones dentro de esta y otras instituciones educativas.

Finalmente se acentúa la idea de que la presente investigación logra ser un apoyo valioso para la base de próximos trabajos de grado, que evalúen de manera multicomponencial la comprensión lectora, temática que al menos dentro de la Universidad de Nariño no ha sido desarrollada con la orientación de los objetivos que este documento ofrece.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO – CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes

Los siguientes trabajos se relacionan con el tema de esta investigación y aportan significativos elementos para su desarrollo:

El estudio investigativo que tuvo como producto el libro *Test Leer para Comprender* desarrollado por Abusamra, Ferreres, Raiter, De Beni y Cornoldi (2010). Este libro es el resultado de una exhaustiva investigación el cual está integrado por dos amplias secciones, en la primera parte se exponen los fundamentos teóricos que dan sustento al *Test leer para comprender*. Desde una perspectiva cognitiva, se describen los procesos que subyacen a la comprensión textual. De igual manera, se examinan las dificultades específicas y las alteraciones más habituales en la comprensión de textos. En la segunda parte se expone el Test, que consta de 11 áreas de evaluación: Esquema básico del texto; Hechos y secuencias; Semántica léxica, Estructura sintáctica, Cohesión textual, inferencias, Intuición del texto, Jerarquía del texto; Modelos mentales; Flexibilidad y Errores e incongruencias. Este trabajo es de vital importancia para el desarrollo de esta investigación, pues se ha tomado como modelo base al *Test* y se ha seguido cada una de las sugerencias expuestas en el libro para desarrollar una evaluación multicomponencial óptima que permita estudiar las dificultades en la comprensión lectora.

El trabajo de Abusamra, Casajus, China y Ferreres (2011), titulado *Adaptación y estudio preliminar de un test breve para evaluar la eficacia lectora (TECLE)*. En medios hispanohablantes hay pocas pruebas breves y de aplicación colectiva destinadas a evaluar la eficacia lectora y a detectar de manera económica dificultades en la misma. Contar con este tipo de técnicas resulta importante para fines educativos, clínicos y de investigación. Uno de los test que responde a esos requerimientos es el TECLE “*Test colectivo de eficacia lectora*”. Los

objetivos que se señalan es este trabajo y que son de orientación para el desarrollo de la investigación *Leer para comprender*, hacen referencia a como se logra hacer la adaptación del TECLE a las particularidades léxico sintácticas de Buenos Aires y sus alrededores y la realización de un estudio preliminar en una determinada población escolar. Con lo que este proyecto de grado se apoya para el complemento de su caracterización.

En consecuencia del anterior trabajo, se presenta una siguiente investigación dirigida por los mismos autores Abusamra, Casajus, China y Ferreres (2010) titulada *Competencias básicas TECLE: prueba colectiva breve para evaluar el nivel lector*. Cuyos objetivos aportan un significado valioso al presente trabajo de grado pues al adaptar el TECLE de Marín y Carrillo a las particularidades léxico-sintácticas de Buenos Aires y sus alrededores, y al realizar un estudio con población escolar para evaluar el funcionamiento de los ítems y estimar la influencia de cada variable; logró ser un aporte generoso para el desarrollo de la caracterización metodológica de esta investigación.

A la vez, el trabajo titulado *COMPETENCIAS BÁSICAS. Comprensión de textos y oportunidades educativas*. Dirigida por los autores Abusamra, Ferreres y Squillace (2010). En el cual se menciona principalmente al *Test leer para comprender*, como instrumento que permite identificar las diferencias en oportunidades educativas de colegios públicos y privados de Buenos Aires y como a través de su aplicación se puede determinar las diferentes competencias y dificultades que los alumnos presentan. Logra ser una pertinente orientación con la cual se orienta esta investigación.

Es de suma importancia para el desarrollo de este proyecto, la investigación de los autores Abusamra, Cartoceti y Ferreres (2009), titulada *La comprensión de textos desde un enfoque multicomponencial. El Test leer para comprender*. De la cual se ha tomado material

importante para referirse a la evaluación multicomponencial y como el *Test leer para comprender* permite identificar las falencias en la comprensión lectora, siendo desarrollado desde diferentes áreas.

El trabajo de Abusamra y Cartoceti (2013) nombrado como *El rol de mecanismo de actualización en la comprensión de textos*. En donde se menciona el estudio realizado dentro de la población argentina para determinar buenos y malos comprendedores, con lo cual se apoya esta investigación.

La investigación dirigida por Abusamra, Cartoceti, Raiter y Ferreres titulada *Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos*. En donde se menciona los mecanismos intervinientes en la comprensión lectora tales como el texto, la memoria de trabajo y la inhibición verbal. Suministro que ha sido tomado para apoyar el marco teórico de la investigación *Leer para comprender*.

La tesis doctoral de Aguirre, María (2006) *Evaluación multicomponencial de estudiantes del nivel medio superior para establecer rasgos característicos del nivel de aprovechamiento académico*. En donde se evalúan desde diferentes áreas, siguiendo un horizonte multicomponencial, la influencia en el aprovechamiento académico. Temática de gran utilidad y estrechamente relacionada con los propósitos de este trabajo de grado.

La tesis de Canto, Vanesa (2012) *Comprensión de textos en niños en situación de vulnerabilidad*, para la cual se tomó como base el *Test leer Para Comprender* y pudo ser de gran orientación para el desarrollo de esta investigación, por el contenido de las áreas temáticas y la metodología propuestas.

La tesis doctoral de Marcos Jara Martínez (2004) *Modelo de Evaluación Institucional para Bachilleratos Generales de Puebla, México*. En la cual se plasma información relacionada a

los procesos de evaluación en las instituciones de México y los planes de intervención desarrollados a partir del tipo de investigación evaluativa orientada bajo el modelo C.I.I.P de Stufflebeam. Información de valiosa utilidad para el desarrollo de esta investigación.

La investigación de Pérez Serrano. Evaluación del Programa Universitario para Mayores UNED Senior. (2013). Documento en el cual se especifica la orientación de la investigación evaluativa, modelo C.I.I.P de Stufflebeam, para describir el proceso de evaluación del programa universitario mencionado. Este documento resulta bastante provechoso para la base de complementación y descripción de la metodología desarrollada en este trabajo de grado.

El gran interés por la comprensión lectora se ha incrementado desde que se descubrió que el éxito escolar podría sustentar sus bases en el ejercicio de una buena lectura. Por ello durante mucho tiempo los educadores y profesionales de distintas ramas, han tratado de analizar qué sucede cuando un sujeto logra comprender un texto y cómo a partir de esto se podría conseguir un posible fortalecimiento en el aprendizaje. Lo anterior conlleva a significar la siguiente pregunta.

2.2.1 ¿Qué significa comprender un texto?

Leer va más allá de identificar los grafos de la letra impresa, se trata de descifrar cada palabra plasmada en un texto para que así pueda germinar la comprensión lectora. Tal como lo menciona Abusamra, Ferreres, Raiter, De Beni y Cornoldi (2010) “La comprensión de textos supone un complejo proceso de integración activa en el que intervienen múltiples factores” (P.28).

Cuando un sujeto se enfrenta a la lectura de un texto no solo es necesario que construya una representación mental de los contenidos textuales, sino que además de identificar palabras, detectar estructuras sintácticas y extraer significados de las oraciones individuales; consiga

establecer relaciones entre las diferentes partes del texto con el conocimiento del mundo del lector. En ese momento se generaría en la memoria del sujeto, la percepción y representación del texto que construye una estructura armónica dada por la coordinación y coherencia, siendo así jamás se apuntaría a una lectura desarticulada compuesta por piezas de información individual que impidan el desarrollo de la comprensión de un texto.

En concordancia a esto y según lo determinado en los lineamientos curriculares para el área de lengua castellana expuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998) la comprensión resulta ser un proceso interactivo, donde por supuesto el lector obtiene una representación sistemática y coherente del contenido del texto, de manera que la información encontrada sea relacionada con los esquemas relativos al conocimiento previo al igual que con los esquemas de organización general, es decir, “en la medida que los chicos son conscientes de estos esquemas de conocimiento, pueden adoptar estrategias para organizar y estructurar la información con el fin de obtener una representación coherente, ordenada y jerárquica, lo cual posibilita el aprendizaje a partir del texto” (Lerner, 1984. Como se citó en MEN, 1998) (p.47).

El significado de la comprensión de un texto supone, entonces, una construcción activa del contenido del texto en cuestión. El lector construye la comprensión de un texto cuando es capaz de absorber la información, cual proceso de asimilación nutritiva, en el que la inquisición de las letras ya leídas se convierten en componentes alimentarios que contribuyen al potenciamiento de los saberes previos en asociación con los saberes nuevos.

2.2.2 ¿Qué se entiende por competencia lectora?

El Ministerio de Educación Nacional (1998) define las competencias como “las potencialidades y capacidades con que un sujeto cuenta para desempeñarse a nivel de las acciones en el campo social, cognitivo, cultural, estético o físico” (p. 34). De acuerdo a esto el

MEN plantea una serie de competencias en el área del lenguaje, donde se señalan la competencia gramatical o sintáctica, textual, semántica, pragmática, enciclopédica, literaria y poética, que se constituyen en el eje fundamental para el desarrollo de los conocimientos en esa área.

Asimismo, existen opiniones como las de Vieiro y Gómez (como se citó en Clavijo, Maldonado y Sanjuanelos, 2011), en las que se recalca que la competencia lectora es considerada un acto de razonamiento que conduce al sujeto a interpretar el mensaje escrito, donde se asume que el proceso lector está siendo analizado a partir de un texto, un contexto, y un significado.

Bien parecería por todo lo anterior que se ha llegado a un acuerdo con Sánchez (2004) y Amorós (2006), citados por Delgado, et al., (2009), quienes señalan que la competencia en la lectura no solo se refiere a la decodificación y la comprensión literal, sino que implica la comprensión, el uso y la reflexión de la información escrita para diferentes propósitos, considerando que el lector tiene un papel activo e interactivo en la adquisición del conocimiento del texto escrito. Estos autores consideran que la verdadera lectura es la inferencial y crítica, es decir, aquella donde el lector es capaz de aportar sus conocimientos a los saberes que expone un autor en un texto.

Es así como se explica que un buen lector puede realizar la articulación de un texto con el contexto de lo que se está leyendo para conseguir un significado que contribuya a una meditación propia que deja abierto un puente de interpretación conducida a la actualización del conocimiento y a la adquisición de una competencia lectora.

2.3 procesos intervinientes en la comprensión lectora

Es representativo esclarecer, que un proceso está encaminado a seguir una secuencia de ideas y de pasos que conllevan a una sistematización lógica, enfocado a lograr el alcance de un

objetivo, en este caso se trata de identificar los principales procesos que hacen posible la comprensión de un texto, para lo cual se estima la premura de mencionar los siguientes:

2.3.1 Construcción de la representación mental durante la lectura

Para entender un poco más acerca del significado de representación mental es pertinente referir lo que Perinat y Lalueza (2007) teorizan, al tratar de definirla como “la posibilidad de ser una entidad que explica cómo el organismo humano (un sistema abierto) conserva, en una especie de almacén interno, formas de actividad y experiencias que hacen referencia al mundo externo. Las representaciones son constitutivas del conocimiento del mundo externo, un conocimiento no únicamente contemplativo (un modelo de cómo es) sino también un conocimiento práctico (como se funciona dentro de él).” (p.155).

Al respecto conviene reafirmar que los sujetos construyen las representaciones mentales sobre el entorno que los rodea, sobre sus actividades diarias, la sociedad a la que pertenecen y sobre la naturaleza que los constituye. Dentro de esta argumentación se ha de considerar, entonces, que las representaciones mentales igual que el conocimiento, no son un elemento materialmente ubicable que den lugar a determinar las partes cerebrales en las que residen. Sin embargo esto no las hace inexistentes, pues serían posibles como producto de una especie de interconexión cerebral como lo explica Colom y Espinosa (1990). “El conocimiento sería el resultado del funcionamiento de una intrincada red de conexiones entre unidades muy simples. La representación se hallaría distribuida a través de esas redes de unidades y conexiones.” (p.8)

Ahora bien, una vez abordado el tema de representación mental, es momento de dar lugar al estudio de la construcción de estas representaciones durante la lectura. Se conoce que en el contenido de un texto se encuentran partes importantes que inicialmente despliegan la información más relevante y partes secundarias que expuestas a un tiempo determinado,

presentado durante la lectura, logran neutralizarse para que no se genere una sobrecarga en la capacidad de la memoria del lector.

En consecuencia, distintos estudios (Walker y Mayer, 1980; Carreiras y Gutiérrez Calvo, 1989; Gutiérrez Calvo y Carreiras, 1990) demostraron que la mayor cantidad de inferencias se lleva a cabo sobre la información principal. Generar inferencias sobre la información secundaria produciría interferencias ya que se focalizaría en cuestiones menores y que no son esenciales para avanzar en la construcción del significado global del texto. (Como se citó en Abusamra et al., 2010, p.29).

Es preciso aludir en este punto lo ya mencionado sobre las representaciones mentales, las mismas que logran producirse a partir de las inferencias suscitadas del entorno del sujeto y que finalmente contribuyen a la comprensión de un texto. Esto permite razonar por qué es importante la distancia entre dos o más piezas de información que pueden estar relacionadas en un texto, en consecuencia la memoria de trabajo encargada de articular y combinar las percepciones instantáneas producidas en periodos cortos y experiencias pasadas, obtiene un papel determinante al conseguir la activación de las dos informaciones para poder establecer relaciones conceptuales.

En efecto suele ser común que se evidencie mayor dificultad en la lectura cuando se presenta en el texto una gran cantidad de información que conecta las relaciones anafóricas. Es esencial aquí traer a colación un ejemplo expuesto por Abusamra et al., (2010):

Se sabe que es mucho más sencilla la resolución de un lazo anafórico en una oración como (1) que en una como (2):

(1) Juan desanudo su **camisa** y se **la** sacó

(2) **Juan** presumía de jugar bien al fútbol. Sin embargo, cada partido era un suplicio porque se peleaba con algún jugador del equipo contrario. El entrenador estaba cansado y como además quería que jugaran todos, **lo** sacaba muchas veces.

En el caso de (2), la distancia entre el pronombre “lo” casi al final del párrafo y su referente (Juan) al comienzo del mismo, lleva a que la memoria del trabajo deba mantener activada por más tiempo la información referencial (Juan) para poder establecer un vínculo cohesivo entre los elementos. Dicho vínculo aparece facilitado en (1) ya que referente y pronombre están dentro de la misma oración. (p.30).

Por consiguiente comprender un texto significa, bajo las palabras de Johnson- Laird (1983), (Como se citó Abusamra et al., 2010, p.30), “en construir una representación mental del contenido del texto.” Durante la lectura se generan estas representaciones logrando entrelazar el conocimiento que el sujeto contiene para aportarle una significación al texto.

En el proceso lector, el sujeto también hará uso de los esquemas mentales que ha construido a lo largo de su vida. Entendiéndose como esquema, a una especie de prototipo capaz de constituir una representación abstracta, la cual surge de situaciones comunes que se han presentado en el desarrollo del sujeto, es por ello que los esquemas son variantes según el carácter continuo y dinámico al que el individuo está sometido; evolucionando paralelamente a las experiencias situacionales. Los esquemas están inmersos durante el modelo discursivo de la lectura. Por ejemplo, la visita a un lugar, un parque o una nueva ciudad incluirá la participación de actores, accesorios, normas y una secuencia de acción manifestada en las visitas a este tipo de espacios que pueden estar descritos en un texto. Por consiguiente al realizar la lectura, se generará una construcción e integración que están contenidas en las representaciones mentales permitiendo la selección de la información nueva para articularla con la información previa y llegar a la comprensión del escrito.

2.3.2 Los procesos psicológicos básicos

Los procesos cognitivos que están involucrados en la comprensión lectora hacen alusión a los significados de las palabras, las relaciones con conceptos almacenados en la memoria que están conectados con lo que se lee y lo que el lector ya conoce, la extracción de conclusiones y el planteamiento de nuevas ideas. Estas operaciones que se hacen durante la lectura exigen un procesamiento múltiple de la información y puede verse limitada según la experiencia del lector. Al presentarse una perturbación entre estas demandas de comprensión y la capacidad del sujeto, se produce un conflicto que originará dificultades en la comprensión lectora. Por lo anterior se presenta a continuación algunos de esos procesos psicológicos:

Según Valles (2005), existen cuatro procesos que interceden en la comprensión de un texto: Atención selectiva, análisis secuencial, síntesis y memoria. En la atención selectiva, este autor señala la necesidad que tiene el lector de focalizar su atención en el texto rechazando estímulos internos o externos que le puedan distraer. Lo que sugiere un esfuerzo de control y autorregulación de la atención. Seguido a esto el análisis secuencial, determina que el sujeto haga una lectura continuada que difiera del proceso mental análisis – síntesis, logrando eslabonar significados mediante inferencias lingüísticas, según la esquematización que el texto presente. De manera recíproca se presenta la síntesis, como ese proceso donde el lector recapitula y a la vez otorga una significación a los diferentes elementos lingüísticos, para que se pueda construir un entrelazamiento en una unidad coherente y con significado. Como efecto se recalca la conveniencia de que análisis y síntesis se den de manera simultánea en el proceso lector, impidiendo que se produzcan errores de precisión lectora, como podrían ser omisiones, sustituciones o inversiones. Además mientras se lee se produce una visión perceptiva de cada letra, la forma en que se integran las sílabas, a palabras, a frases, a párrafos y a la vez se

identifican otros patrones como los signos de puntuación o elementos ortográficos que exigirán al lector una interacción sintético analítica.

En toda esta realización mental que el lector genera durante la lectura, emplea también, diferentes tipos de memoria, que adquieren protagonismo según la modalidad temporal; es decir, recuerdos que contienen pequeña información y que se encuentran inmediatamente disponibles durante un corto periodo de tiempo o recuerdos que se almacenan por un espacio de tiempo considerable, desde unos pocos días o incluso hasta décadas. A estos tipos de memoria se los conoce como: memoria de corto plazo y memoria de largo plazo. Para el primer caso se activará durante la lectura los mecanismos de asociación, secuenciación, linealidad y recuerdo del texto, según la estructuración de la lectura que está siendo transcurrida. Mientras se ejecuta la lectura se lleva a cabo un proceso de memoria continuo, pues se asocia a cada uno de los nuevos temas, escenas, acciones y demás datos expresados en el texto. En el segundo caso, se establecerán vínculos a los cuales el lector otorga significados en conexión a los conocimientos que previamente ha adquirido, con lo que según Ausubel, Novack y Hanesian (1983); “se construye un aprendizaje significativo sobre los esquemas cognitivos ya preexistentes en los archivos de la memoria a largo plazo del sujeto”. (Como se citó en Valles, 2005, p.56).

En correspondencia a lo anterior, los dos tipos de memoria producirán conexiones significativas entre las partes que componen el texto, logrando con ello una óptima comprensión de lo que se lee.

2.3.3 Los procesos cognitivo lingüísticos

A través de los procesos cognitivo lingüísticos el lector logra extraer la información necesaria y otorgarle una significación acorde al texto para dar lugar a la comprensión. Algunos de los procesos expuestos por Valles (2005), hacen referencia sobre cómo el lector accede al

léxico de la escritura, y cómo posteriormente surge el análisis sintáctico con el que finalmente se alcanza la interpretación semántica.

En cuanto al acceso del léxico durante la lectura, la información que ha pasado por la memoria de largo plazo y las palabras que ya han sido identificadas visualmente se relacionan con el conocimiento que de ellas existe en lo que se conoce como almacén léxico “el cual es posible gracias a la existencia de unas bases neuroanatómicas, neurofisiológicas y neuroquímicas que constituyen el soporte orgánico del conocimiento de las palabras ya establecido en el cerebro”. (Valles, 2005, p.57)

En efecto, lo que se encuentra dentro del almacén léxico será la información disponible que se asocie con la nueva información que es identificada por los criterios de funcionalidad y frecuencia de uso, además de tener en cuenta su significación con la estructura silábica por la que está constituida esta nueva información.

Consecutivamente del paso hacia el almacén léxico se genera el análisis sintáctico que conduce a las asociaciones estructurales entre las palabras constituidoras de las frases, permitiendo conocer la información descrita en el texto. Es por el desarrollo del análisis sintáctico que el lector otorga una secuenciación sistemática de cada palabra presentada para lo cual es necesario que realice una anticipada identificación de las señales lingüísticas, incluyendo la estructuración de las palabras con nombres, verbos, adjetivos, adverbios, preposiciones y cada una de sus función sintácticas produciendo el significado global del texto; teniendo en cuenta que esta identificación debe ser elaborada de manera simultánea a la lectura. De esta manera, De Vega, Carreiras, Gutiérrez, y Quecuty (1990) (Como se citó en Valles, 2005, p.58), aseguran que “los errores de rectificación e inmediata corrección que se producen en la lectura constituyen una prueba de ello”. Aumentando la capacidad de comprender un texto.

En definitiva los procesos cognitivo lingüísticos no podrían ser posibles si se dejase de mencionar la interpretación semántica, pues esta será el objetivo final de la lectura de un texto en donde se hacen las inferencias necesarias para generar la comprensión. Durante el proceso lector, el sujeto realiza pensamientos y regresiones con el fin de acceder a los significados que en concordancia a las nuevas palabras se pueden procesar de manera simultánea para relacionar elementos de las proposiciones o frases con el fin de significar las palabras que puedan resultar desconocidas o generen algún tipo de duda. En este momento el lector pretende generar inferencias que le permitan orientarse hacia el sentido del texto, según Valles (2005), las inferencias “pueden alcanzar diferentes niveles de elaboración en función de la capacidad cognitiva (imaginación, motivación por el tema de la lectura, memoria, abstracción, generalización, etc.) del lector.” Y finalmente agrega. “Los conocimientos previos disponibles son determinantes para que la inferencia elaborada sea de mayor o menor complejidad.”(p.59).

2.3.4 Los procesos afectivos

En el proceso lector se verán involucrados otros elementos que tendrán componentes emocionales o afectivos. Esto es sobre los estados de ánimo, sentimientos y afectividades que desborden del texto en influya emocionalmente al alumno.

Smith y Lazarus (1993), refieren que el acto de lectura puede generar positividad o negatividad en los estados de ánimo del lector, según los juicios valorativos y de significación que se atribuyan, además Ortony, Clore y Collins (1996, 1998); destacan que esos juicios valorativos estarán gobernados por los objetivos, proyectos o metas del lector, los cuales también se orientaran en respuesta a las demandas del sistema y las creencias en las que está inmerso socialmente.

Es importante señalar que un alumno que ha fracasado varias veces en la lectura, posteriormente rechazara o hará evitación de los textos a leer, porque manifestará escasas expectativas de logro, esto según Valles, (2005) basándose en los anuncios de Kirk y Gallagher (1986), corresponde al componente motivacional que el sujeto influirá sobre el escrito atribuyéndole sus éxitos o desaciertos anteriores, con lo que también se decide la permanencia del alumno con la lectura. En este caso una de las inteligencias conocida como Inteligencia Emocional, encargada de equilibrar las apreciaciones y emociones del sujeto, la cual también modulara el éxito o fracaso de la lectura, pues a este tipo de inteligencia se asocian las revelaciones de estrés o desajustes emocionales que puedan estar interfiriendo en la comprensión textual. De esta manera la inteligencia emocional podría actuar como un factor que modularía los efectos de las habilidades cognitivas del sujeto sobre su rendimiento en la lectura, facilitándolo o dificultándolo, dependiendo de los requerimientos emocionales que a través de la experiencia constituyen el desarrollo de esta inteligencia.

Es pertinente recalcar que los factores afectivos tienen una gran importancia en la comprensión de textos. 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 lectora. Estos estados de ánimo, cuando son autoinducidos por el propio sujeto constituyen una de las habilidades de la Inteligencia Emocional. Valles, (2005, p. 59)

2.3.5 Conocimientos previos y procesos inferenciales

Ya sea por conocimientos generales o por conocimientos específicos, para un lector habrá mayor facilidad de comprensión si se encuentran en el texto temáticas que le sean familiares. Un lector que maneje un buen nivel de comprensión podría conseguir inferencias, incluso con textos

poco cohesivos apoyándose del conocimiento que el lector tiene del mundo y logrando, aun así, las inferencias adecuadas. Pero ¿Qué es exactamente una inferencia? Abusamra et al. (2010), la define como “un proceso interpretativo que consiste en poner en relación un enunciado explícito con otro omitido, y construir un nuevo enunciado, el cual es una hipótesis posible para explicar el implícito”, (p.33); esto quiere decir que al hacer inferencias durante la lectura de alguna manera se hace una reposición de la información no explícita y se obtiene la significación de las palabras según en el contexto que están descritas. Pero se debe reconocer que las inferencias son habilidades que surgen del nivel de madurez alcanzado en la lectura, dependiendo también de la edad y experiencia del sujeto.

Una investigación de Jane Oakhill (1984) logra sustentar lo anteriormente mencionado. Para esta indagación, se propuso una historia a un grupo de buenos y malos comprendedores. Los participantes debían leer la historia y posteriormente responder a una serie de preguntas literales e inferenciales, los resultados mostraron que los buenos comprendedores respondían correctamente a ambos tipos de preguntas, mientras que los malos contrariamente, fallaban en aquellas preguntas que exigían la puesta en marcha de procesos inferenciales. Esto sucedía incluso cuando los sujetos tenían acceso libre al texto para contestar a las preguntas. Estos resultados se pueden interpretar admitiendo que la deficiencia de los malos lectores se debe a la dificultad de acceder a los conocimientos previos necesarios para elaborar el significado del texto o para individualizar el momento indicado para generar una inferencia más que a una escasez de conocimientos previos. (Como se citó en Abusamra et al., 2010, p.34)

Habría que destacar que el bueno proceso inferencial, no solo podría verse interrumpido por la escases de conocimientos que el sujeto presente, sino también en la incapacidad de acceder a estos conocimientos en el momento oportuno.

Abusamra et al. (2010). Afirma que en los años 80, se desarrolló una importante cantidad de trabajos que intentaban verificar cómo influía el conocimiento del mundo sobre la comprensión. En este sentido, las publicaciones de Bransford y Johnson (1973) tuvieron importante repercusión sobre las investigaciones dedicadas a la comprensión de textos. Dichos trabajos reconocían tres requisitos para una adecuada comprensión: 1. El sujeto debe tener información general específica sobre el tema (conocimiento del mundo), 2. Estos conocimientos deben activarse, 3. El momento de la activación puede condicionar la comprensión y el recuerdo. (p.35)

El primer punto sugerido por los autores, se ha venido mencionando desde inicios de este capítulo, en el que se replantea la necesidad del conocimiento del mundo para otorgar significación a cada una de las palabras que se le presentan al lector. Es así como si se le expone un texto con temáticas que no conoce es probable que se establezcan lazos de cohesión entre los elementos del escrito, pero no podría alcanzar un nivel de coherencia global del texto, ya que el lector no tiene los conocimientos previos necesarios. Los puntos dos y tres son imprescindibles para el proceso de comprensión pues paralelamente a la activación de los conocimientos, los recuerdos generan aportes acordes a las significaciones requeridas en el texto, con lo que el nivel de comprensión aumenta.

2.4 Dificultades de la Comprensión Lectora

A pesar de la insistencia sobre la temática de dificultades en la comprensión lectora, son pocas las atenciones que esta temática ha recibido, de ahí que se desplieguen las malas consecuencias en el proceso de aprendizaje. La forma cómo los docentes intervienen para detectar las fallas académicas no siempre es la más conveniente para el estudiante y aunque existan diferentes estudios sobre esta problemática, son pocos los dedicados a su total tratamiento. En este punto se abordará lo que se cree es la dificultad mayor que impide el desarrollo de la comprensión lectora.

2.4.1 Decodificación y comprensión lectora.

Según Abusamra et al. (2010), por decodificación se entiende la capacidad de reconocer y nombrar correctamente las palabras que componen un texto mientras que la comprensión implica la capacidad de alcanzar el significado global del mismo. El término decodificación incluye tanto el reconocimiento de palabras escritas como la asignación de pronunciación, habilidades que se apoyan en el manejo de las reglas de conversión grafema-fonema y en la posesión de un vocabulario ortográfico (visual). Muchas veces se lo utiliza como sinónimo de “lectura en voz alta”, expresión que puede dar lugar a equívocas debido a que no hace referencia directa al reconocimiento visual de la palabra escrita que en el lector avanzado puede realizarse sin el auxilio de la pronunciación. (p.25)

Por otra parte se debe recalcar lo que en páginas anteriores ya se ha mencionado, se trata sobre el significado de comprensión lectora. Está claro que este significado hace referencia a la lectura que es dirigida hacia el objetivo de inferir textualmente guardando una estrecha relación con los procesos lingüísticos y cognitivos que hacen posible su comprensión, pero es conveniente tener en cuenta que la comprensión no podría ser posible si el lector no tiene la posibilidad de decodificar el texto, lo que sugiere que decodificación y comprensión están íntimamente relacionados. Si un sujeto aprende a leer, la habilidad de decodificar un texto será instrumental a la habilidad de comprensión; por lo tanto una decodificación adecuada, resulta una condición necesaria, aunque no suficiente, para comprender un texto.

Según lo anterior, Abusamra et al. (2010), Menciona también un estudio realizado por Ehrlich, Kurtz-Costes y Loridant (1993); donde se encontraron diferencias significativas entre buenos y malos comprendedores de escuela media (6° grado, 7° grado y 1.er año) en pruebas de reconocimientos de palabras, (...), específicamente en esta prueba, los buenos comprendedores demostraron un rendimiento muy superior a los de malos, con un índice de precisión mayor. Los autores, además, mediante un análisis de regresión han identificado, para los dos grupos las

variables que explican el rendimiento en tareas de comprensión de textos: para los malos comprendedores el único predictor ha resultado la puntuación de la prueba de reconocimiento de palabras. Según los autores, este resultado demostraría una laguna específica de los malos comprendedores en la habilidad de decodificar. (p.56)

En suma, no se podría plantear un versus entre decodificación y comprensión, pues ya sea evidenciado que la primera es una influyente casi que definitiva para hacer posible la segunda y que de todo este proceso se logre una exitosa comprensión que lleve a un aprendizaje significativo.

2.5 La Evaluación

Tratar de definir la el término “evaluación” genera diferentes matices y mixturas que para poder comprender es necesario conocer desde el concepto más básico hasta el más estructurado.

En consonancia el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, define evaluar como señalar el valor de una cosa y evaluación como sinónimo de valuación y valoración, pero seguidamente asigna al término evaluar como apreciar el valor de las cosas no materiales y reserva el término a valuar y avalúo para apreciar el valor de las cosas materiales.

Por otra parte Restrepo (1974) (como se citó en Correa, Puerta y Restrepo, 2002, p.28), plantea que la evaluación “consiste en la apreciación de un objeto, persona, atributo, programa, institución o sistema, a partir de ciertos criterios y destaca el aspecto valorativo como elemento que objetiviza la escogencia de factores o indicadores relacionados con el propósito de lo que se evalúa.” Y agrega “como toda actividad humana, es social y la mayoría institucional, y cualquier sistema social está influenciado y determinado por variables circundantes, es en consideración de todas estas circunstancias como aparecen las conceptualizaciones teóricas y los modelos de evaluación.”

Desde esta perspectiva, la evaluación está destinada a determinar la calidad de un proceso o actividad humana, sea de carácter escolar, institucional, económico o social, concibiéndose como un proceso, dirigido conscientemente a determinar el logro de ciertos propósitos fijados con anterioridad.

Entre otras opiniones y según la Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia. (2008). la evaluación es “una práctica social que conlleva implicaciones de carácter público y privado, con repercusiones para la sociedad, para las instituciones y para los individuos, por tanto debe reconocerse su carácter político y ético.” (p. 137)

Al parecer la mayoría de los teóricos coinciden en contemplar a la evaluación como ese proceso que involucra propósitos sociales, pues está encaminada precisamente a mejorar el desarrollo social y con ello conseguir un bienestar colectivo.

A su vez en el ámbito educativo, la evaluación según Mineducación (2010), es considerada como un “elemento regulador de la prestación del servicio educativo que permite valorar el avance y los resultados del proceso a partir de evidencias que garanticen una educación pertinente, significativa para el estudiante y relevante para la sociedad.” [Mensaje en Blog].

En consecuencia la evaluación está orientada a mejorar la calidad educativa, partiendo de la idea de que los establecimientos educativos pueden adelantar procesos de mejoramiento a partir de la aplicación de los diferentes tipos de evaluación existentes.

Por lo que se refiere al criterio de la autora de esta investigación, la evaluación debe ser ese proceso que aun estando constituido por elementos medibles, es equivoco considerar a la evaluación como sinónimo de medir; sin embargo es aceptable que este sea una elemento característico que corrobore el proceso evaluativo; aun así la evaluación es mucho más compleja

y su orientación debe estar dirigida, al menos en términos escolares, a la indefinición de que tanto o cuanto sabe el estudiante, por el contrario debe encaminarse a definir que no saben o desconocen los alumnos; en cuales de las temáticas sustentadas por el docente, los estudiantes presentan desarticulaciones y a partir de ello convertir la evaluación en un instrumento que más allá de medir, permita detectar falencias específicas para que los maestros fabriquen nuevas alternativas de intervención a través de los cuales se garantice los procesos de mejoramiento en el desarrollo del aprendizaje de los alumnos.

2.5.1 Evaluación del área de Lenguaje en Colombia – Comprensión Lectora.

El Ministerio de Educación Nacional ha establecido los lineamientos para la evaluación del área de Lenguaje en Colombia; para ello ha descrito uno de sus ejes como *Categorías Para el Análisis de la Comprensión Lectora*, en el cual se explican los niveles que han sido definidos como referentes para la evaluación y que pueden ser considerados una opción metodológica para caracterizar estados de competencia en la lectura tanto para la básica primaria como para la secundaria. Los niveles que responden a esta descripción son los siguientes:

2.5.1.1 Nivel A: Nivel Literal:

Considerando que la comprensión lectora es un proceso, para el cual quien decida acceder debe contemplar el uso de diferentes “llaves”, así las cosas, se consideraría el Nivel Literal como la primera llave que da paso a la entrada del texto, al acercamiento del lector con el texto, asumido desde una perspectiva de “retener la letra”; se trata entonces, de lo que Hjelmslev (como se citó en MEN, 1998, P.74) considera como “denominó funcionamiento de una semiótica denotativa, en donde a una determinada expresión correspondería un determinado contenido y no otro, o lo que también identificó como el paso de las figuras percibidas (la notación gráfica) hacia la constitución signica”

Dentro de este nivel, el Ministerio de Educación Nacional ha considerado dos variantes: la *Literalidad Transcriptiva*, en donde el lector reconoce el significado de las palabras con los significados usuales de diccionario y la *Literalidad en Modo de Paráfrasis*, donde el lector realiza una traducción semántica y las palabras semejantes a las del texto leído ayudan a retener el sentido del mismo, con ello el lector desborda la transcripción de grafemas y frases, reconociendo los significados de los mensajes en el texto.

2.5.1.2 Nivel B: Nivel Inferencia:

Teniendo en cuenta lo caracterizado por el MEN (1998), “El lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto.” (p. 75).

Se contempla, entonces, el acto de leer como esa búsqueda de sentido, orientado a la creación de deducciones y presuposiciones que conllevan a una lectura activa y a generar en el lector la comprensión de la información suministrada por el texto.

2.5.1.3 Nivel C: Nivel Crítico – Intertextual:

En este nivel el lector hace uso de sus saberes con lo que logra generar una conexión intertextual entre lo que está leyendo y lo que ha reservado como saberes previos. Para este nivel el Ministerio de Educación Nacional considera que la explicación interpretativa que surge se “realiza por distintos senderos: va desde la reconstrucción de la macroestructura semántica (coherencia global del texto), pasa por la diferenciación genérico-discursiva (identificación de la superestructura: ¿es un cuento, una historieta, un poema, una noticia, una carta...?) y desemboca

en el reconocimiento de los puntos de vista tanto del enunciador textual y el enunciatario, como de las intencionalidades del autor empírico.” (p.75).

Como producto el lector hace uso de su capacidad de reconocimiento valorativo del texto en relación con otros textos, emitiendo juicios validos sustentados a partir de la interconectividad de la información leída y defendidos a partir de su capacidad argumentativa.

2.6 Evaluación multicomponencial para la comprensión lectora

El término de evaluación multicomponencial para la comprensión lectora ya había sido identificado en 1994 en el trabajo de Davis (Como se citó en Abusamra, et al; 2010, p.68). “El autor mostro que la comprensión no es una capacidad o una operación mental unitaria sino que están involucrados habilidades mentales especificas relacionadas con factores diversos, independientes unos de otros”, en ese caso la evaluación multicomponencial supone una distinción de las diversas operaciones implicadas en el proceso de comprensión, que permite lograr una intervención pertinente detectando falencias diferenciales.

Posteriormente en el año 2003 De Beni, Palladino, Pazzaglia y Cornoldi (Como se citó en Abusamra, et al; 2010, p.69). Reconsideraron contemplar la comprensión lectora a partir de una perspectiva multicomponencial, en la que se sugiere “la evaluación de la comprensión de textos a partir de la composición de diferentes subcomponentes”, tomando nuevamente la necesidad de ser evaluados para determinar las dificultades específicas y generar la intervención adecuada. Simultáneamente Abusamra, et al; (2010) se apoyaron en el modelo propuesto por De Beni et al; (2003), para proponer el *Test Leer para Comprender*, como un ejemplo que responde a la definición de evaluación multicomponencial, basando su argumentación en que “el lector al enfrentarse a un texto deberá ser capaz de reconocer diferentes subcomponentes que determinan a la evaluación multicomponencial teniendo en cuenta aspectos que se denominan como:

Esquema básico del texto; Hechos y secuencias; Semántica léxica, Estructura sintáctica, Cohesión textual, inferencias, Intuición del texto, Jerarquía del texto; Modelos mentales; Flexibilidad y Errores e incongruencias.” (p.70).

Realizada la salvedad de la definición de evaluación multicomponencial para la comprensión lectora, es necesario a continuación describir su mayor caracterización a través del Test Leer para comprender, el cual, cabe recalcar; ha sido instrumento valioso para el desarrollo de esta investigación.

2.6.1 El Test leer para comprender

Abusamra et al. (2010) destacan que el *Test Leer para Comprender* fue diseñado desde una perspectiva multicomponencial al cumplir con características que permiten presentar diferentes textos o fragmentos encaminados a evaluar la comprensión lectora desde la diferencialidad presentada en cada área del *Test*. De manera que está constituido por 11 áreas destinadas a evaluar la comprensión lectora desde diferentes temáticas, de esta manera el área N°1 denominada ***Esquema Básico del Texto***, valora la capacidad del lector para reconocer los personajes, lugares, tiempos y hechos que se presentan en una historia. Por su parte el área N°2, correspondiente a los ***Hechos y secuencias***, evalúa la capacidad del lector para individualizar los hechos y las secuencias propias de cada tipo textual. Mientras que el área N°3 determinada como ***Semántica Léxica***, evalúa las habilidades para identificar relaciones de significado locales como sinonimia, paronimia, antonimia y relaciones entre las palabras y oraciones del texto. Seguidamente el área N°4, ***Estructura Sintáctica***, valora la capacidad de llevar a cabo una correcta elaboración de los nexos gramaticales y sintácticos dentro del marco oracional y entre las distintas oraciones del texto como elemento imprescindible para su comprensión. Con respecto al área N°5, ***Cohesión Textual***, responde a que permite estimar la habilidad para

establecer relaciones entre los elementos del texto y para, sobre esta base, asignar coherencia. Por otra parte el área N°6, nombrada como ***Inferencias***, evalúa la habilidad de reponer información faltante para ser combinada con la información aportada por el texto ya que los textos no ofrecen de manera explícita toda la información necesaria para su comprensión.

En relación al área N° 7, ***Intuición Del Texto***, la cual constituye una de las áreas metacognitivas (capacidad que tiene un sujeto de reflexionar sobre el propio proceso cognitivo) Esta área evalúa la capacidad de identificar diferentes tipos textuales. A la vez el área N° 8, correspondiente, a la ***Jerarquía del Texto***, evalúa la capacidad de jerarquizar la información proporcionada por el texto que se lleva a cabo para no sobrecargar la memoria de trabajo ni el sistema de procesamiento lingüístico con información no relevante. En lo que se refiere al área N°9, sobre los ***Modelos Mentales***, hace alusión al momento en que el lector ha seleccionado un número suficiente de informaciones significativas, puede empezar a construir representaciones más generales del contenido del texto, es decir un “modelo mental”, que irá almacenando en su memoria. Esta área valora la capacidad para estructurar un modelo de referencia general del texto sobre la base de cinco dimensiones: espacio, tiempo, causa, motivación, protagonistas. Siguiendo este orden de ideas se da lugar al área N°10, la cual corresponde a la ***Flexibilidad Mental***, en la que se especifica que la lectura de textos debe adaptarse a diferentes requerimientos según los objetivos de la tarea. Los procesos más eficientes no son los mismos para las tareas de copiar, memorizar, resumir o enseñar el contenido de un texto. En cada caso, un lector hábil, empleará una estrategia diferente. Esta área evalúa una capacidad metacognitiva propia del nivel textual que es la habilidad para elegir la estrategia más adecuada según los objetivos de la tarea con la que se aborda el texto.

Finalmente el área N°11, titulada como *Detección de Errores e Incongruencias*, corresponde a otra capacidad metacognitiva esencial es el monitoreo que consiste en la revisión del propio proceso de comprensión que permite, entre otras cosas, reconocer cuándo dicho proceso no es adecuado. Esta área valora la capacidad de detectar fallas debidas a errores e incongruencias.

Es así como la evaluación multicomponencial de la comprensión lectora, se ejemplifica en la distribución de las áreas del *Test Leer para Comprender*, teniendo en cuenta la variabilidad que propone esta perspectiva de evaluación.

Cabe señalar que la estructuración del *Test*, está realizada para ser aplicada en los grados 5°, 6° y 7°; pensando en ello se ha creado cada una de las áreas que componen el *Test*.

CAPITULO III. MARCO REFERENCIAL

3.1 Macro contexto

Institución Educativa Santa María- Buesaco.

3.1.1 Acerca de la reseña histórica de la Institución

En el Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa Santa María, se especifica, entre otras cosas, que en un principio la Institución, perteneció al *Colegio Rafael Uribe Uribe* de Buesaco, como extensión del grado sexto D bajo la iniciativa y responsabilidad del Magister *Libardo España*, Rector de dicha Institución. Quien comenzó sus labores académicas el 4 de octubre de 1982 con 38 estudiantes y 2 profesores: El Licenciado *Jaime Vicente Ceron Basante*, en el área de Biología y Química y la Licenciada *Luz Nery Caicedo*, en el área de Inglés- Español. Funcionó en las instalaciones de la *Escuela Integrada Camilo Torres* de la localidad.



Figura 1. Institución Educativa Santa María.

Fuente. Imagen tomada del Proyecto Educativo Institucional. IESMAR.

Mediante Ordenanza número 82 del 6 de diciembre de 1979, la Asamblea del Departamento, se certifica a la Institución Educativa Santa María del municipio de Buesaco. La Secretaría de Educación expide la Resolución N° 146 de junio 12 de 1987, en la que se da inicio a las labores académicas.

Mediante resolución N° 930 de mayo de 1990, se concede aprobación de estudios para los grados 6° a 9° de la Básica Secundaria. El 4 de julio de 1992, se realizó la primera Promoción, de bachilleres académicos, en la cual se graduaron un total de trece estudiantes.

Con la resolución N° 291 del 5 de junio de 1992, el Gobernador Resuelve: Aprobar a partir del año 1991 – 1992, los estudios correspondientes a los grados sexto a once de educación media académica calendario “B”, de propiedad del Departamento, jornada de la mañana.

3.1.1.1 Contexto socio- económico:

El contexto socio-económico de la Institución Educativa Santa María, primeramente está constituido por población inmigrante de regiones cercanas, quienes llegaron a esta localidad en busca de mejores condiciones de vida; esto ha provocado un acelerado crecimiento de la población, especialmente en las últimas décadas, puesto que el censo de la población se ha estimado alrededor de unos 4.000 habitantes. Con lo cual la situación económica de cada habitante exige un aumento en el gasto salarial. En algunas situaciones se requiere del trabajo forzado de niños y adolescentes para cubrir el mantenimiento familiar, lo cual irrumpe con el desempeño académico de los estudiantes o genera deserción estudiantil.

Por otra parte se debe destacar que el corregimiento de Santa María, por ser una región ubicada en clima medio, con temperatura aproximada de 20 grados centígrados, su actividad económica principal es el cultivo del café, además, se cultivan otros productos, tales como

naranja, piña, papaya, limón, caña de azúcar, y fríjol. Aun así es preciso mencionar que la falta de ejecución del proyecto de sistema de riego afecta el desarrollo económico de la Región.

3.1.1.2 Contexto socio – cultural:

Las relaciones sociales y culturales de los habitantes de la vereda de Santa María, están regidas a partir de los valores que han sido conservados a lo largo de estos años, los habitantes se declaren como una comunidad religiosa y para el manifiesto de sus creencias cuentan con una capilla, la cual pertenece a la orden de María la Enseñanza. La actividad religiosa principal se celebra en el mes de mayo en honor a la Patrona María Auxiliadora.

En el desarrollo de las actividades religiosas y en celebración de la patrona de este corregimiento, como la han denominado sus habitantes, también se realizan dinamismos orientados a fomentar los espacios recreativos y el afianzamiento de los lazos sociales de esta comunidad. Lo que deja en evidencia, que los habitantes de Santa María son personas sociales y como tal comparten objetivos comunes y respaldan a su comunidad en orientación hacia el progreso.

3.1.1.3 Micro contexto:

Ubicación de la Institución Educativa Santa María

La Institución Educativa Santa María, perteneciente al Municipio de Buesaco; se encuentra ubicada a 52 kilómetros al nororiente de la capital de Nariño y a 13 kilómetros de la cabecera municipal de Buesaco.

Aspectos generales

La Institución describe dentro de su visión institucional “el compromiso con el mejoramiento de la calidad de vida, contribuyendo en la formación de un estudiante integral, generando personas autónomas y transformadoras de su medio social mediante la

implementación de modalidades de bachillerato o de énfasis que satisfaga las necesidades propias y necesarias dentro del contexto” (IESMAR, p. 11)

Por otra parte y refiriéndose a la misión institucional se describe en el Proyecto Educativo de la Institución que se define en “promocionar estudiantes en bachillerato académico competentes en los campos del saber y el desarrollo integral del ser humano que mejoran su calidad de vida.” (IESMAR, p. 11)

En cuanto a la filosofía institucional, cabe mencionar que la Institución Educativa Santa María, genera espacios para el desarrollo integral de la comunidad educativa, en cuanto a lo biológico, psicomotor, cognoscitivo y socio afectivo; formando personas con valores para la convivencia y el desarrollo social. Y se fundamenta en recrear el conocimiento y desarrollar las habilidades por medio de la investigación, la experimentación y la práctica, al igual que en la fomentación de los estudiantes como seres sociales, formando a la vez para la convivencia social, la educación superior, tecnológica y el mejoramiento de la calidad de vida.

El desarrollo de este proyecto investigativo, contara con la participación de los 20 docentes que constituyen la Institución Educativa, quienes están distribuidos entre la escuela primaria y secundaria de esta Institución, además de contar con los 29 estudiantes que conforman el grado 6-2.

3.1.2. Marco Legal

Para la realización de este trabajo de grado se ha tomado principalmente como sustento legal el Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, en el cual se describe que la educación es un derecho y un servicio político que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura, se deja en claro que la educación principal se desarrolla en los hogares colombianos y que será

misión de la educación el formar a colombianos en el respeto por los derechos humanos, la paz, la democracia y el fomento de la recreación para el mejoramiento cultural. Además de estipular la educación de manera gratuita, derecho sobre el cual todos los ciudadanos colombianos deben tener acceso. A su vez esta argumentación se complementa con lo emanado en el Artículo 44 al establecer la educación como derecho fundamental de los colombianos.

Por otra parte la Ley General de Educación, en el Decreto 1860, manifiesta que la educación formal es un servicio que deben presentar todos los establecimientos educativos que pertenecen al Estado, privados, de carácter comunitario, solidario, cooperativo o sin ánimo de lucro. En consecuencia a esto se definió un conjunto de áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento dejando abierta la posibilidad de introducir asignaturas optativas, pertinentes y necesarias de acuerdo a las características locales donde se desarrolla la acción escolar. De la misma manera la Ley General de Educación dio autonomía a las instituciones educativas para definir dentro del marco educativo, los lineamientos curriculares y normas técnicas traducidas por el Ministerio de Educación Nacional a su propio proyecto educativo institucional.

Lo anterior motivado por el Ministerio De Educación Nacional, a desarrollar estándares curriculares, con las cuales busca concretar los lineamientos expedidos, de manera que las instituciones escolares cuenten con una información común para formular sus planes de estudio de acuerdo a sus prioridades educativas establecidas en el PEI. A la vez se especifica en esta serie de lineamientos curriculares, los *Modelos de Evaluación del Lenguaje* y las *Categorías para el Análisis de la Comprensión Lectora*. Normatividad tras la cual se rige el proceso planteado en el transcurso de esta investigación.

Con respecto al proceso de evaluación desarrollado en este trabajo investigativo, se fundamenta normativamente al tener en cuenta al Artículo 1 del decreto 1290, en donde uno de

sus puntos señala que “La evaluación del aprendizaje de los estudiantes realizada en los establecimientos de educación básica y media, es el proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes.” (p.1) y agrega en su Artículo 3 que son propósitos de la evaluación de los estudiantes en el ámbito institucional, identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances, al igual que proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante, suministrando información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo, a su vez determinando la promoción de estudiantes y aportando información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional.

Las normatividades anteriormente descritas se consolidan, tanto en la Ley General de Educación, como en los decretos mencionados, en una intersección que agrupa el interés por el mejoramiento de la calidad educativa, involucrando el mejoramiento de la comprensión lectora y a la vez el fomento por el progreso en los planes de evaluación institucional.

CAPITULO IV. MARCO METODOLÓGICO

4.1 Paradigma de investigación

La investigación propuesta en este documento, fue posible desarrollarla gracias a la orientación de elementos cuantitativos, por ello ha sido creada bajo algunas determinaciones que plantea este paradigma, sin embargo para dar un total cumplimiento de los objetivos planteados como respuesta al problema de investigación, se observó la necesidad de emplear compendios cualitativos como ejes complementarios, que pudieron brindar los instrumentos necesarios para alcanzar los objetivos descritos en este trabajo de grado.

4.1.1 Enfoque de investigación

Según las necesidades que se detectaron en el proceso de realización, se orientó este trabajo de grado; bajo el enfoque investigativo *Analítico – Racionalista*, por ser el enfoque que permitió seguir el hilo conductor de la caracterización planteada en el paradigma de esta investigación. En concordancia a esto, es preciso mencionar la definición que Correa, Puerta y Restrepo (2002), le otorgan a este enfoque, considerándolo como “un enfoque analítico que es de corte racionalista con posiciones realistas u objetivistas, que puede presentar matices naturalistas y utilizar tanto métodos cuantitativos como cualitativos de investigación” (P. 87); de esta manera se sustenta que la configuración de este enfoque pudo responder y ajustarse a las características que exigía esta investigación.

4.1.2 Tipo de Investigación

Este proceso investigativo fue desarrollado siguiendo los parámetros planteados por el *Tipo de Investigación Evaluativa, Modelo Stufflebeam - C.I.P.P.* (contexto-insumos-procesos - productos), logrando con ello una derivación coherente del paradigma y el enfoque de esta investigación, respondiendo además al procedimiento pertinente para el cumplimiento de cada

uno de los objetivos previstos, puesto que según Correa, et al., (2002); el *Modelo Stufflebeam* - C.I.P.P “busca la evaluación del contexto, los insumos, el proceso y el producto investigativo, enmarcados dentro de una metodología planteada a partir de cuatro niveles o etapas: delineación, obtención de la información, análisis de la información y aplicación de la información” (p.99).

En este orden de ideas se ha contemplado principalmente definir el contexto institucional, para identificar la población objeto de estudio, valorar sus necesidades, diagnosticar los problemas que subyacen en las necesidades y a partir de ello dar paso al cumplimiento de objetivos.

Por lo anterior se consideró pertinente, en segunda instancia, la obtención de los insumos necesarios para llevar a cabo el desarrollo de esta investigación, en donde se realizaron las adaptaciones necesarias a los instrumentos que facilitaron la información.

Posteriormente fue de vital importancia el análisis de la información obtenida, dando lugar a las definiciones preprogramadas dentro del procedimiento de realización, estudiando y juzgando a la vez, las actividades y aspectos de este procedimiento.

Por último se concibió el producto de esta investigación, como búsqueda de la recopilación de descripciones y juicios acerca de los resultados que han sido relacionados con los objetivos y la información proporcionada por el contexto, de los insumos y los procesos desarrollados.

4.1.3 Población y muestra

Teniendo en cuenta que el total de la población investigativa está dada por la Institución Educativa Santa María, fue imprescindible seleccionar una *muestra* que fuera la representación de tal universo. Con esa intención se eligió como muestra al grado 6-2 de esta Institución, el cual

está compuesto por 29 alumnos; además fue necesario contar con los 22 docentes que desempeñan su rol de educadores en esta Institución.

En este espacio es de vital importancia que para una mayor comprensión de la realización del proceso de muestreo, se tenga en cuenta la descripción expuesta por Merino (2007), en la cual sugiere dentro de la organización del muestreo; “una *unidad de análisis* que corresponde a la entidad mayor representativa de lo que va a ser objeto específico de estudio, refiriéndose al qué o quién es objeto de interés en una investigación”(p.2), en este caso los 29 estudiantes del grado 6-2 de la Institución Educativa Santa María, quienes responden a la *unidad de análisis* de esta investigación. Seguidamente este autor señala que se puede contemplar como elementos necesarios los enmarcados dentro de la “*unidad de información o de trabajo* correspondiente a la entidad básica mediante la cual se accederá a los elementos característicos y fundamentales para el desarrollo de las implicaciones de la unidad de análisis.”(p.3), por lo cual ha tomado esta investigación, como *unidad de información* a los 20 docentes de la Institución Educativa Santa María. En el caso de esta investigación, las dos unidades se corresponden entre sí; es decir estas unidades son un complemento sumamente valioso para el cumplimiento de la respuesta al problema planteado en este trabajo de grado.

4.1.4 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

Test Leer para Comprender: Para evaluar de manera multicomponencial la comprensión lectora en los estudiantes del grado 6-2 de la Institución Educativa Santa María de Buesaco-Nariño. Se realizó la adaptación del *Test Leer para Comprender* de Abusamra, Ferreres, Raiter, De Beni y Cormoldi (2010). La adaptación del Test, radica únicamente en el cambio de algunos términos lingüísticos, debido a que el *Test* originariamente, en algunas de sus áreas, empleaba el léxico argentino; por lo que se observó la necesidad de hacer breves cambios

en algunas de las terminaciones lingüísticas. En su lugar se reemplazó estas terminaciones con su equivalente en el léxico colombiano; por ejemplo: *Malla* por *Traje de baño*; *Micro* por *Autobús*, entre otros términos adaptados al léxico de Colombia (Ver Anexo N.1. P. 131). Se debe resaltar que estos cambios no alteraron la estructuración del *Test*, y en la mayoría de las áreas el léxico usado fue estándar.

Por otra parte este *Test* está estructurado en su mayoría con pruebas que tienen opción de múltiple respuesta, solo en ciertos casos las respuestas no implican esta modalidad. Así respectivamente cada área está compuesta por 12 preguntas y de esta manera se ha formulado el *Test Leer para Comprender*, constituido como un instrumento exhaustivo que explora las siguientes 11 áreas:

a) Esquema básico del texto: valora la capacidad del lector para reconocer los personajes, lugares, tiempos y hechos que se presentan en una historia.

b) Hechos y secuencias: esta sección evalúa la capacidad del lector para individualizar los hechos y las secuencias propias de cada tipo textual.

c) Semántica léxica: evalúa las habilidades para identificar relaciones de significado locales como sinonimia, paronimia y antonimia y relaciones entre las palabras y oraciones del texto.

d) Estructura sintáctica: valora la capacidad de llevar a cabo una correcta elaboración de los nexos gramaticales y sintácticos dentro del marco oracional y entre las distintas oraciones del texto que son imprescindible para su comprensión.

e) Cohesión textual: permite evaluar la habilidad para establecer relaciones entre los elementos del texto y para, sobre esta base, asignar coherencia.

f) Inferencias: evalúa la habilidad de reponer información faltante para ser combinada con la información aportada por el texto ya que los textos no ofrecen de manera explícita toda la información necesaria para su comprensión.

g) Intuición del texto: constituye una de las áreas metacognitivas (capacidad que tiene un sujeto de reflexionar sobre el propio proceso cognitivo). Esta área evalúa la capacidad de identificar diferentes tipos textuales.

h) Jerarquía del texto: evalúa la capacidad de jerarquizar la información proporcionada por el texto que se lleva a cabo para no sobrecargar la memoria de trabajo ni el sistema de procesamiento lingüístico con información no relevante.

i) Modelos mentales: cuando el lector ha seleccionado un número suficiente de informaciones significativas, puede empezar a construir representaciones más generales del contenido del texto, es decir un “modelo mental”, que irá almacenando en su memoria. Esta área valora la capacidad para estructurar un modelo de referencia general del texto sobre la base de cinco dimensiones: espacio, tiempo, causa, motivación y protagonistas.

j) Flexibilidad mental, la lectura de textos debe adaptarse a diferentes requerimientos según los objetivos de la tarea. Los procesos más eficientes no son los mismos para las tareas de copiar, memorizar, resumir o enseñar el contenido de un texto. En cada caso, un lector hábil, empleará una estrategia diferente. Esta área evalúa una capacidad metacognitiva propia del nivel textual que es la habilidad para elegir la estrategia más adecuada según los objetivos de la tarea con la que se aborda el texto.

k) Detección de errores e incongruencias: otra capacidad metacognitiva esencial es el monitoreo que consiste en la revisión del propio proceso de comprensión y que permite, entre

otras cosas, reconocer cuándo dicho proceso no es adecuado. Esta área valora la capacidad de detectar fallas debidas a errores e incongruencias.

Taller de lectura y comprensión de textos: El taller de lectura y comprensión de textos fue creado para evaluar la comprensión lectora de los docentes de la Institución Educativa Santa María de Buesaco. El *Taller* fue dirigido por el docente universitario e investigador vinculado al CEID- SIMANA de Pasto - Nariño, Javier Narváez, a quien también se le atribuye el diseño metodológico del *Taller de Lectura y Comprensión de Textos*. (Ver anexo N.2.p 170)

El desarrollo del Taller estuvo orientado a evaluar los procesos de comprensión de textos, en procura de superar la actual evaluación al desarrollar la evaluación de la comprensión lectora desde diferentes ámbitos, para ello, se centró este *Taller* en la lectura de tipos distintos de textos, con lo que se aplicó procesos de comprensión desde la interacción y la cooperación, e indagación, ejerciendo el análisis, la crítica y el debate. Con base en lo anterior se evaluó, en dirección a detectar posibles debilidades y a partir de ello, conseguir dar respuesta a la evaluación multicomponencial de la comprensión lectora de los estudiantes del grado 6-2 de la Institución ya mencionada.

Dinámica de grupo: Esta técnica fue usada como técnica de exploración donde se reunió a los docentes de la Institución Educativa Santa María, guiados por el moderador, Javier Narváez, quien facilitó la discusión creada alrededor del *Taller de Lectura y Comprensión de Textos*. Los participantes hablaron de manera libre y espontánea y se dejó en claro los objetivos de la realización del *Taller*, además con esta técnica se logró dar cumplimiento al último objetivo de esta investigación en donde la moderadora fue la autora del presente trabajo de grado y de lo cual se obtuvo la creación de estrategias de evaluación.

4.1.5 Sistematización de la información

En la figura N° 2 presentada a continuación, se hace una descripción detallada del *Modelo CIPP de Stufflebeam*, aplicado en esta investigación y el cual ha sido referido en párrafos anteriores. A la vez en el cuadro N° 1 se especifica el procedimiento de esta investigación teniendo en cuenta la metodología del modelo mencionado con la articulación de cada objetivo propuesto.

Evaluar de manera multicomponencial la comprensión lectora en los estudiantes del grado 6-2 de la Institución Educativa Santa María de Buesaco-Nariño.

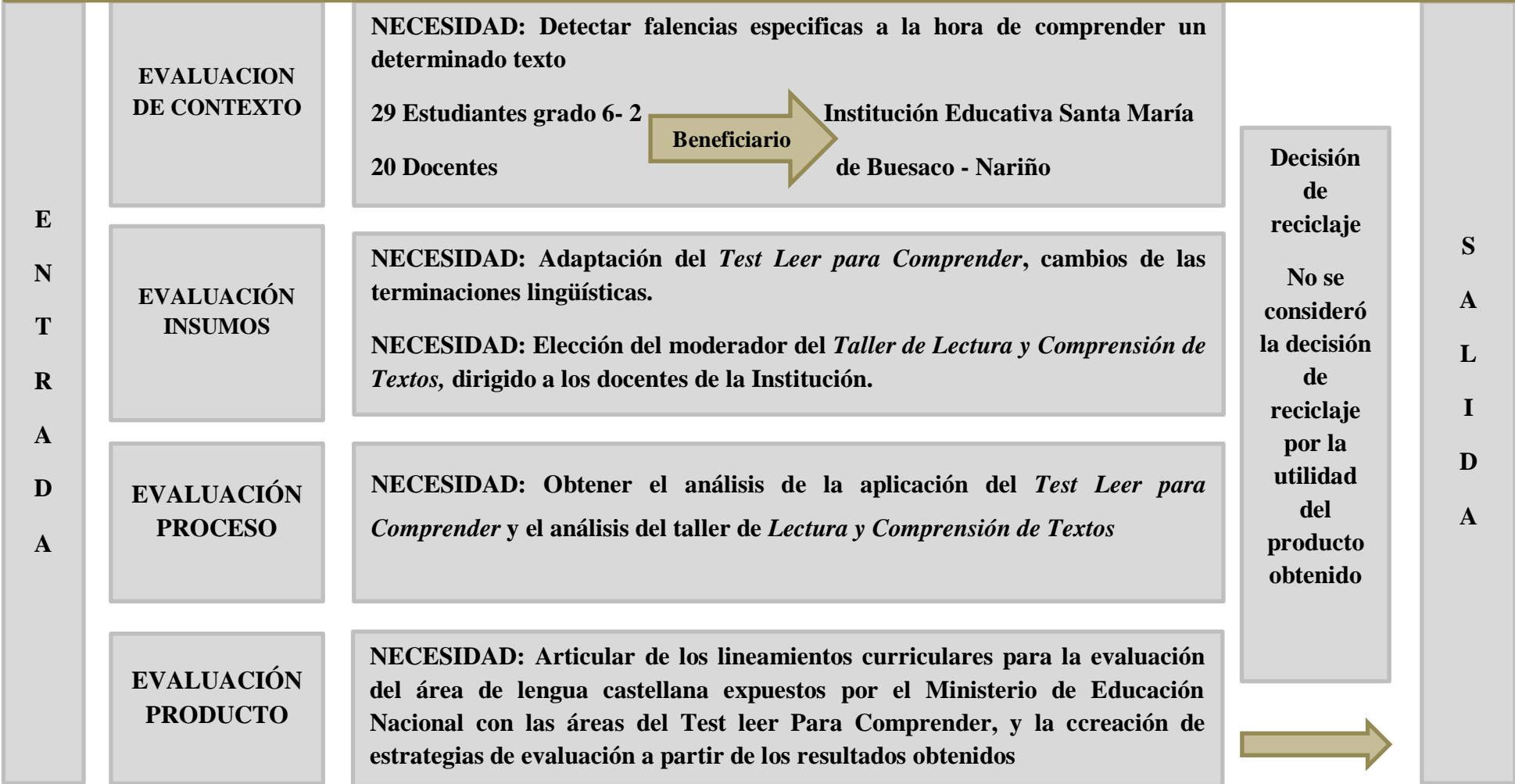


Figura 2. Operacionalización de la información

Fuente. Este estudio

Cuadro 1.
Procedimiento de información

OBJETIVOS	Fuente. Este estudio EVALUACIÓN	ACCIONES
<p>___Determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del grado 6-2 de la Institución Educativa Santa María, a través del <i>Test Leer para Comprender</i>.</p>	<p>CONTEXTO</p> <p>Estudiantes del grado 6-2 de la Institución educativa Santa María</p> <p>Docentes de la Institución Educativa Santa María</p>	<p>FASE I</p> <p>Delineación:</p> <p>Se definió los objetivos de la evaluación, y se identificó el contexto a evaluar.</p>
<p>___Identificar el nivel de comprensión lectora de los docentes de la Institución Educativa Santa María, a través del <i>Taller de Lectura y Comprensión de Textos</i>.</p>	<p>INSUMOS</p> <p>Test Leer para Comprender</p> <p>Taller de lectura y comprensión de textos</p>	<p>FASE II</p> <p>Obtención de la Información:</p> <p>Adaptación del Test leer para Comprender. Cambios en las terminaciones lingüísticas.</p> <p>Elección del moderador que dirigió el Taller de Lectura y Comprensión de Textos.</p> <p>Gestión realizada en el CEID – SIMANA. Patrocinada por el director Pedro Leytón</p> <p>Docente a cargo: Javier Narváez</p>
	<p>PROCESO</p>	<p>FASE III</p> <p>ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN</p>

<p>___ Formular de manera articulada los lineamientos curriculares para la evaluación del área de lengua castellana expuestos por el Ministerio de Educación Nacional con las áreas del <i>Test leer Para Comprender</i>.</p> <p>___ Promover en los docentes de la Institución Educativa Santa María, la creación de estrategias de evaluación, constituidas a partir de los hallazgos encontrados.</p>	<p>PRODUCTO</p> <p>Se recopiló las descripciones y juicios acerca de los resultados obtenidos relacionados con los objetivos y la información proporcionada por el contexto, los insumos y los procesos.</p> <p>Con los hallazgos encontrados se dio paso a la articulación de los lineamientos y a la creación, por parte de los docentes, de las estrategias de evaluación.</p>	<p>FASE IV</p> <p>APLICACIÓN DE LA INFORMACIÓN:</p> <p>Socialización de la Información a los docentes de la Institución Educativa</p> <p>Asesoramiento para la utilización de los hallazgos encontrados como instrumento de creación para las estrategias de evaluación.</p>
--	--	---

Fuente. Este estudio

4.2 Acerca del Procedimiento de la Aplicación del Test Leer Para Comprender

El procedimiento para el análisis de los datos obtenidos a partir de la aplicación del Test, fueron resueltos según la *Guía de Administración y Puntuación* especificada en la primera parte del libro *Test Leer para Comprender*. (p. 18).

Como anteriormente ya se ha mencionado, el *Test Leer para Comprender*, consta de 11 áreas y cada una de ellas está compuesta por 12 preguntas. Por ello para la administración de cada área se tuvo en cuenta un tiempo promedio de entre 15 y 20 minutos, en relación a esto se evaluaron dos áreas estimadas en una sesión de clase, siguiendo lo sugerido por el Test, en el que se especifica evaluar no más de dos áreas en una toma. Por otra parte el orden de distribución de las áreas fue realizado de manera indistinta ya que los 11 componentes evalúan habilidades independientes.

Para la administración del Test se tuvieron en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Los estudiantes contaron con los elementos necesarios para completar la evaluación: lápiz negro o lapicero, borrador y sacapuntas.
- Los niños leyeron en primer lugar los textos y a continuación respondieron las preguntas marcando un círculo alrededor de la letra correspondiente a la que se consideraron correcta.
- Se les especifico durante la administración que solo una de las opciones planteadas era la correcta.
- Algunas de las preguntas del Test contenían consignas que solicitaban al evaluado producir algunas palabras, para ello se especificó que no era necesario que la respuesta sea extendida más de lo que el Test solicitaba.

- Se aclaró durante la evaluación que durante su realización no se responderían preguntas ni se guiaría a los alumnos hacia la elección de la respuesta indicada.
- Se explicó a los estudiantes que no se asignaría una calificación que perjudicara o beneficiara el periodo académico y que la realización de la prueba permitiría simplemente determinar si hay alguna dificultad y/o si era necesario mejorar algunas habilidades.
- La evaluación de las áreas no fue interrumpida por ningún motivo (recreos, ingreso de personas, etc.)
- El lugar en el que se realizó la toma fue tranquilo y silencioso. Además los niños leyeron a su propio ritmo los textos, las consignas y las opciones de respuesta y en definitiva la evaluadora no aportó ninguna información que pudiera ayudar al estudiante en la resolución de las pruebas.

4.2.1 Puntuación Del Test Leer Para Comprender

La puntuación de las pruebas que tenían opción de respuesta múltiple, se realizaron de la siguiente manera:

1 punto = elección de la respuesta correcta.

0 punto = elección de la respuesta incorrecta.

0 punto = elección de más de una respuesta (aunque entre las mismas este la opción correcta)

0 punto = falta de respuesta.

En algunas áreas particulares que presentaron consignas que no implicaban modalidad de respuesta en base a opciones múltiples, se tuvo en cuenta para su respectiva puntuación lo descrito en la *Guía de Administración y Puntuación*, con lo cual se determinó lo siguiente:

ÁREA 2***Consigna 7***

En estos días la banda está tocando en Bogotá y reúne multitudes en cada presentación.

Desde sus inicios, han grabado siete discos y pronto sacarán a la venta uno nuevo.

Acción anterior	Acción actual	Acción posterior

Se asignó **1 punto** a la respuesta que presentó los 3 hechos (pasado – presente – futuro) en el orden cronológico correcto. Se tuvo en cuenta que los verbos pudieran estar indistintamente conjugados o en infinitivo.

Se aginó **0 punto** si el orden era incorrecto, también si faltaba alguno de los 3 hechos de la secuencia o si no se presentó respuesta.

No tengo dudas de que obtendrá un reconocimiento por su talento. Cuando era chico escribía cosas insólitas y esto puede verse en la novela que está terminando ahora.

Acción anterior	Acción actual	Acción posterior

La asignación de puntuación fue idéntica a la de la pregunta 7.

Consigna 11:

Numerar en el orden correcto las instrucciones para hacer esta torta.

- Batir todo hasta que quede espumoso.
- Hornear durante cincuenta minutos.
- Poner azúcar, huevos y harina en un recipiente.
- Decorar la torta con chocolate rallado.

Poner la mezcla en un molde enmantecado.

Se asignó **1 punto** a la secuencia que mostraba 5 hechos en el orden correcto.

Se asignó **0 punto** si el orden no fue el correcto, si faltó alguno de los hechos o no se presentó respuesta.

ÁREA 5

Consigna 6

Leer el siguiente fragmento y completas los espacios en blanco con las opciones que aparecen a continuación. Sólo se puede usar una vez cada palabra.

QUIÉNES – DÓNDE – QUÉ – CUÁNTO – CÓMO

Lucas no podía dormir. Miró el reloj. Eran las dos de la mañana. En su cabeza daban vueltas muchas preguntas para las cuales no tenía ninguna respuesta. ¿(1) _____ escaparon los ladrones si todas las salidas estaban bloqueadas? ¿(2) _____ escondieron las joyas robadas? ¿Por qué los ladrones no se habían llevado ningún otro objeto del museo? ¿(3) _____ eran sus posibles cómplices? ¿(4) _____ pretendían los ladrones dejando encendidas las luces de la entrada? ¿(5) _____ tardarían en salir de su escondite?

Se asignó **1 punto** si todas las opciones (cómo, dónde, quiénes, qué, cuánto) estaban ubicadas en los espacios que correspondían.

Se asignó **0 punto** si la ubicación fue incorrecta, faltó alguna opción o no hubo respuesta.

ÁREA 7

Consigna 12

Buscar y subrayar las cuatro palabras o expresiones que **NO** permiten que este fragmento sea parte de un texto científico.

Con su peinado “rockero” y sus colores intensos, los monos tití se cuentan entre los primates más atractivos de la Tierra. Estos ágiles animales de poco peso, tienen sus casuchas en las selvas tropicales de América del Sur. Su tamaño les permite desplazarse a mil entre los árboles atrapando insectos y otras clases de bichos como lagartijas, ranas y caracoles.

Se asignó **1 punto** a las pruebas de los estudiantes que identificaron tres de las palabras o expresiones (rockero o peinado rockero, casuchas, a mil, bichos)

Se asignó **0 punto** a las pruebas de los estudiantes que únicamente seleccionaron 2 o menos expresiones, también si seleccionaron las expresiones incorrectas o no se presentó respuesta.

ÁREA 8

Consigna 8

De los datos que se presentan a continuación, hay un dato que NO es necesario para calcular el perímetro de un triángulo. Subrayarlo.

Tengo un triángulo isósceles hecho de papel glacé celeste. Su base mide 3 cm y uno de sus lados iguales mide 4 cm.

Se asignó **1 punto** sólo en el caso de las pruebas de los estudiantes que señalaron algunas de las siguientes opciones: hecho de papel glacé celeste - papel glacé celeste - papel glacé.

ÁREA 11

Consigna 3

En cada uno de los siguientes fragmentos hay UNA palabra incorrecta en las partes que están en negrita. Subrayarla y reemplazarla por la palabra correcta.

Una artista

Decidió por lo mejor era empezar pintando fruta, como habían hecho todos los artistas célebres. A eso se le llama “naturaleza muerta”. Consiste en poner unas cuantas frutas adentro de una frutera y pintarlas de modo que salgan lo más parecidas posibles.

La palabra correcta sería: _____

Se asignó **1 punto** en el caso de los estudiantes que subrayaron la palabra “por” y escribieron la palabra “que” en el espacio en blanco.

Se asignó **0 punto** en el caso de los estudiantes que no reconocieron la palabra que debió ser reemplazada o si la reemplazaron por una palabra incorrecta, también si no hubo respuesta.

Consigna 7

Indicar que palabra habría que corregir en los siguientes grafitis.

Mi novio parecemos una bestia.

La Bella.

* * *

Tení un corazón de piedra

Una estatua

* * *

Nunca podré estudiar derecho.

El Jorobado de Notre Dame

Se asignó **1 punto** en el caso de los estudiantes que reconocieron las 3 palabras requeridas (parecemos-tení-poderé) y si fueron reemplazados de la manera indicada.

Se asignó **0 punto** en el caso de los estudiantes que no reconocieron la palabra que debía ser reemplazada, si la reemplazaron por una incorrecta o al no presentar respuesta.

4.3 Análisis de los Resultados de la Aplicación del Test Leer para Comprender (Objetivo 1)

Una vez aplicado el *Test Leer para Comprender*, se procedió a realizar el tratamiento correspondiente al análisis de los datos obtenidos, para lo cual se tuvo en cuenta la distribución de la puntuación según el número correcto de preguntas, y la puntuación según promedio general de aciertos para cada área.

4.3.1 Según El Porcentaje De Aciertos Para Cada Pregunta

A continuación se presenta un análisis detallado (área por área) que permite observar en cuál de las preguntas los estudiantes del grado 6-2 de la Institución Educativa Santa María presentaron mayor dificultad. Para ello previamente se ha realizado la tabulación correspondiente a la puntuación explicada dentro del procedimiento de esta investigación, lo que permitió obtener el porcentaje de aciertos correspondiente a cada pregunta, para ello se realizó una sumatoria de las preguntas acertadas y se dividió entre el total de las preguntas, por ejemplo: en la primera consigna del *Área 1*, el total de estudiantes que obtuvieron aciertos fueron 28.

Para conocer el porcentaje promedio de esta pregunta se dividió el total de preguntas acertadas con el total de estudiantes que presentaron la prueba (28/29) y su producto se lo múltiplo por 100, $(\frac{28}{29} * 100)$ obteniendo como resultado que para la pregunta número uno el 97% de los estudiantes contestaron de manera correcta. El mismo procedimiento se realizó para todas las áreas.

4.3.1.1 Área 1. Esquema básico del texto:

A continuación se describe el promedio de las respuestas acertadas para el *área 1*. El contenido de la tabla N° 2, se encuentra distribuido de la siguiente manera: en la columna izquierda el número de cada pregunta, en la columna central el porcentaje obtenido del acierto de cada pregunta y en la columna derecha se especifica el porcentaje del promedio del área en

general. (Esta caracterización se mantendrá para la distribución de las tablas de las áreas siguientes).

Es preciso mencionar que el *Área 1* correspondiente al “*Esquema básico del texto*” está conformada por fragmentos narrativos que pertenecen a géneros diversos: fabulas, artículos periodísticos, cuentos, con el objetivo de generar en el alumno la conciencia de que existen distintos tipos textuales y que de ellos depende la presencia de una clase de personaje u otro, además de que esos personajes podían ser imaginarios o reales, quienes llevarían a cabo la acción, teniendo en cuenta que los acontecimientos desarrollados podían pertenecer a tiempos precisos, reales, indeterminados e imaginarios.

Con la aplicación de esta área se pretendía que el reconocimiento de estas especificidades logrará en los estudiantes promover la habilidad de comprensión en la medida que ayuda a reconocer la tipología y por consiguiente el género literario al que un determinado texto pertenece.

Tabla 2.**Distribución por preguntas. Área 1.**

ÁREA 1 ESQUEMA BÁSICO DEL TEXTO		
Pregunta 1	97%	66%
Pregunta 2	83%	66%
Pregunta 3	97%	66%
Pregunta 4	31%	66%
Pregunta 5	48%	66%
Pregunta 6	66%	66%
Pregunta 7	86%	66%
Pregunta 8	45%	66%
Pregunta 9	66%	66%
Pregunta10	45%	66%
Pregunta11	55%	66%
Pregunta12	72%	66%

Fuente. Este estudio

En la tabla N° 2 se puede observar el nivel de comprensión de los estudiantes en referencia a esta área, también evidenciado, para una mayor visualización, en la figura N°3; donde se representa un promedio elevado de respuestas acertadas para cada pregunta, sin embargo los estudiantes presentaron una mayor dificultad en el desarrollo de la pregunta N° 4, descrita de la siguiente manera:

¿Cuál de estas características NO es propia del zorro?

- A. Tímido.
- B. Desconfiado.
- C. Inteligente.
- D. Rencoroso.

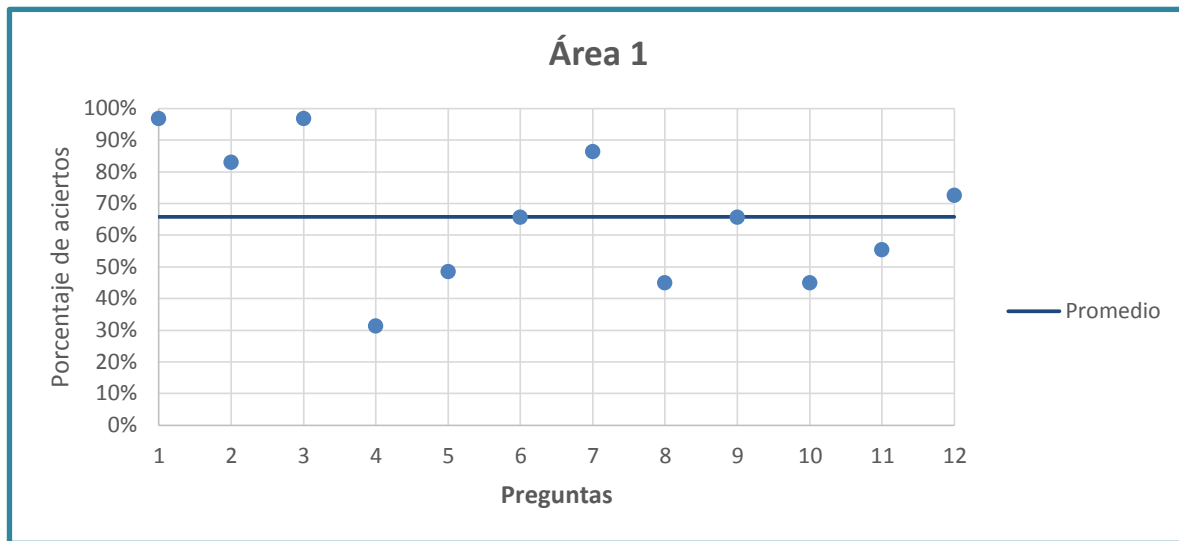


Figura 3. Resumen gráfico. Distribución por preguntas. Área 1.

Fuente. Este estudio

Para la solución de esta pregunta, los estudiantes debían hacer lectura de la adaptación de un cuento tradicional anónimo, titulado *El Tigre y el Zorro*, el cual había sido anticipadamente presentado (Ver anexo N.1, Área 1 p.132).

En este punto la derivación de la respuesta sólo podía hacerse mediante la generación de inferencias. Abusamra, Ferreres, Raiter, De Beni y Cornoldi, (2010); explican que en algunos textos se presentan elementos explícitos, los cuales unidos al conocimiento del mundo que el lector posee lo llevan a inferir sobre características, espacios o tiempos no especificados dentro del texto y esta necesidad de reponer información no dicha, resulta ser un procedimiento habitual en la comprensión del lenguaje. Cabe destacar que la significación otorgada por el lector se constituye a partir de la interacción que elabora con el texto. Entonces el resultado de una adecuado proceso inferencial dependerá de que el lector no se limite a recibir pasivamente la información, por el contrario, logre constituir la significación de los elementos faltantes a partir del contenido del texto y de la relación que de él haga con sus conocimientos previos. En el caso del grado 6-2, de la Institución Educativa Santa María, los estudiantes asumieron una posición

pasiva, limitándose únicamente hacía algunos elementos del texto. Es preciso mencionar que el 60% de los estudiantes eligió la opción B, efectivamente el término *desconfiado* era una de las características del zorro, pero la pregunta solicitaba una *no* característica de este personaje, lo que indica que los estudiantes evadieron el proceso de interacción con el texto, delimitándose exclusivamente a la información suministrada, sin obtener inferencias, y de aquí que señalaran lo que evidentemente estaba en el corpus del texto. Por otra parte el 10% de ellos señaló la opción D, aun contemplando que las pistas que arrojaba el escrito orientaban al lector a la descripción de un *Zorro* desconfiado, nuevamente los estudiantes eligen la característica que describía a este personaje, sin cumplir con lo solicitado en la pregunta.

En cuanto a las fortalezas, es notorio que las mejores preguntas en términos de respuestas acertadas fueron las preguntas 1 y 3:

1. ¿En qué lugar se desarrolla la historia?

- A. En la playa.
- B. En la ciudad.
- C. En el campo.
- D. En la selva.

- C. El cuervo al tigre.
- D. El tigre al zorro.

2. De los animales presentes en esta historia, ¿quién ata una bolsa a la cola de quién?

- A. La comadreja al cuervo.
- B. El zorro al tigre.

La caracterización de estas preguntas refiere del texto, es decir, el lector puede dar solución a cada consigna por la especificidad de las características que lo componen, permitiendo al alumno identificar el lugar y los hechos ocurridos en el transcurso de la historia.

4.3.1.2 Área 2. Hechos y secuencias:

Para el área 2, los estudiantes obtuvieron un promedio del 44% de respuestas acertadas. Las peculiaridades de las respuestas presentan que en la consigna 7 ninguno de los estudiantes respondió de manera correcta.

Tabla 3.

Distribución por preguntas. Área 2.

ÁREA 2 HECHOS Y SECUENCIAS		
Pregunta 1	52%	44%
Pregunta 2	55%	44%
Pregunta 3	55%	44%
Pregunta 4	59%	44%
Pregunta 5	48%	44%
Pregunta 6	59%	44%
Pregunta 7	0%	44%
Pregunta 8	3%	44%
Pregunta 9	83%	44%
Pregunta 10	59%	44%
Pregunta 11	3%	44%
Pregunta 12	52%	44%

Fuente. Este estudio

En la tabla N° 3, se puede observar la diferencia en porcentajes en relación de preguntas, claramente la consigna 7, sumó un total de 29 estudiantes que contestaron de manera incorrecta.

La pregunta se formuló así:

En estos días la banda está tocando en Bogotá y reúne multitudes en cada presentación. Desde sus inicios, han grabado siete discos y pronto sacarán a la venta uno nuevo.

Acción anterior	Acción actual	Acción posterior

Abusamra (2010), afirma que “para lograr la comprensión exitosa de un texto es necesario que el lector sea capaz de distinguir la secuencia de los hechos que lo integran, atendiendo a las particularidades de los diversos tipos textuales (narrativo, expositivo y científico)” (p.79).

Es decir, para alcanzar una comprensión exitosa los estudiantes, durante el desarrollo de esta pregunta, debían establecer la secuencia cronológica y lógica de los hechos, aun cuando el nivel de lo narrado no reproduzca exactamente el orden en que ocurrieron los hechos.

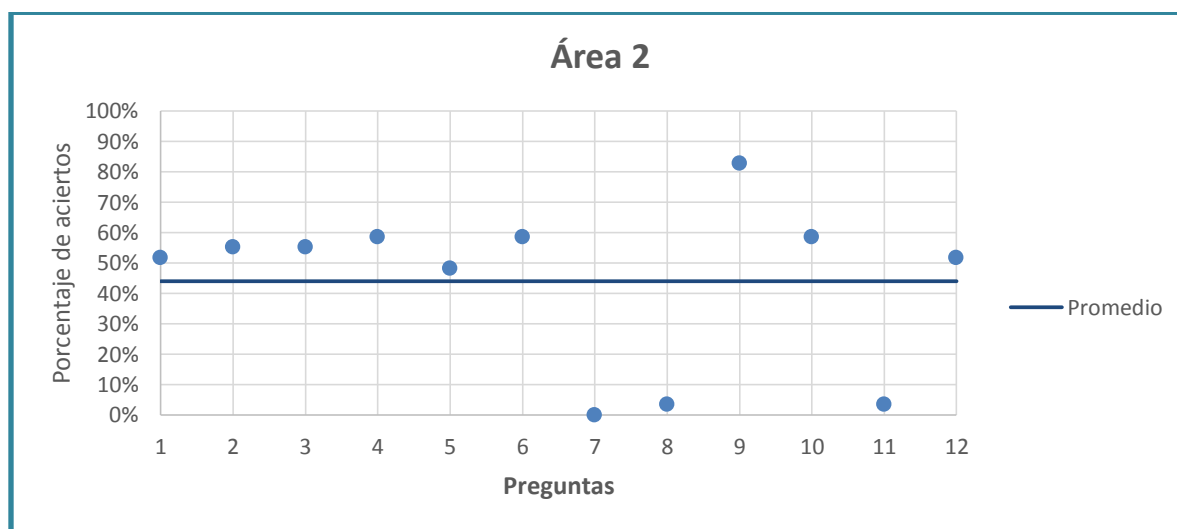


Figura 4. Resumen gráfico. Distribución por preguntas. Área 2.

Fuente. Este estudio

Por otra parte en la Figura 4, se puede apreciar que en la pregunta 11, fue reducido el número de estudiantes que contesto correctamente, la pregunta solicitaba al estudiante ordenar la secuencia de las instrucciones para hacer una torta, así:

Numerar en el orden correcto las instrucciones para hacer esta torta.

- Batir todo hasta que quede espumoso.
- Hornear durante cincuenta minutos.
- Poner azúcar, huevos y harina en un recipiente.
- Decorar la torta con chocolate rallado.
- Poner la mezcla en un molde enmantecado.

Los estudiantes no lograron identificar una secuencia lógica para esta consigna, con lo cual se contempla que los estudiantes presentan dificultad para reordenar de manera sistemática diferentes tipos de textos.

Es preciso mencionar que en cuanto a las fortalezas evidenciadas en el desarrollo de esta área, se destacó que un 83% logro conseguir la respuesta para la pregunta 9:

- Detectar cuál es el problema que aparece en la siguiente indicación. Elegir, entre las opciones, cuál sería la opción adecuada.

[9] “No te olvides de llevar el traje de baño en un maletín para poder ir enseguida a la playa, meterte al mar y ahí mismo ponerte el traje de baño.”

- A.** No te olvides de llevar a mano el traje de baño para ponértelo en el autobús si hace calor.
- B.** No te olvides de llevar el traje de baño en un maletín para ponértelo para ir a cenar.
- C.** No te olvides de llevar el traje de baño bien guardado en la maleta para no perderlo en el viaje.
- D.** No te olvides de llevar el traje de baño en un maletín para ponértelo enseguida, ir a la playa y meterte al mar.

Los estudiantes siguen destacándose por, en este caso, identificar la reordenación del texto a partir de un escrito que ha sido previamente sistematizado, en este punto se evidencia que en relación a la pregunta 7 en la que los alumnos debían proponer un orden, en la consigna 9 el orden es suministrado por el autor, es decir, hasta este momento los alumnos se destacan en las preguntas que contienen un enunciado explícito, en donde los elementos de identificación le son suministrados de manera directa y fallan en los cuestionamientos en los que el texto no cuenta con algún tipo de especificidad en sus características.

4.3.1.3 Área 3. Semántica léxica:

En esta área el estudiante emplearía su habilidad para acceder al léxico y recuperación de palabras teniendo en cuenta los significados y las relaciones entre ellas, la distribución de los resultados obtenidos, según los aciertos para cada pregunta, se demuestran en la tabla N° 4.

Tabla 4.

Distribución por preguntas. Área 3.

<hr/> ÁREA 3 SEMÁNTICA LÉXICA <hr/>		
Pregunta 1	76%	49%
Pregunta 2	76%	49%
Pregunta 3	38%	49%
Pregunta 4	76%	49%
Pregunta 5	34%	49%
Pregunta 6	24%	49%
Pregunta 7	52%	49%
Pregunta 8	62%	49%
Pregunta 9	21%	49%
Pregunta 10	55%	49%
Pregunta 11	41%	49%
Pregunta 12	34%	49%

Fuente. Este estudio

Los hallazgos encontrados en referencia a esta área, manifiestan una homogeneidad entre las respuestas señaladas, en el sentido de que estas respuestas se acercan al arrojamiento de los mismos porcentajes, así se descubre que para la pregunta N°1 el 76% de los estudiantes acertaron en la opción señalada, el mismo porcentaje se obtuvo para la segunda y cuarta pregunta; el 62% de los alumnos contesto de manera correcta la pregunta 8, consecutivamente de esa manera se evidencian los demás resultados, la mayoría de ellos acercándose al promedio general del área, como se visualiza en la figura 5.

En adición a lo mencionado anteriormente, se debe resaltar que en el desarrollo de esta área, tan solo el 21% de los estudiantes contestaron correctamente la pregunta 9:

[9] En el texto, la palabra “sobre” debería ser reemplazada por:

- A.** Arriba
- B.** En
- C.** Con
- D.** Desde

La cual correspondía a un texto que se había formulado previamente: “...Su amistad con Ámbar empezó un día que ella estaba sola **sobre** su casa...” (Ver Anexo.N.1.p.140).

Se obtuvo a partir de esta pregunta que la mayoría de los alumnos presentaron dificultad para establecer relaciones de significado, esto lleva a concluir que lo estudiantes probablemente presenten un vocabulario individual no muy amplio, con ello estarían limitando su habilidad lectora. Beck y Mckeown, 1991 (Como se citó en Abusamra, et al; 2010) suponen que existe una fuerte relación entre la habilidad lectora y el conocimiento del vocabulario, aunque la naturaleza aún no está del todo clara, estos autores insisten en que el vocabulario determina la comprensión

lectora y será el conocimiento sólido de los significados de las palabras las que favorezcan la comprensión de textos.

Por otra parte en la pregunta N° 1 relacionada con el texto *La caída de la casa Usher*, de Edgar Allan Poe, (Ver Anexo. N.1.p 138) estaba formulada de la siguiente manera:

[1] La frase “quedaban a mis espaldas” resaltada en el texto:

- A. Que alguien venía corriendo detrás de él.
- B. Que alguien le tocaba la espalda.
- C. Que le dolía la espalda.
- D. Que la casa había quedado atrás.

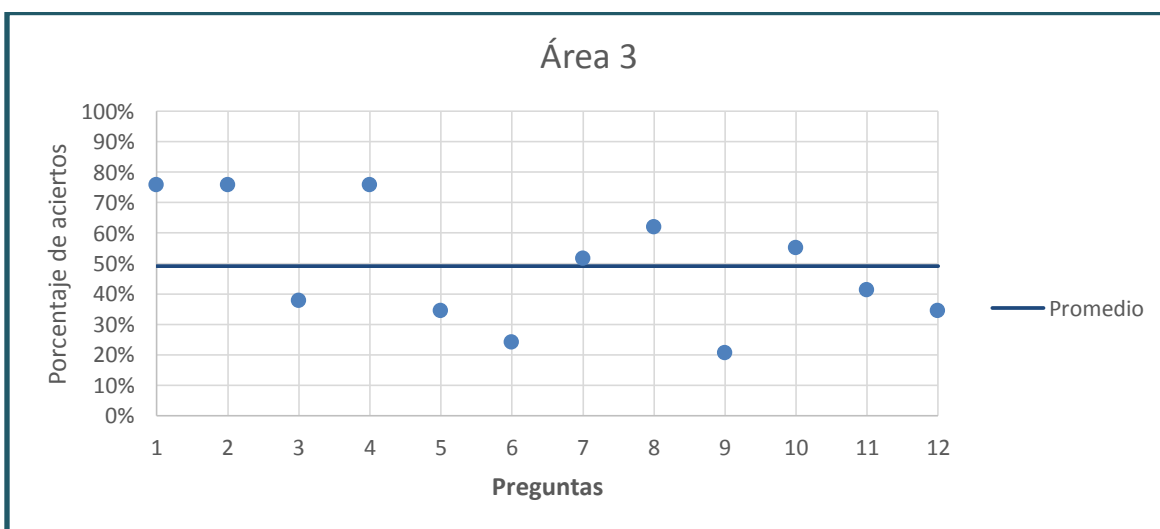


Figura 5. Resumen gráfico. Distribución por preguntas. Área 3.

Fuente. Este estudio

Con la respuesta acertada de esta pregunta, los estudiantes demostraron su habilidad para reconocer las distintas clases de palabras en contexto, nuevamente se evidencia la destreza de los estudiantes para contestar adecuadamente a partir de las especificidades que le son otorgados por el texto.

4.3.1.4 Área 4. Estructura sintáctica:

El área *Estructura Sintáctica* pretendía evaluar la capacidad de comprensión de un texto sobre la base de los elementos sintácticos que lo componen. Es preciso destacar que “si bien la comprensión de textos implica mucho más que el procesamiento del nivel oracional, la oración continúa siendo la unidad discursiva mínima sobre la que se construyen los textos.” (Abusamra, et al; 2010, p.88). En relación a esto, es oportuno mencionar que como se indica en la distribución de la tabla 5, tan solo el 14% de los estudiantes obtuvo la respuesta acertada a la pregunta 11, correspondiente a la variación del significado según la construcción de la oración. El contenido de la pregunta se formuló así:

[11] ¿Cuál es el significado de la oración: “Al cocodrilo mordió el pato mientras la víbora se acercaba?”

- A.** El cocodrilo mordió al pato.
- B.** El pato mordió al cocodrilo.
- C.** El pato mordió a la víbora.
- D.** La víbora mordió al cocodrilo.

Es sumamente valioso aludir en este punto que el 83% restante de los estudiantes señalaron la opción A, con lo cual se evidencia que existe una notoria dificultad para identificar la diferencia del uso de los artículos, presentando una confusión al asignar la misma función del artículo *el* al artículo *al*. De esta forma los estudiantes han demostrado que al exponerles una oración que altera el orden básico sujeto – verbo – objeto, se provoca una mayor dificultad de comprensión

Tabla 5.

Distribución por preguntas. Área 4.

ÁREA 4		
ESTRUCTURA SINTÁCTICA		
Pregunta 1	24%	39%
Pregunta 2	28%	39%
Pregunta 3	69%	39%
Pregunta 4	72%	39%
Pregunta 5	24%	39%
Pregunta 6	31%	39%
Pregunta 7	52%	39%
Pregunta 8	48%	39%
Pregunta 9	55%	39%
Pregunta 10	34%	39%
Pregunta 11	14%	39%
Pregunta 12	21%	39%

Fuente. Este estudio

En relación a lo mencionado anteriormente y estableciendo una contraposición a la formulación de la pregunta 4 respecto a la 11, en la que la oración está constituida con la estructuración habitual de *sujeto – verbo – objeto*, y en la que los estudiantes presentan una mayor habilidad para comprender oraciones con esta estructura, con lo que se deduce que los estudiantes en esta área también obtuvieron mejor respuesta para aquellas preguntas que contaban con una caracterización totalmente explícita.

[4] ¿En qué caso Luis no piensa en los demás?

- A. Carla dice que Luis piensa siempre en ella.
- B. Carla dice que Luis piensa siempre en los demás.
- C. Carla dice que Mario siempre piensa en Luis.

D. Carla dice que Luis piensa siempre en sí mismo.

Comprometida con Los resultados expuestos anteriormente se pueden visualizar en la figura N° 6, observándose que la mayoría de los resultados se aproximan al promedio general del área.

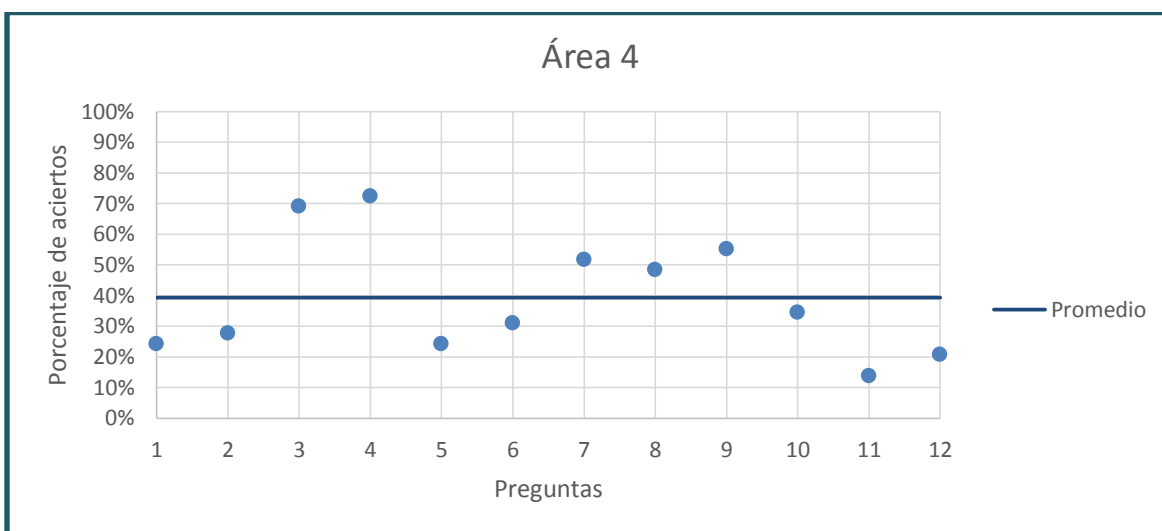


Figura 6. Resumen gráfico. Distribución por preguntas. Área 4.

Fuente. Este estudio

4.3.1.5 Área 5. Cohesión textual:

En esta área los estudiantes debían presentar sus habilidades para detectar ligamientos existentes entre los elementos, teniendo siempre a disposición en el texto toda la información necesaria. En la tabla N°6, se observa que solo el 21% de los estudiantes consiguió responder de manera adecuada a la pregunta 2, y el 76% de ellos contestó acertadamente la pregunta 9.

Para la respuesta de la consigna 2, los alumnos debían leer el texto *El hombrecito verde y su pájaro* de la autora Laura Devetach, (Ver Anexo N.1 p. 144), la respuesta hace referencia al siguiente fragmento “...se hamacaba y jugaba en medio del tiroteo de tomates de colores. De vez en cuando **alguno** lo alcanzaba y entonces él lo picoteaba y estaba encantado porque los tomates según su color tenían un riquísimo sabor diferente.”

[2] ¿A qué se refiere la palabra “alguno” resaltada en el texto?

- A. Cualquier tomate.
- B. El pájaro verde.
- C. El tomate rosa.
- D. Cualquier pájaro.

Tabla 6.

Distribución por preguntas. Área 5.

ÁREA 5 COHESIÓN TEXTUAL		
Pregunta 1	41%	52%
Pregunta 2	21%	52%
Pregunta 3	31%	52%
Pregunta 4	83%	52%
Pregunta 5	52%	52%
Pregunta 6	28%	52%
Pregunta 7	72%	52%
Pregunta 8	72%	52%
Pregunta 9	76%	52%
Pregunta10	52%	52%
Pregunta11	62%	52%
Pregunta12	34%	52%

Fuente. Este estudio

Es preciso mencionar en este punto que si se tiene en cuenta la cohesión como una característica propia del nivel textual creada a partir de la interrelación de una cantidad de elementos, sean palabras de contenido relacionadas por su significado, o palabras funcionales que se interconecten en virtud de las formas sintácticas, se estará fortaleciendo una red textual y una unidad semántica que mejorará el proceso de comprensión lectora, estos elementos eran los que los alumnos debían tener en cuenta, al no hacerlo, presentaron una lectura de un texto inconexo, debido a que ellos como lectores no contemplaron la sistematización de los elementos cohesivos,

obteniendo como resultado oraciones desmembradas que no les permitieron conseguir una coherencia global, de allí que presentaran dificultad al asociar las referencias de palabras que podían estar tardíamente relacionadas, en este caso, el termino *alguno*, presentado cerca del final del texto; aludiendo a una palabra que había sido nombrada en el inicio y que por ello necesitaba que el lector mantuviera la línea co-referencial de inicio a fin.

En la figura N° 7 se puede visualizar los detalles de la tabla N°6, contemplando además que los estudiantes presentaron mayor habilidad para contestar la pregunta 4, de la cual el 84% de los estudiantes lograron la respuesta correcta.

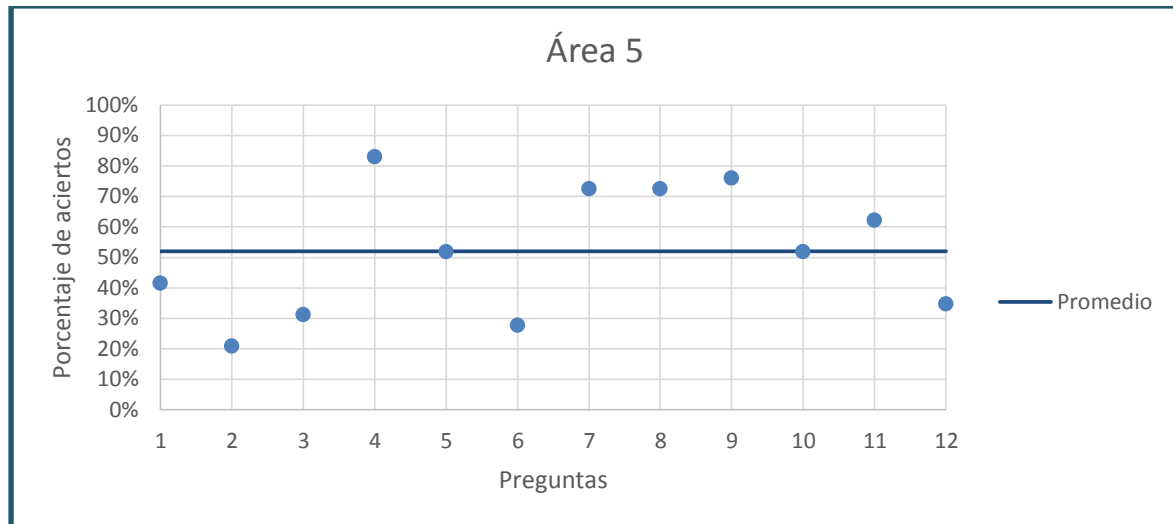


Figura 7. Resumen gráfico. Distribución por preguntas. Área 5.

Fuente. Este estudio

4. ¿Por qué ninguno iba a llegar a tiempo al partido?

- A. Porque no podían abrir los ojos para ver qué hora era.
- B. Porque el despertador no sonó a tiempo.
- C. Porque el despertador sonó antes de lo que esperaban.
- D. Porque ninguno escuchó el despertador cuando sonó

Para la respuesta de esta pregunta el estudiante debía considerar un fragmento (Ver Anexo. N.1.p 144) que le era presentado previamente y el cual tiene elementos que están descritos de manera explícita. Se observa que en esta área los estudiantes también presentan un buen desempeño sí las preguntas están sujetas a textos que no presentan una estructura diferente a la habitual y que la identificación de la cohesión no precisa de un esfuerzo conceptual.

4.3.1.6 Área 6. Inferencias:

Para la evaluación de esta área se contempló el nivel léxico, de oración y de enunciado, distinguiendo entre inferencias semánticas, léxicas e inferencias que dependen de la relación que establece el texto.

En la tabla N° 7, se describen la distribución de los resultados según el acierto de preguntas, en la que se puede observar que el 17% de los estudiantes contesto correctamente la pregunta 7, demostrando además que esta consigna fue la que mayor dificultad presentó; por el contrario la pregunta 1 fue contestada acertadamente por el 76% de los estudiantes, considerándose así la pregunta con menos dificultad.

[7]. ¿Cuál interpretación de las que siguen te parece mejor para la expresión “por lo menos tres chimeneas” resaltada en el fragmento?

- A.** Menos de tres chimeneas.
- B.** Tres o más chimeneas.
- C.** Más de tres chimeneas.
- D.** Sólo tres chimeneas.

Para la consigna 7 el estudiante debía hacer lectura de un texto previo a la pregunta, el cual se titula *Decorativas chimeneas en un barrio de nuestro reino*; de la autora Elsa Borneman, el fragmento correspondiente a la respuesta del texto (Vera Anexo.N.1. p.149) aludía a lo

siguiente: “...en **el tercer nivel del reino** deberán instalar, **por lo menos tres chimeneas** distintas sobre los tejados de sus casas...” Es necesario mencionar que el 67% de los estudiantes eligió la opción D, *Sólo tres chimeneas*. Con lo que se afirma que desde un punto de vista léxico, el lector no logro recuperar el significado de la palabra *al menos*, ni identificarlo dentro del contexto en el cual se encontraba.

Un texto no puede proporcionar toda la información necesaria para ser comprendido: por una cuestión de economía y operatividad, constantemente el lector se enfrenta a la tarea de reponer información no dicha. La lectura requiere entonces que los lectores realicen inferencias para completar lo que no está dicho de manera literal en el texto. Las inferencias son constituidas a partir de la aplicación que el lector hace de sus conocimientos a las indicaciones explicitas en el texto. (Abusamra, et al; 2010, p.98).

Tabla 7.

Distribución por preguntas. Área 6.

ÁREA 6 INFERENCIAS		
Pregunta 1	76%	43%
Pregunta 2	62%	43%
Pregunta 3	45%	43%
Pregunta 4	34%	43%
Pregunta 5	48%	43%
Pregunta 6	34%	43%
Pregunta 7	17%	43%
Pregunta 8	28%	43%
Pregunta 9	31%	43%
Pregunta10	34%	43%
Pregunta11	45%	43%
Pregunta12	59%	43%

Fuente. Este estudio

En consecuencia al párrafo anterior se presenta que en el caso de la consigna 7 los estudiantes no lograron obtener como resultado la generación de inferencias para construir significados, los alumnos debían llevar a cabo un proceso constructivo que implicaría ampliar la comprensión, proponiendo la opción correcta que determinaría un posible significado acorde al contexto del escrito.

En la figura 8, también se puede visualizar que la pregunta con mayor porcentaje corresponde a la pregunta 1, en relación a esta hay que destacar que se valora la capacidad de los estudiantes para reponer palabras faltantes integrando partes del texto, y de generar inferencias a partir de los elementos léxicos que presentaba el texto *Inquietante profecía del mago Jeremías en el día del Bautismo del príncipe Tasilo*, de la autora Elsa Borneman,(Ver Anexo N.1.p.147), el cual había sido presentado previamente y en el que se evidenciaban los elementos señalados.

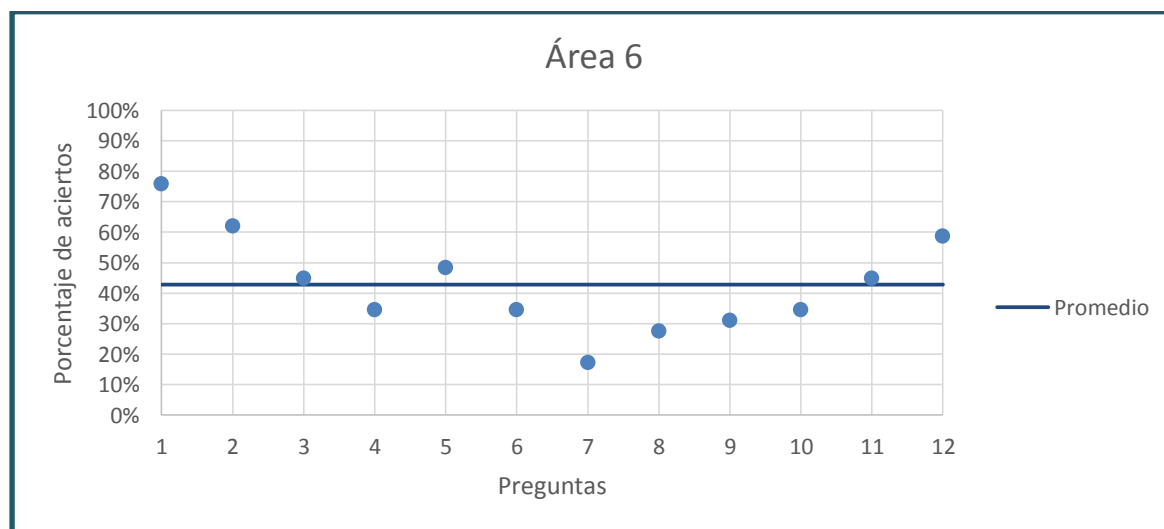


Figura 8. Resumen gráfico. Distribución por preguntas. Área 6.

Fuente. Este estudio

[1] ¿Qué palabra insertarías en el espacio (1) de la oración?

A. Trabajo.

B. Viaje.

C. Destino.

D. Misión

La consigna 1, como se lo menciono anteriormente debía tener en cuenta la lectura de un texto en el cual, las principales pistas estaban expuestas en el siguiente fragmento “...Hay un signo que así lo señala y es la repetición del número nueve en su (1) _____ Veamos: Nació el día nueve del noveno mes a las nueve de la noche de la novena luna llena del año. Es el único hijo que la reina Cósima dio a luz después de nueve años de matrimonio...”

4.3.1.7 Área 7. Intuición del texto:

En la tabla N° 8, se observa la dispersión de los porcentajes obtenidos a raíz de las preguntas acertadas; los estudiantes presentaron un 0% de acierto en relación a la pregunta 4 y por el contrario el 86% de los alumnos lograron contestar correctamente la pregunta 10.

Tabla 8.

Distribución por preguntas. Área 7.

ÁREA 7 INTUICIÓN DEL TEXTO		
Pregunta 1	62%	47%
Pregunta 2	59%	47%
Pregunta 3	17%	47%
Pregunta 4	0%	47%
Pregunta 5	17%	47%
Pregunta 6	62%	47%
Pregunta 7	66%	47%
Pregunta 8	62%	47%
Pregunta 9	48%	47%
Pregunta 10	86%	47%
Pregunta 11	72%	47%
Pregunta 12	10%	47%

fUENTE. Este estudio

En la pregunta cuatro los estudiantes debían identificar el esquema correspondiente a un poema o una canción, para lo cual se constituyó un esqueleto que lo representaba.

The diagram consists of four vertically stacked rectangular boxes. Each box contains three horizontal dashed lines, representing a skeletal structure for a poem or song.

[4]. Este esquema es el de _____

Era necesario que los estudiantes logaran distinguir tipos textuales sobre esta base consolidada a partir de un modelo de pista diferente pero encaminada a evaluar los conocimientos que los alumnos tienen sobre la estructura de los textos. Con los resultados descritos anteriormente se puede sustentar que los estudiantes desconocen la estructuración de un poema o de una canción, por lo que no lograron utilizar eficazmente los indicios ofrecidos por el esquema.

En este apartado es prudente describir que el proceso de intuición del texto esta inevitablemente relacionado con el término *metacognición*. El cual en palabras de Fravell (1971) (como se citó en Abusamra, et al; 2010), “es la reflexión que un sujeto realiza sobre sus propios procesos cognitivos y el control ejercido sobre estos” (p.102).

Por otra parte Brown, Armbruster y Baker (1986) (como se citó en Abusamra, et al; 2010), mencionan entre los conocimientos de la metacognición a la *sensibilidad metacognitiva*, entendida “como un conjunto de habilidades que comprenden: la capacidad de evaluar la

complejidad de un texto o de una parte de este y de distinguir los fragmentos relevantes de las informaciones secundarias, la capacidad de individualizar los géneros literarios y de interpretar determinados indicios gráficos” (p.102). Es preciso lo que dentro del *Test*, se ha identificado como *Intuición del Texto*, y como ya se demostró, los estudiantes han evidenciado mayor dificultad para la interpretación de indicios gráficos, tal como se presentó el esquema anterior. El no identificar esta estructuración puede llevar a generar limitaciones en la comprensión lectora, debido a no reconocer el tipo de texto que se pudiese estar leyendo y por lo tanto también desconocer sus cualidades.

Otro rasgo a tener presente es el 86% de los alumnos que lograron contestar correctamente la pregunta 10, como se visualiza en la figura 9. La respuesta de esta consigna estaba dada por la lectura de un fragmento en el que se explicitaban términos para que los estudiantes pudieran identificar el tipo de texto al que correspondía.

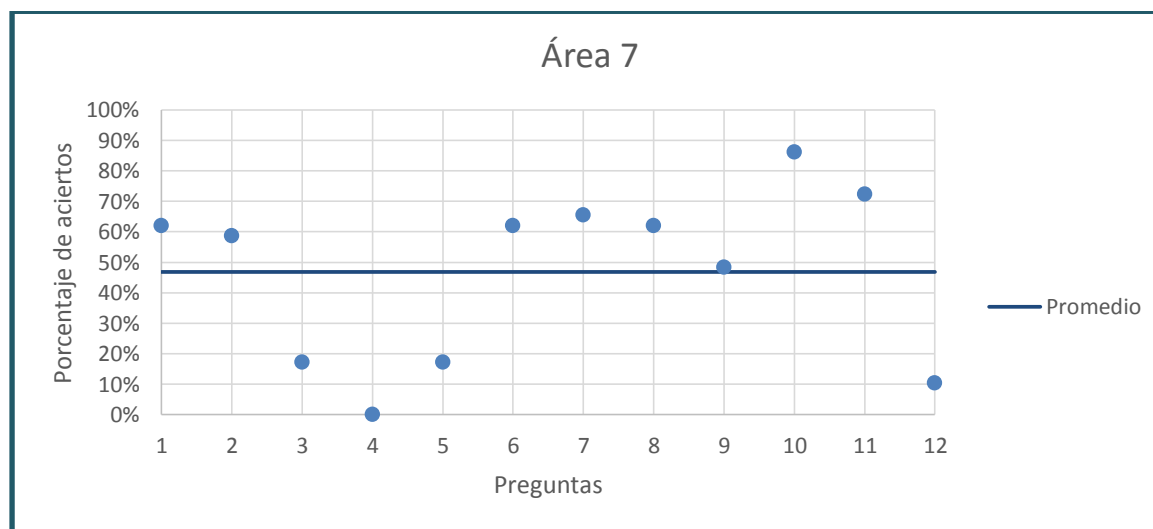


Figura 9. Resumen gráfico. Distribución por preguntas. Área 7.

Fuente. Este estudio

[9] Leer con atención y responder a qué tipo de texto corresponde el siguiente fragmento. (Ver Anexo.N.1.p.153).

- A. Una noticia periodística.
- B. Un cuento.
- C. Una carta.
- D. Una información científica.

Se valora la capacidad que tienen los estudiantes para determinar el tipo de texto sobre la base del tema alusivo al fragmento presentado, con lo que se demuestra las habilidades dadas por el conocimiento metacognitivo relativo al contenido del texto, de aquí que con las características explícitas que presenta el texto, los estudiantes puedan identificar a qué tipo de texto pertenece.

4.3.1.8 Área 8. Jerarquía del texto:

En esta área se evalúa la capacidad de determinar cuál es la información de relevancia presente en un determinado texto y sus elementos excluyentes. En el proceso de comprensión es importante que se identifique la información principal como la supresión de la que no lo es, por ejemplo en la pregunta 8, se valoraba la habilidad de excluir información irrelevante.

[8]. De los datos que se presentan a continuación, hay un dato que NO es necesario para calcular el perímetro de un triángulo. Subrayarlo.

Tengo un triángulo isósceles hecho de papel glacé celeste. Su base mide 3 cm y uno de sus lados iguales mide 4 cm.

Como se lo describe en la tabla N° 9, tan solo el 17% de los estudiantes lograron identificar que las palabras *papel glacé celeste*, no eran necesarias para calcular lo solicitado en la pregunta. Según (Abusamra, et al; 2010, p.88). “Si los estudiantes no pueden determinar esta exclusión para la resolución del problema, probablemente se les planteen dificultades en el plano de la comprensión porque saturará su capacidad de memoria con elementos irrelevantes.”(p.107)

Tabla 9.**Distribución por preguntas. Área 8.**

ÁREA 8 JERARQUÍA DEL TEXTO		
Pregunta 1	66%	46%
Pregunta 2	28%	46%
Pregunta 3	62%	46%
Pregunta 4	66%	46%
Pregunta 5	31%	46%
Pregunta 6	38%	46%
Pregunta 7	31%	46%
Pregunta 8	17%	46%
Pregunta 9	24%	46%
Pregunta 10	62%	46%
Pregunta 11	66%	46%
Pregunta 12	59%	46%

Fuente. Este estudio

Con respecto a las preguntas, 1, 4 y 11; caracterizadas por el común denominador de haber obtenido, respectivamente, el 66% de los estudiantes, como se puede observar en la figura N° 10, y para de lo cual se obtiene el siguiente análisis rescatando la evidenciado de la pregunta 4, tras la cual los estudiantes debían leer un texto que previamente había sido planteado y del cual debían identificar el principal argumento.

[4]. Indicar el argumento principal del fragmento.

- A. Los gusanos ayudaban a los heridos a morir mejor.
- B. Los gusanos ayudaban a curar las heridas.
- C. Los heridos comían gusanos y se salvaban.
- D. Los gusanos infectaban las heridas.

La lectura previa a realizar era con referencia a un fragmento de la adaptación del texto *Heridas llenas de gusanos*, de M.A. Gómez (Ver Anexó.N1. p155). A partir de esto se destaca

que los estudiantes puedan encontrar elementos importantes en textos breves y en distintos párrafos.

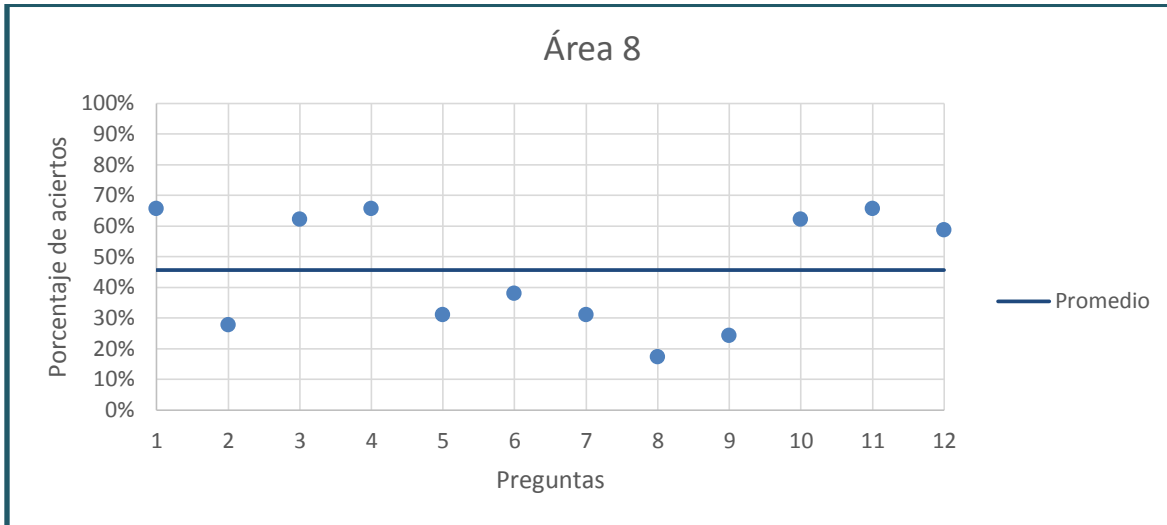


Figura 10. Resumen gráfico. Distribución por preguntas. Área 8.

Fuente. Este estudio

4.3.1.9 Área 9. Modelos mentales:

En esta área se vuelve imprescindible operar con inferencias complejas para actualizar el modelo mental derivado de una primera lectura hacia un determinado texto, para deducir el significado de una palabra inserta en contextos diferentes o para platear el posible título de un texto a partir del procesamiento de pequeños fragmentos.

La definición de *Modelo Mental* atribuida por Abusamra, et al; (2010). Hace referencia a “las representaciones mentales que se dan lugar durante la lectura y que tienen un carácter multidimensional” (p.111), es decir que se hacen a partir de diferentes elementos, ya sean de espacio o de tiempo, de identificación de personajes o lugares, de las inferencias que se logren del texto y de su asociación con los conocimientos previos del lector.

En la tabla N°10 se observa la distribución de los porcentajes de aciertos para cada pregunta, con lo que se desataca que para la pregunta 8, tan solo el 7% de los estudiantes

consiguió responder de manera adecuada. El desarrollo de esta pregunta involucraba la lectura de la adaptación del texto *Nuova Guida alla Comprensione del Testo*, de Rossana De Beni y colaboradores. (Ver Anexo.N1. p. 160).

Tabla 10.

Distribución por preguntas. Área 9.

ÁREA 9 MODELOS MENTALES		
Pregunta 1	72%	49%
Pregunta 2	66%	49%
Pregunta 3	59%	49%
Pregunta 4	62%	49%
Pregunta 5	100%	49%
Pregunta 6	55%	49%
Pregunta 7	31%	49%
Pregunta 8	7%	49%
Pregunta 9	52%	49%
Pregunta10	38%	49%
Pregunta11	31%	49%
Pregunta12	17%	49%

Fuente. Este estudio

El fragmento del texto que proporcionaba la mayoría de pistas para identificar la respuesta estaba dado así: “Entrando en mi habitación, a la izquierda está la ventana. Mi cama se encuentra en la pared opuesta a la ventana. El armario está al lado de la cama y mi escritorio está debajo de la ventana...” de lo anterior el estudiante debía identificar lo siguiente:

[8] Entrando en la habitación de Matías, ¿Dónde se encuentra la cama?

- A. A la izquierda de la puerta.
- B. A la derecha de la puerta.
- C. Frente a la puerta.

D. Junto a la ventana.

Los estudiantes fallaron en la construcción de un modelo mental coherente con el texto, además de no haber construido una configuración visuo-espacial, es preciso mencionar que la mayoría de ellos eligió la opción A, *a la izquierda de la puerta*, lo que indica que el estudiante limita el desarrollo de sus modelos mentales, debido a no realizar inferencias del texto, asumiendo una actitud pasiva frente al escrito, y a limitar su comprensión solo con las palabras descritas, con esto lo único que puede lograr es un proceso de decodificación; si bien es cierto que el proceso de decodificación durante la lectura es de vital importancia para su comprensión, también es necesario rectificar que la comprensión lectora no está dada únicamente por la decodificación, los dos procesos deben ser articulados para obtener un éxito en la lectura. También se debe mencionar que los estudiantes continúan presentando dificultad para otorgarle validez a las definiciones creadas de los significados de las palabras, por ello en la anterior pregunta se observa la identificación de una posible confusión debido a no establecer la diferencia entre *a la izquierda de la puerta*, y *a la izquierda está la ventana*, germinado de un único proceso, la decodificación.

En lo que se refiere a la pregunta 5 de la cual el 100% de los estudiantes contestaron acertadamente, tal como se visualiza en la figura N°11; se debe rescatar la habilidad de los estudiantes para activar modelos mentales interpretativos. Según Abusamra, et al; (2010), “la dimensión interpersonal, está fuertemente ligada a la construcción de representaciones interpersonales (contacto con algún grado de emocionalidad hacia otras personas, en este caso con los personajes del texto), esta construcción va más allá del texto base proposicional” (p.109). Los resultados de acierto para esta pregunta sustentados en un 100%, es decir en el total de estudiantes quienes lograron contestar adecuadamente, consolida la afirmación de que son

lectores sensibles a las emociones y creencias implícitas de los personajes de un determinado texto y además se les atribuye la habilidad de adecuar su conocimiento pragmático como parte del proceso de comprensión.

La pregunta 5 se constituyó a partir de la lectura de una adaptación del texto *Nuova Guida alla Comprensione del Testo*, de Rossana De Beni y colaboradores. (Ver Anexo.N.1.p.159). De la cual se les solicitaba lo siguiente:

[3] ¿Cómo se sentirá Lisa luego de haber descubierto que el auto no está más?

- A. Tranquila.
- B. Decidida.
- C. Preocupada.
- D. Feliz.

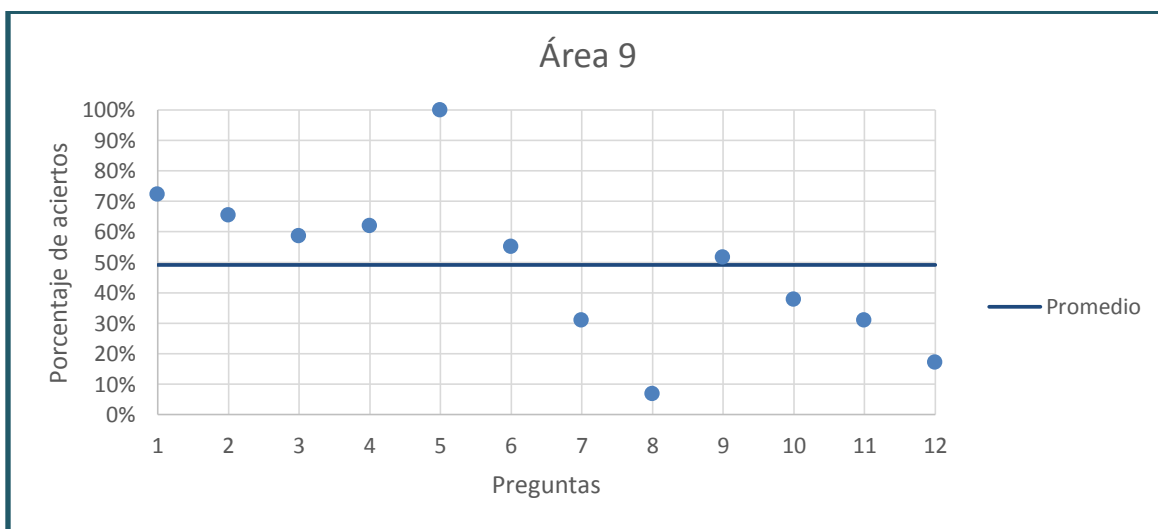


Figura 11. Resumen gráfico. Distribución por preguntas. Área 9.

Fuente. Este estudio

4.3.1.10 Área 10. Flexibilidad:

En la tabla N°11, se observa que únicamente el 7% de los estudiantes logró contestar de manera correcta la pregunta 1. La respuesta debería ser elegida en función de la lectura de previo fragmento, a partir del cual se debía identificar principalmente las sílabas correspondientes a dos palabras explícitas en el texto, como se lo indica a continuación.

[1] Subrayar en el siguiente texto dos palabras de cuatro sílabas y redondear dos palabras con tilde.

Un día. Hugo se cayó de la bicicleta y volvió a casa con un tropezón y varios moretones. La tía, como Hugo era su invitado en las vacaciones, se asustó muchísimo. Ella era una de esas tías que se asustan exageradamente por todo.

Tabla 11.

Distribución por preguntas. Área 10.

ÁREA 10 FLEXIBILIDAD		
Pregunta 1	7%	39%
Pregunta 2	17%	39%
Pregunta 3	17%	39%
Pregunta 4	38%	39%
Pregunta 5	69%	39%
Pregunta 6	66%	39%
Pregunta 7	48%	39%
Pregunta 8	21%	39%
Pregunta 9	34%	39%
Pregunta10	28%	39%
Pregunta11	59%	39%
Pregunta12	62%	39%

Fuente. Este estudio

Al evidenciarse estos resultados se cuenta con el criterio de valides para afirmar que los estudiantes como lectores competentes deberían estar en condiciones de cambiar de estrategia durante la lectura de un texto y adaptarla a los diferentes requerimientos que se le presenta, en este caso se solicitaba la identificación dentro del texto de dos palabras constituidas por cuatro sílabas, siendo este ejercicio una forma de aproximación al texto, tras el cual los alumnos fallaron. Cabe destacar que el objetivo del área de Flexibilidad, era precisamente conseguir la evaluación de las tácticas que el lector elige para encarar una tarea.

Conviene subrayar que la *flexibilidad* es definida por Abusamra, et al; (2010) como “un aspecto dentro de los procesos mentales que desarrolla el lector, referente a la capacidad de enfrentar una tarea seleccionando las estrategias correctas.” (p.113).

Por otro lado en la figura N°12 se visualizan los resultados descritos en la tabla N°9, con lo que se confirma que para la pregunta 5, el 69% de los estudiantes obtuvo la respuesta correcta.

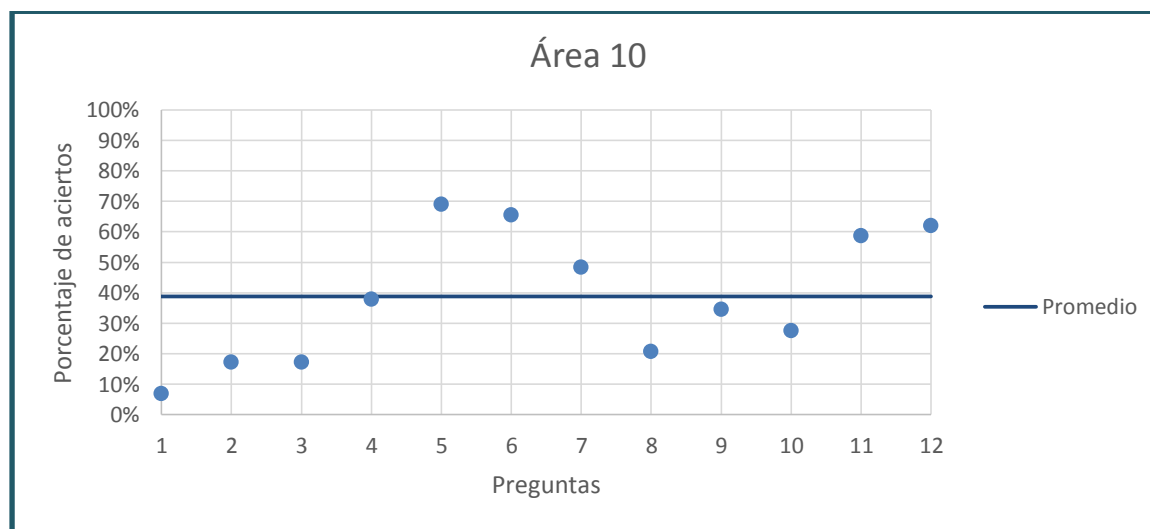


Figura 12. Resumen gráfico. Distribución por preguntas. Área 10.

Fuente. Este estudio

La pregunta 5 estaba constituida a partir del requerimiento que conlleva el aprendizaje de desarrollar una actividad sobre un texto y reflejar las estrategias utilizadas, por ello la consigna 5 esta descrita de la siguiente manera:

[5] Para contar de qué se trata un texto hay que:

- A.** Saber leer rápidamente.
- B.** Tener una pronunciación correcta.
- C.** Haberlo leído y comprendido.
- D.** Subrayar las palabras más difíciles.

De lo anterior se puede rescatar la habilidad de los estudiantes para identificar estrategias suministradas para la solución de la consigna, y la coherencia del uso que de estas lograron hacer, para elegir la respuesta correcta.

4.3.1.11 Área 11. Errores e incongruencias:

En este apartado es conveniente subrayar que en cuanto al área 11, los estudiantes presentaron bajos porcentajes de aciertos para cada pregunta, entre esas se destaca la pregunta 3, como se lo describe en la tabla N° 12, tan solo el 10% de los estudiantes logro contestar de manera correcta, para el desarrollo de esta pregunta, los estudiantes debían considerar la lectura de un fragmento e identificar una palabra incorrecta en las partes que se presentaban en negrita Subrayarla y reemplazarla por la palabra correcta. Tal como se lo describe a continuación.

- **En cada uno de los siguientes fragmentos hay UNA palabra incorrecta en las partes que están en negrita. Subrayarla y reemplazarla por la palabra correcta. Una artista**

Decidió **por lo mejor era empezar pintando fruta**, como habían hecho todos los artistas célebres. A eso se le llama “naturaleza muerta”. Consiste en poner unas cuantas frutas adentro de una frutera y pintarlas de modo que salgan lo más parecidas posibles.

3. La palabra correcta sería: _____

Tabla 12

Distribución por preguntas. Área 11.

ÁREA 11 ERRORES E INCONGRUENCIAS		
Pregunta 1	17%	31%
Pregunta 2	17%	31%
Pregunta 3	10%	31%
Pregunta 4	14%	31%
Pregunta 5	66%	31%
Pregunta 6	24%	31%
Pregunta 7	21%	31%
Pregunta 8	52%	31%
Pregunta 9	24%	31%
Pregunta 10	76%	31%
Pregunta 11	38%	31%
Pregunta 12	17%	31%

Fuente. Este estudio

Los estudiantes no lograron realizar una confrontación de la información proveniente del texto con problemas de orden semántico, evidenciando con ello, que también pueden presentar posibles dificultades para identificar incongruencias en el léxico y en lo sintáctico. Abusamra, et al; (2010), mencionan que “el proceso de retractar errores es completamente funcional y permite superar pequeños obstáculos textuales para llegar sin costos excesivos, a la comprensión del significado global del texto.”(p.115). Con la evaluación del área de Errores e Incongruencias se pretendía identificar la capacidad de los estudiantes para detectar algunos aspectos del texto que podrían ser considerados críticos: los errores, las incoherencias y las ambigüedades. Garner(1981) (como se citó en Abusamra, et al; 2010), “ha puesto en evidencia que los niños que tienen problemas en el plano de comprensión de textos, cuando se les pide una valoración de la

comprensibilidad de un fragmento, consideran igualmente comprensibles frases congruentes e incongruentes” (p.116), por lo que es necesario que los alumnos identifiquen errores e incongruencias, ambigüedades del significado y el correcto uso de la puntuación. Tal como se lo evaluó en el desarrollo de esta área, obteniendo como conclusión que el porcentaje de aciertos para cada pregunta fue notoriamente bajo en comparación con las demás áreas.

En lo que se refiere al 66% correspondiente al promedio de estudiantes que contestaron de manera correcta la pregunta 10, como se lo evidencia en la figura N°11, se destaca nuevamente la habilidad de los estudiantes para seleccionar, a partir de opciones explícitas, las palabras correctas que reemplacen, las palabras incorrectas del texto.

Es preciso mencionar, además, que los estudiantes presentan una mayor habilidad en dar solución a las consignas que se orientan a poner en práctica la competencia enunciativa de los estudiantes, y por el contrario se presenta una notoria dificultad, con aquellas consignas que requieren que el estudiante proponga la respuesta, con en el caso de la pregunta 3, inicialmente explicada.

[10] En la frase “¡Aquí si podré trabajo como pintor!”. ¿Qué palabra es incorrecta?

- A.** Podré.
- B.** Trabajo.
- C.** Como.
- D.** Pintor.

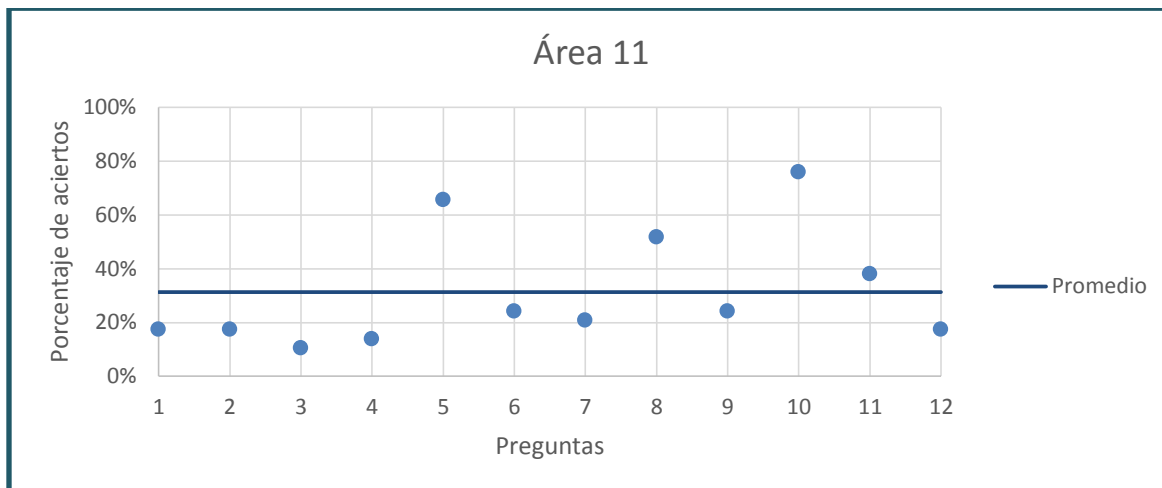


Figura 13. Resumen gráfico. Distribución por preguntas. Área 11.

Fuente. Este estudio

4.4 según el promedio general de aciertos para cada área

En la tabla N° 13, se puede describir en la columna izquierda el número de áreas evaluadas, y en la columna derecha; se detalla el porcentaje que cada una obtiene, en relación al promedio de preguntas acertadas de cada área.

Tabla 13.

Distribución por áreas

TEST LEER PARA COMPRENDER	
Área 1	66%
Área 2	44%
Área 3	49%
Área 4	39%
Área 5	52%
Área 6	43%
Área 7	47%
Área 8	46%
Área 9	49%
Área 10	39%
Área 11	31%

Fuente. Este estudio

Es así como los resultados encontrados apuntan a que los estudiantes se destacaron por reconocer los personajes, lugares, tiempos y hechos presentes en una determinada historia, estas características correspondientes al área 1, *Esquema básico del texto*; de la cual el 66% de los estudiantes contestaron de manera correcta; logrando con ello que fuera el área con mayor porcentaje en cuanto al número de preguntas acertadas.

Por otra parte se puede observar, que el área 11, *Errores e Incongruencias*, cuenta con un 31% de alumnos que lograron contestar correctamente. Sin embargo este puntaje de aciertos, hace que se describa como el área en la que obtuvieron mayor dificultad.

En la figura N°14, se puede visualizar lo descrito en el párrafo anterior. Es necesario aclarar, que para la obtención de estos porcentajes se hizo un conteo de cada una de las respuestas proporcionadas por cada área, consecuente a esto se obtuvo el porcentaje de acierto de cada una de las preguntas en promedio, con esta información se calculó el promedio de respuestas acertadas para cada área, obteniendo así, el promedio de cada área en términos relativos.

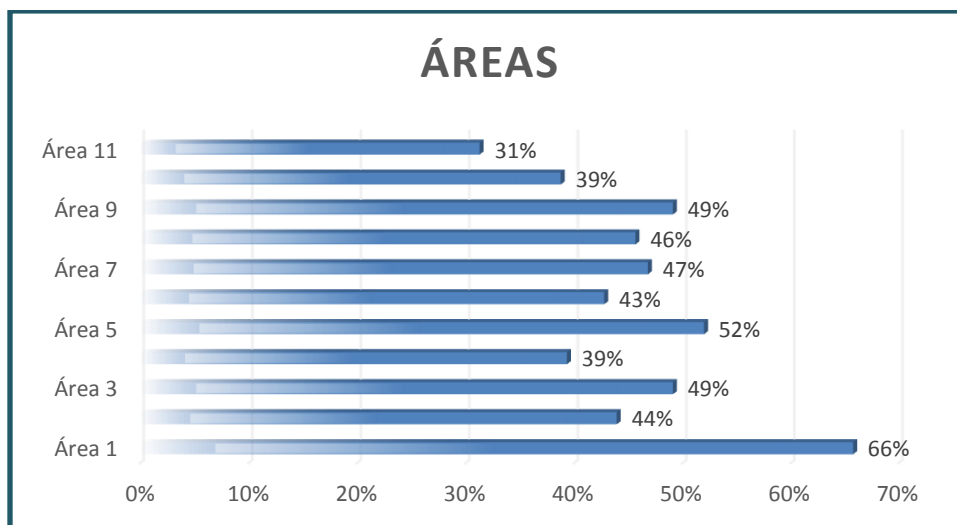


Figura 14. Resumen gráfico. Distribución por áreas

Fuente. Este estudio

A causa de estos resultados, es conveniente afirmar que se obtiene en promedio total de la aplicación de las áreas del *Test Leer para Comprender*, un 46% en aciertos de estudiantes del grado 6-2 de la Institución Educativa Santa María, que contestaron en todas las áreas de manera correcta, es decir, los estudiantes se encuentran en un nivel bajo de comprensión lectora, esto a la vez evidenciado en el promedio individual de cada área, de las cuales en su mayoría, a excepción de la 1 y la 11 que ya se mencionaron, el porcentaje de preguntas acertadas oscilan entre el 39% y 52%, un porcentaje que sobre el 100%, continua siendo bajo. Por ello se observa la necesidad de que los estudiantes necesitan un plan evaluativo orientado a mejorar las falencias encontradas, partiendo de la idea de que se presentó mayor dificultad a la hora de encontrar errores e incongruencias en el contenido de un texto (sintácticos, semánticos y morfológicos), además de no haber alcanzado el logro de identificar incongruencias por variaciones en la puntuación.

Acerca del Procedimiento del Taller de Lectura y Comprensión de Textos.

El Taller de Lectura y Comprensión de Textos, fue desarrollado mediante la técnica *Dinámica de Grupos*, para lo cual se tuvo en cuenta lo siguiente:

- Elección del moderador: Investigador Javier Narváez, docente vinculado al Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID – SIMANA), y a la Universidad de Nariño, ha trabajado a lo largo de los últimos años, en el diseño de talleres dirigidos a docentes; de esta manera el investigador Javier Narváez para evaluar a los docentes de la Institución Educativa Santa María, se apoyó en el *Taller de lectura y comprensión de Textos* (Ver AnexoN.2. p.170) como instrumento de guía sobre la temática a discutir; es necesario aclarar que presentó adecuadamente las preguntas, y respondió neutralmente a los comentarios, estimulando la participación del grupo.

- **RELATOR:** Se seleccionó a la autora de este proyecto de investigación, Estefanía Burbano, estudiante del programa de Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de Nariño, como relatora, anotando las respuestas y observaciones sobre las reacciones de los participantes.
- **PARTICIPANTES:** Los participantes seleccionados respondieron a las necesidades del objetivo general de esta investigación, al evaluar de manera multicomponencial la comprensión lectora en los estudiantes del grado 6-2 de la Institución Educativa Santa María, el termino multicomponencial incluiría a los docentes de la Institución como eje fundamental para alcanzar el cumplimiento de este objetivo, por ello, los participantes fueron el total de docentes de esta institución, correspondiente a 20 personas, 5 de ellos son maestros de primaria, y los quince siguientes, están distribuidos en los grados de secundaria. Todos los participantes tienen como común denominador el objetivo de lograr una evaluación pertinente de la comprensión lectora de sus estudiantes y además el interés por generar estrategias encaminadas a planes de mejoramiento.
- **DISEÑO DEL TALLER DISCUSIÓN:**
 - a) Definir el objetivo: Identificación del nivel de comprensión lectora de los docentes de la Institución Educativa Santa María, a través del *Taller de Lectura y Comprensión de Textos*.
 - b) Definir el preámbulo: Tuvo como meta la identificación de las falencias que los docentes pueden presentar a la hora de comprender un texto promoviendo la lectura activa y la comprensión de textos en una perspectiva dialógica e interactiva que pudieran fortalecer las competencias comunicativas en función de la nueva evaluación y de un aprendizaje intencionado, autónomo y significativo.

c) Elaboración: La elaboración de las preguntas se orientan a partir de la estructuración del Taller de Lectura y Comprensión de Textos y del resultado de la discusión grupal. En el Taller se utilizó textos narrativos, informativos, argumentativos y explicativos, que durante el desarrollo de la evaluación se leyeron en voz alta y en colectivo, y que se resolvieron a través de una serie de actividades pensadas *sobre y desde* el texto, en la modalidad de Taller de enfoque constructivo, que permitió evidenciar fortalezas e inconsistencias.

- CITACIÓN:

a) Elección del horario: La realización de este ejercicio se contempló en la Institución como *jornada pedagógica*, tuvo inicio a las 7:00 AM y finalizó a las 2:00 pm, con un descanso de 30 minutos, el cual fue tomado a las 10:00 AM (Ver Anexo N.3. Citación N.6.p.181)

b) Elección del lugar: Institución Educativa Santa María de Buesaco – Nariño. “*Aula Nueva.*”

DESARROLLO:

- El Moderador realizó en primera instancia la bienvenida a los participantes, presentando el preámbulo, suministrando las instrucciones generales, haciendo entrega de los talleres, para los cuales los docentes realizaron el desarrollo de cada pregunta y a la vez la socialización de los resultados era inmediata, con el fin de que el Moderador hiciera las correcciones necesarias, haciendo entrega de los talleres e iniciando al grupo en el debate.
- El moderador formuló la primera pregunta e invitó a la participación. En algunos casos la participación era descontinuada por lo que el moderador estimulaba las respuestas por medio del recurso de la "respuesta anticipada", que consistía en insinuar algunas alternativas posibles de respuesta. Esto dio pie para que los participantes adicionaran o

rechazaran, dependiendo de lo mencionado, las sugerencias o posibles respuestas, con lo cual el debate continuaba.

- Una vez en marcha el debate, el moderador orientó prudentemente sin ejercer presiones, intimidaciones o sometimientos. Lo que importaba era la obtención de las respuestas, aunque fueran equivocadas.
- El Moderador prestó atención no sólo al desarrollo del contenido del debate, sino también a las actitudes de los miembros y detalles del desarrollo del proceso de grupo. Distribuyó convenientemente el uso de la palabra animando a los tímidos o remisos. Observó las posibles inhibiciones o dificultades que se presentaron y su respectiva intervención.
- La Relatora anotó las respuestas de los participantes y observó los mensajes ocultos y no verbales de los participantes.
- Se analizó la información recabada por la relatora obteniendo los resultados del ejercicio.

4.5 Análisis de los resultados del taller de lectura y comprensión de textos (objetivo 2)

Sobre la comprensión de los textos se puede afirmar que el desarrollo de este proceso en los participantes raya en Nivel Bajo.

La capacidad interpretativa de un texto, de una imagen, de un hecho de la vida real, no estuvo a la altura de lo que se presupone es la interpretación. El 90% de los docentes se empeña en opinar desde lo literal, desde lo superficial del texto, con una fuerte carga de subjetividad.

Frente a la actividad argumentativa, el 90% de los docentes de la Institución Educativa Santa María, únicamente hace uso de expresiones de oposición limitadas por un escaso bagaje lingüístico, sin una estructuración o hilo argumental de las razones que se quiere exponer, y sin echar mano de las formas de argumentación que existen. En muchos casos la actividad

interpretativa del docente se muestra carente de convicción, de solidez; en otros, su argumentación es incompleta, e inmadura.

Respecto de la actividad propositiva, el 80% de los docentes no genera alternativas de solución viables, a problemas que suscita cada texto leído.

La explicación como proceso cognitivo brilla por su ausencia en el 95% de los docentes. El docente carece de información, de documentación bibliográfica, que le permita ampliar, extenderse en el caso, hecho o situación que pretende explicar.

Respecto de la construcción de hipótesis o supuestos en torno de hechos o situaciones específicas del texto, el docente manifiesta poca actividad.

En general, se puede afirmar que la comprensión lectora del docente se desarrolla en el Nivel Literal.

En este punto es necesario mencionar que si bien es cierto, el Nivel Literal hace parte de una de las categorías necesarias para la comprensión lectora, también se debe tener en cuenta que no basta únicamente con el desarrollo de este nivel, pues según los lineamientos curriculares, expuestos para el área de lengua castellana, por el Ministerio de Educación Nacional (MEN); es necesario el desarrollo de un Nivel Inferencial y un Nivel Critico-Intertextual para lograr la comprensión de un texto; la articulación de los tres niveles generan un proceso óptimo encaminado al éxito en la comprensión lectora.

Por otra parte, y en relación a la actividad lectora, el 95% de los docentes evidencian una estructura pegada al aprendizaje tradicional, anclados a la lectura de decodificación lingüística, de memorización funcional, repetitiva, y de parafraseo.

De igual manera, el ejercicio de elaboración de un resumen del texto *El Eclipse*, del autor Augusto Monterroso, (Ver Anexo N°2.p172) puso en evidencia que el 90% de los docentes,

contempla un resumen como un posible sinónimo de copia, de transcripción del texto. Se demostró que un resumen no es una copia del original, sino una de las formas más elaboradas para precisar el nivel de comprensión de un texto y de conocimiento, uso y dominio de la lengua. Operadores cognitivos como la omisión, la integración y la reducción semántica son desconocidos para los docentes.

Es prudente mencionar en este espacio, que al igual que los estudiantes del grado 6-2 de la Institución Educativa Santa María, los docentes presentan dificultades, en el área que dentro del Test Leer para Comprender, se conoce como *Jerarquía del Texto*, y de la cual tan solo el 17% de los estudiantes logró hacer un proceso de selección de información relevante y excluir la información secundaria, por lo que se afirma que probablemente el 83% de los estudiantes al igual que sus maestros no tendrían la habilidad para establecer un resumen de un determinado texto.

Para el 90% de los docentes la inferencia es una actividad inusual. El docente pudo darse cuenta que es una de las actividades de lectura más importantes para el desarrollo de un pensamiento analítico-crítico. En el 90% de los docentes, no se logró generar inferencias con propiedad.

El docente se halla limitado por sus viejos hábitos y costumbres lectoras de decodificación, literalidad, que le impiden promover su creatividad, la reflexión, la crítica, y la valoración sostenida.

En relación con la producción de textos el 95% no practica la escritura. El docente no escribe sus respuestas en su cuaderno de notas; su participación se ciñe en el 100% a la oralidad. Para que el docente se animara a escribir, se explicó suficientemente sus beneficios personales y sociales que de esto resulta.

En general las respuestas escritas que produjeron los docentes en un 90% carecen de una clara sintaxis, de una buena redacción y evidencian escaso bagaje lingüístico.

4.6 Articulación de los lineamientos curriculares para la evaluación del área de lengua castellana (MEN) con los resultados del test leer para comprender. (objetivo 3)

Para dar cumplimiento al tercer objetivo específico de este trabajo de grado, el cual pretende formular de manera articulada los lineamientos curriculares para la evaluación del área de lengua castellana expuestos por el Ministerio de Educación Nacional con los resultados del *Test Leer para Comprender*, fue necesario tomar como base fundamental, las áreas que representan al modelo multicomponencial del Test, entre estas se encuentran: *Esquema Básico del Texto, Hechos y Secuencias, Semántica Léxica, Estructura Sintáctica, Cohesión Textual, Inferencias, Intuición del Texto, Jerarquía del Texto, Modelos Mentales, Flexibilidad y Errores e Incongruencias*. Con el fin de que el ejercicio pueda consolidarse teniendo en cuenta las dificultades mayormente evidenciadas. A su vez para el desarrollo de este objetivo se ha tomado como insumo valioso el apartado descrito en los lineamientos curriculares de Lengua Castellana (MEN) como: *Modelos de Evaluación en el Lenguaje. Categorías para el Análisis de la Comprensión Lectora*; dentro de los cuales se especifican los *niveles definidos como referentes para la evaluación de la comprensión lectora*. También ha sido considerado el *Eje referido a los procesos de interpretación y producción de texto*; por suministrar información valiosa acerca de los *niveles referidos a la interpretación y producción textual*, necesarios para complementar los niveles de comprensión lectora y con lo cual se logró una sistémica articulación con los componentes del Test.

En este espacio, es sumamente necesario explorar la definición de evaluación descrita, a continuación, por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998):

La evaluación es un asunto de perspectiva teórica. Al evaluar se está poniendo en juego un modelo de categorías y valoraciones desde las cuales se habla. En este sentido, consideramos que la claridad en la selección de estas categorías o modelos teóricos es la clave a la hora de evaluar. La selección de categorías desde la cuales se evalúa es resultado de un proceso de análisis de diferentes perspectivas. (MEN, 1998, p.68).

Hecha esta salvedad, habría que destacar que el *Test Leer para Comprender*, al partir de una perspectiva de evaluación multicomponential, logra sustentar en el corpus de sus áreas, la selección de categorías y modelos teóricos que respondan a la coherencia entre sus componentes y su ejercicio de practicidad. Por ello resulta ser un modelo de evaluación conveniente para detectar falencias específicas enmarcadas en la comprensión lectora.

Para el proceso de articulación, ya mencionado en párrafos anteriores, fue necesario contemplar las caracterizaciones que hace el Ministerio de Educación Nacional, sobre los *niveles* descritos en los primeros párrafos de este apartado. Con la obtención de esta información se logró la realización del proceso de articulación, entendido desde la involucración y asociación de los componentes del Test con los, ya mencionados, lineamientos que han sido propuestos por el MEN. Es así como ha sido constituido el cuadro N°1, donde se evidencia un paralelismo, entre dichos *niveles*, las áreas de Test y los porcentajes de resultados, obtenidos de su aplicación en los estudiantes del grado 6-2 de la Institución Educativa Santa. Lo anterior, con el fin de que esta información sea una herramienta indispensable para el cumplimiento del último objetivo del presente trabajo.

Cuadro 2.**Articulación. MEN – Test Leer para Comprender**

Categorías para el Análisis de la Comprensión Lectora (MEN)	Áreas Test Leer para Comprender	Evaluación multicomponencial	Resultados por porcentaje. Aplicación del Test – Grado 6-2
<p>Nivel literal</p> <p>Literalidad transcriptiva</p> <p>__Reconocer palabras y frases, con sus correspondientes significados</p> <p>__asociaciones automáticas con las palabras reconocidas.</p>	<p>Área 1. Esquema Básico del texto</p> <p>Generar en el alumno conciencia de que existen distintos tipos textuales y que de ellos depende la presencia de una clase de personaje y otro.</p> <p>Reconociendo desde la literalidad cada parte del</p>	<p>Narrador:</p> <p>__Reconocer tipos de narrador.</p> <p>__Reconocer distintos puntos de vista.</p> <p>Personajes:</p> <p>__Identificar personajes principales y secundarios en el texto y las relaciones entre ellos.</p> <p>__Distinguir entre personajes reales y ficticiales.</p> <p>Hechos</p> <p>__Individualizar los hechos de un texto y distinguirlos entre principales y secundarios</p>	<p>Los estudiantes del grado 6-2 de la Institución educativa Santa María</p> <p>Obtuvieron en promedio general del área un 66% de alumnos con respuestas acertadas.</p>

<p>Literalidad en el modo de la paráfrasis</p> <p>__ Traducir semánticamente</p> <p>__ Reconocer el primer nivel de significado del mensaje</p> <p>__ Generalizar, seleccionar, omitir e integrar la información fundamental.</p>	<p>texto.</p>	<p>__ Distinguir entre hechos reales y ficcionales</p> <p>Lugar</p> <p>__ Reconocer los lugares citados en texto</p> <p>__ Reconocer los lugares no citaos</p> <p>__ Distinguir entre lugares reales y ficcionales</p> <p>Tiempo</p> <p>__ Distinguir la época de los hechos en el texto en base a las referencias temporales (pasado, presente o futuro)</p> <p>__ Determinar la duración de los hechos.</p> <p>__ Distinguir entre épocas reales y ficcionales.</p>	
<p>Nivel Intratextual</p>	<p>AREA 2. Hechos y Secuencias.</p>	<p>INDIVIDUALIZAR</p> <p>__ Hechos que pertenecen o no a una secuencia.</p>	<p>Para el área 2, los estudiantes del grado</p>

<p>Competencias gramatical, semántica y textual.</p> <p>__ Estructuras semánticas y sintácticas.</p> <p>__ Presenciar microestructuras y macroestructuras.</p> <p>manejo de léxicos particulares</p>	<p>Que el alumno sea capaz de distinguir la secuencia de los hechos que integran un determinado texto, atendiendo a las particularidades de los diversos tipos textuales.</p> <p>Habilidad inferencial a partir de nexos causales y temporales.</p>	<p>__Eventos externos</p> <p>__Eventos Internos</p> <p>__Descripciones</p> <p>Distinguir acciones, eventos externos e internos.</p> <p>__Textos narrativos</p> <p>__Textos informativos</p> <p>Ordenar en secuencias cronológicas y lógicas</p> <p>__Reordenar cronológicamente diferentes tipos de texto</p> <p>__Reordenar secuencias de hechos</p> <p>Inferencia sobre hechos ausentes</p> <p>__Descubrir los hechos faltantes para reconstruir la</p>	<p>6-2 de la Institución educativa Santa María</p> <p>Obtuvieron en promedio general del área un 44% de alumnos con respuestas acertadas.</p>
--	---	---	---

	<p>AREA 3. Semántica</p> <p>Léxica.</p> <p>Evaluar la habilidad de acceso al léxico y recuperación de las palabras teniendo en cuenta los significados y las relaciones entre estas palabras.</p>	<p>secuencia lógica o cronológica</p> <p>Imágenes</p> <p>__Reordenar viñetas</p> <p>Clases de palabras.</p> <p>__Reconocer las distintas clases de palabras en contexto.</p> <p>__Distinguir las clases de palabras.</p> <p>__Diferenciar palabras de contenido y palabras funcionales.</p> <p>Relaciones de significado: sinonimia y homonimia</p> <p>__Distinguir el significado de palabras homónimas.</p> <p>__Establecer relaciones semánticas entre palabras:</p>	<p>Para el área 3, los estudiantes del grado 6-2 de la Institución educativa Santa María Obtuvieron en promedio general del área un 49% de alumnos con respuestas acertadas.</p>
--	---	---	--

	<p>AREA 4. Estructura Sintáctica</p> <p>La comprensión de textos considerada como una capacidad multicomponencial y compleja supone el</p>	<p>sinónimos, antónimos, hipónimos e hiperónimos.</p> <p>Significado figurativo</p> <p>__Reconocer los múltiples sentidos que pueden tener las palabras.</p> <p>Puntuación</p> <p>__Reconocer la variación de significado debido al uso de la coma.</p> <p>Articulación</p> <p>__Identificar la diferencia del uso de los artículos determinados e indeterminados.</p> <p>Negación</p>	<p>Para el área 4, los estudiantes del grado 6-2 de la Institución educativa Santa María Obtuvieron en promedio general del área un 39% de alumnos con respuestas acertadas.</p>
--	--	--	--

	<p>procesamiento de unidades lingüísticas menores. Un buen procesamiento de estas unidades más elementales facilita el acceso exitoso al resultado final.</p>	<p>__Identificar las estructuras de negación, doble negación, negación parcial.</p> <p>__Reconocer vocabulario con sentido negativo.</p> <p>Variación de significado</p> <p>__Reconocer la variación de significado debido a la construcción de la oración</p> <p>__Identificar la variación de significado según la actitud del hablante: inclusión de modalizadores.</p> <p>Foco de la Frase</p> <p>__Cambiar el foco en base a la estructura de la frase.</p> <p>__Distinguir el foco en relación con la persistencia del sujeto.</p>	
--	---	--	--

		<p>Oraciones activas y pasivas</p> <p>__Distinguir sujeto expreso de sujeto tácito.</p> <p>__Distinguir sujeto activo y sujeto pasivo.</p> <p>Oraciones hipotéticas</p> <p>__Distinguir entre oraciones hipotéticas que expresan realidad, posibilidad e imposibilidad.</p>	
<p>Nivel Extratextual</p> <p>__Reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los textos.</p>	<p>AREA 5. Cohesión textual</p> <p>El alumno debe realizar una asociación fuerte de contenido semántico en la que dos o más elementos se refieran mutuamente o</p>	<p>Establecer conexiones por correferencia</p> <p>__Detectar y conectar elementos del texto.</p> <p>__Poner en relación de correferencia elementos cercanos en el texto.</p> <p>__Poner en relación de correferencia elementos lejanos en el texto.</p>	<p>Para el área 5, los estudiantes del grado 6-2 de la Institución educativa Santa María Obtuvieron en promedio general del área un 52% de</p>

<p>__Identificación de elementos dentro y fuera del texto que establecen una correlación.</p> <p>__ Otorgar sentido al texto.</p>	<p>refieren a un tercer elemento común y sostener comprender el hilo conductor del texto.</p>	<p>Establecer conexiones de sustitución</p> <p>__Conectar nombres, sinónimos, definiciones que indican un mismo personaje, una misma acción, lugar o tiempo.</p> <p>__Reconocer relaciones anafóricas, catafóricas, causales.</p> <p>__Conectar las informaciones del texto para atribuir el significado correcto a los términos.</p> <p>Establecer conexiones por nexos subordinantes y relacionantes.</p> <p>__Detectar nexos causales, temporales, adversativos e implicativos</p> <p>__Ampliar el significado de las palabras o frases usando nexos relacionantes.</p>	<p>alumnos con respuestas acertadas.</p>
---	---	--	--

		__Comprender y asignar el uso semántico correcto de pronombres relativos.	
<p>Nivel Inferencias</p> <p>__ Establecer relaciones y asociaciones entre los significados.</p> <p>__ Construir relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación.</p>	<p>AREA 6. Inferencias</p> <p>Se contemplan los niveles léxico, de oración y de enunciado, distinguiendo entre inferencias semánticas, léxicas e inferencias puente de acuerdo con el tipo de relaciones que establezca el texto.</p>	<p>Inferencias léxicas</p> <p>__Producir inferencias basándose en las reglas del lenguaje.</p> <p>__Producir inferencias sobre palabras basándose en el contexto.</p> <p>__Comprender el significado de palabras polisémicas basándose en el contexto.</p> <p>Inferencias semánticas</p> <p>__Producir inferencias sobre palabras basándose en conocimientos propios.</p> <p>__Deducir casos particulares de casos generales.</p> <p>__Deducir casos generales de casos particulares.</p>	<p>Para el área 6, los estudiantes del grado 6-2 de la Institución educativa Santa María Obtuvieron en promedio general del área un 43% de alumnos con respuestas acertadas.</p>

	<p>AREA7. Intuición del texto</p> <p>Identificación de las partes importantes de un texto, y la información particular en orden de relevancia. El estudiante debe utilizar eficazmente los indicios ofrecidos por el texto y definir cuáles son los elementos que vuelven complejo un texto.</p>	<p>Distinguir las características de los distintos géneros literarios</p> <p>__Distinguir entre géneros narrativos y no narrativos.</p> <p>Determinar las características principales de los distintos tipos de textos.</p> <p>__Fábula</p> <p>__Cuento</p> <p>__Artículo periodístico</p> <p>__Texto informativo</p> <p>__Texto instructivo</p> <p>__Carta</p> <p>__Poesía</p>	<p>Para el área 7 los estudiantes del grado 6-2 de la Institución educativa Santa María Obtuvieron en promedio general del área un 47% de alumnos con respuestas acertadas.</p>
--	--	---	---

		<p>Utilizar el título</p> <p>__Prever, sobre la base del título, el tipo de texto, el contenido y algunas características del mismo.</p> <p>Determinar el tipo de texto</p> <p>__Prever, sobre la base del título, el tipo de texto, el contenido y algunas características del mismo.</p> <p>Evaluar la complejidad de un texto</p> <p>__Reconocer los elementos que vuelven complicado un texto</p> <p>Imágenes</p> <p>__Asociar imágenes a los distintos géneros literarios</p>	
--	--	--	--

<p>Nivel Critico Intertextual</p> <p>__ Reconstrucción desde la macroestructura semántica, hasta el reconocimiento de los puntos de vista tanto del enunciador textual como del enunciatario.</p> <p>__ Emitir juicios respecto a lo leído.</p> <p>__ Activación de saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto.</p> <p>__ Identificar intenciones</p>	<p>AREA 8 Jerarquía del texto</p> <p>Se involucra la capacidad subyacente al proceso de comprensión de relevar el nivel jerárquico de las distintas informaciones, es decir, el alumno debe contar con la capacidad de indicar el argumento principal y de asignar un orden de importancia a las informaciones proporcionadas por el</p>	<p>Evidenciar los elementos importantes excluyendo los detalles</p> <p>__ Encontrar los párrafos importantes en textos breves</p> <p>__ Encontrar los elementos importantes en los distintos párrafos</p> <p>__ Excluir los detalles</p> <p>__ Generalizar, integrar un cierto número de proposiciones en un número menor</p> <p>Encontrar la idea principal</p> <p>__ Distinguir la idea central de un texto</p> <p>__ Atribuir un título</p> <p>Encontrar el significado</p>	<p>Para el área 8 los estudiantes del grado 6-2 de la Institución educativa Santa María Obtuvieron en promedio general del área un 46% de alumnos con respuestas acertadas.</p>
--	--	--	---

ideológicas de los textos.	texto.	<p>__Individualizar el significado de un párrafo por su función en el texto (introducción, explicación conclusión, etc).</p> <p>Ordenar jerárquicamente los elementos</p> <p>__Seleccionar y ordenar los elementos importantes de un párrafo.</p> <p>__Distinguir relaciones lógicas entre los elementos.</p>	
Nivel literal	AREA 9. Modelos	Construcción de un modelo mental	Para el área 9 los
Nivel Intratextual	Mentales	__Generar un modelo mental coherente con el texto.	estudiantes del grado
Nivel Extratextual	Requerimiento de la puesta en marcha de los mecanismos de	Activación de modelos mentales espaciales simples	6-2 de la Institución educativa Santa María
		__Describir la configuración visuo-espacial	Obtuvieron en promedio general del

<p>Nivel Inferencias</p> <p>Nivel Critico Intertextual</p>	<p>actualización y cambio de los modelos mentales, operaciones con inferencias para la actualización mental que el alumno hace de la lectura, para posteriormente deducir el significado de una palabra inserta en contextos diferentes o para plantear el posible título de un texto a partir del procesamiento de pequeños fragmentos.</p>	<p>Activación de modelos mentales interpersonales</p> <p>_Inferir rasgos del carácter y motivación del protagonista.</p> <p>_Inferir relaciones entre los personajes.</p> <p>_Inferir estados de ánimo</p> <p>Activación de modelos mentales espaciales complejos</p> <p>__Describir lugares y sus sucesivas representaciones</p> <p>Actualización del modelo mental y procesos inferenciales</p> <p>__Elaborar párrafos con informaciones intermedias</p>	<p>área un 49% de alumnos con respuestas acertadas.</p>
--	--	--	---

	<p>AREA</p> <p>10FLEXIBILIDAD</p> <p>El alumno debe contar con la argumentación</p>	<p>que llevan a cambiar al modelo mental inicialmente activado</p> <p>_Elaborar párrafos e inferir el significado de palabras y frases.</p> <p>Imágenes</p> <p>_Construir un modelo mental sobre la base de imágenes.</p> <p>Acercarse al texto focalizando en sus diferentes aspectos</p> <p>_Reconocer diferentes formas de aproximación al texto (focalizando en la forma, la estructura, el significado, etc.)</p>	<p>Para el área 10 los estudiantes del grado 6-2 de la Institución educativa Santa María</p> <p>Obtuvieron en promedio general del área un 39% de alumnos con respuestas acertadas.</p>
--	---	--	---

	<p>suficiente para describir las tácticas que se elige para encarar una tarea.</p>	<p>__Identificar diferentes finalidades de aproximación en relación con el tipo de texto</p> <p>__Confrontar diferentes actividades (leer en voz alta, copiar, aprender de memoria, comentar, buscar elementos específicos)</p> <p>__Realizar actividades en función de una consigna determinada.</p> <p>Escoger las estrategias adecuadas en relación con la finalidad y el tipo de texto</p> <p>__Aprender a desarrollar una actividad sobre un texto, reflejando las estrategias utilizadas</p> <p>__Focalizar la información importante para desarrollar una tarea específica</p> <p>__Generar vínculos entre la individualización de la información importante y la comprensión del texto</p>	
--	--	--	--

	<p>AREA 11 ERRORES E INCONGRUENCIAS</p> <p>Valorar la capacidad de detectar problemas no solo en el orden de lo semántico sino además en el léxico y sintáctico.</p>	<p>Encontrar errores e incongruencias</p> <p>__Encontrar errores e incongruencias en el contenido de un texto (sintácticos, semánticos y morfológicos).</p> <p>Ambigüedad del significado</p> <p>__Comprender situaciones que pueden ser interpretadas al menos de dos formas</p> <p>__Suspender las hipótesis hasta que aparezca la información posterior</p>	<p>Para el área 11 los estudiantes del grado 6-2 de la Institución educativa Santa María Obtuvieron en promedio general del área un 31% de alumnos con respuestas acertadas.</p>
--	--	--	--

		<p>Uso de puntuación</p> <p>__Hacer consciente la importancia de la puntuación.</p> <p>__Detectar incongruencias por variaciones en la puntuación.</p>	
--	--	--	--

Fuente. Este estudio

4.7 promover en los docentes de la institución educativa santa maría, la creación de estrategias de evaluación, constituidas a partir de los hallazgos encontrados. (objetivo 4)

Para promover en los docentes de la Institución Educativa Santa María, la creación de estrategias de Evaluación fue necesario desarrollar este ejercicio mediante la técnica: dinámica de grupos estructurada de la siguiente manera:

- Elección del moderador: Estefanía Burbano Salazar, autora del proyecto Leer para Comprender. Quien promovió en los docentes de la Institución Educativa Santa María, la creación de estrategias de Evaluación apoyándose en la articulación de los lineamientos curriculares para la evaluación del área de lengua castellana (MEN) con los resultados del *Test Leer para Comprender*. Tomando como insumo de discusión el área 11, *Errores e Incongruencias*, en la que los estudiantes del grado 6-2 presentaron mayor dificultad.
- RELATOR: Se seleccionó a Luciana Ordoñez, Secretaria académica de la Institución Educativa Santa María, como relatora; quien tuvo en cuenta las respuestas y observaciones sobre las reacciones de los participantes.
- PARTICIPANTES: Los participantes seleccionados fueron los docentes de la Institución Educativa Santa María, por ser a quien iba dirigido el promover la creación de estrategias de evaluación los participantes fueron el total de docentes de esta institución, correspondiente a 20 personas, 5 de ellos son maestros de primaria, y los quince siguientes, están distribuidos en los grados de secundaria.

- DISEÑO DISCUSIÓN:

- a) Definir el objetivo: Creación de estrategias de evaluación a partir de la socialización de los resultados obtenidos de la aplicación del Test Leer para Comprender, tomando como modelo base el área 11, *Errores e Incongruencias*, por ser el área que presento mayor dificultad.
- b) B) Elaboración: socialización de los resultados de la aplicación del Test Leer para comprender, suministro de información, para la creación de las evaluaciones, consolidándose de la articulación de los lineamientos curriculares para la evaluación del área de lengua castellana (MEN) con los resultados del *Test Leer para Comprender*.

- CITACIÓN:

- a) Elección del horario: La realización de este ejercicio se contempló en la Institución como *jornada pedagógica*, tuvo inicio a las 7:00 AM y finalizó a las 12:00 pm, con un descanso de 30 minutos, el cual fue tomado a las 9:30 AM (Ver Anexo N.3. Citación N.8.p.182)
- b) Elección del lugar: Institución Educativa Santa María de Buesaco – Nariño. “*Aula Nueva.*”

DESARROLLO:

- La moderadora realizó principalmente la bienvenida a los participantes, abriendo el preámbulo y dando lugar al inicio del objetivo planteado.
- La moderadora formuló los primeros hallazgos encontrados con la aplicación del Test Leer para Comprender y a partir de ello dio lugar a la explicación de lo que significa la evaluación multicomponencial.

- La moderadora suministro información acerca de cómo se logró articular cada una de las áreas del Test Leer para Comprender con los lineamientos curriculares para la evaluación del área de lengua castellana
- La moderadora dio lugar a los docentes para que participen en la elaboración de las estrategias de evaluación, según las orientaciones realizadas.
- El Moderador prestó atención no sólo al desarrollo del contenido del debate, sino también a las opiniones y aportes que iban surgiendo a lo largo del ejercicio
- Se analizó la información recabada por la relatora obteniendo los resultados del ejercicio, para esto se seleccionó con el grupo las creaciones de evaluaciones más destacadas para ser publicadas en este trabajo de investigación.

FORMULACIÓN:

El concepto de evaluación debe ser considerado como el instrumento que permite a los docentes detectar las principales falencias y a partir de ello generar posibles planes de intervención, al implicar la comprensión lectora un proceso complejo en el que intervienen factores lingüísticos, psicolingüísticos, culturales y otros relacionados con la experiencia personal del sujeto, se genera la necesidad de crear evaluaciones encaminadas a detectar falencias específicas.

Al conocer los resultados obtenidos por el Test, queda en evidencia que una evaluación creada a partir del error, es una estrategia alejada de la que usualmente utilizan los docentes de la Institución Educativa Santa María, por ello es necesario que se formulen evaluaciones que exijan la identificación de errores e incongruencias, dentro de un texto, fragmento u oración. Esto con el fin de que los estudiantes no solamente desarrollen el

nivel de literalidad sino que además puedan hacer uso de inferencias y que logren emitir juicios a partir de lo leído.

Para la elaboración de las evaluaciones se debe tener en cuenta lo siguiente:

__ Valorar la capacidad de detectar problemas no solo en el orden de lo semántico sino además en el léxico y sintáctico.

__ Formular o apoyarse en textos (sintácticos, semánticos y morfológicos) y modificar la estructura inicial de contenido para que los estudiantes encuentren los errores e incongruencias en el contenido de un texto.

__ basarse en textos ambiguos para la creación de preguntas que exijan al estudiante identificar el significado del texto

__ enunciar situaciones textuales que puedan ser interpretadas al menos de dos formas

__ formular textos, fragmentos u oraciones que conlleven a la generación de diferentes hipótesis hasta que aparezca la información que llevará al estudiante al elegir la opción correcta

__ Desarrollar estrategias de evaluación fundamentadas en textos con usos de puntuación incompletos. Pedir a los estudiantes que completen los signos faltantes de puntuación

__ Establecer textos, fragmentos u oraciones que carezcan de sentido y coherencia por variaciones semánticas, con el fin de que los estudiantes propongan los textos de la manera correcta

CREACIONES DE EVALUACIONES DESTACADAS:

Es necesario mencionar que una vez elegidas las mejores creaciones de evaluación basadas en el área de *Errores e Incongruencias*, se hizo una segunda revisión, para la cual todos los docentes aportaron en el complemento de las siguientes evaluaciones.

GRADO: 2° Y 3°

[1] Las sílabas siguientes están desordenadas. Ordénalas y obtendrás palabras con “mp”, “mb” y “nv”.

a/bre/lam sión/va/in

llo/mem/bri tir/con/ver

ba/bom/zam nal/ver/in

tem/no/pra in/tar/vi

[2]Cuál es el SUJETO de la siguiente oración: El libro titulado “Don Quijote de la Mancha” fue escrito por Miguel de Cervantes Saavedra

- A. El libro
- B. Miguel de Cervantes Saavedra
- C. El escrito
- D. Don Quijote de la Mancha

1. Relaciona estos grupos de palabras para formar oraciones. Escríbelas en las líneas después del cuadro.

Juliana y yo	perdieron el bus
Carlos	va a la misa todas las semanas
Yo	escucharon la exposición
María y tú	nunca veo esos programas de televisión
Los espectadores	nos interesamos mucho por la danza

A. _____

B. _____

C. _____

D. _____

GRADO 6° Y 7°

1. La oración DUBITATIVA es aquella que:
 - A. Expresa tristeza y alegría
 - B. Se caracteriza por los signos de admiración
 - C. Expresa probabilidad, duda o suposición
 - D. Ninguna de las anteriores

2. Al creador de la siguiente carta se le olvido agregar algunos de los signos de interrogación, los signos de admiración y los dos puntos, ayúdaselos a encontrar.

Querida Lucia

Te escribo porque quiero contarte lo bien que la estoy pasando en mi viaje a Cali, he conocido muchos lugares me pregunto si es posible que alcances a llegar en esta semana, es que te estás perdiendo de la mejor parte del viaje hemos visitado distintos lugares, como por ejemplo el zoológico, 4 parques temáticos y 1 finca Cada lugar aquí es hermoso, no sabes lo feliz que me siento de visitar todos esos lugares; es que son realmente hermosos mis primos están llenos de alegría y de solo escribirte; me pongo muy contenta porque sé que pronto llegarás, verdad que sí. Bueno por ultimo no olvides traerme mi oso de peluche. Ah y no olvides que tienes que comprarle a mi hermana sus lentes de sol, allá los conseguirás a un mejor precio; te voy a enumerar algunos de sus colores favoritos como el azul, el rojo y el rosado. Me alegro mucho escribirte. Te esperamos pronto.

Quien te quiere María.

[3] Escribe el verbo de las siguientes oraciones:

- * Andrés comía fruta en el parque. _____
- *Señorita me da un kilo de pollo por favor. _____
- *No pienses en eso. _____
- * Todos los días voy a la escuela. _____

GRADO 6°

[1] Subraya en las siguientes oraciones lo que las hacen estar mal escritas.

___En una juguetería de la ciudad, estaban lo protagonistas de la serie de televisión.

___Juan y María se casó el verano pasado.

[2] Cuál de las siguientes palabras te parece que significa “intransigente”

A. Agente

- B. Transcendente
- C. Intolerante
- D. Condescendiente

[3] A continuación encontrarás cuatro errores que deben ser corregidos para que el fragmento quede muy bien estructurado, escribe cuales son los errores.

Cuando le viajero abordo el vuelo, su equipaje se atascó en la entrada y el viajero pensó que perder el vuelo, sin embargo la azafatas informó que faltaba un viajero, quien había tendrido un accidente. Los compañeros de vuelo esperaron pacientes y minutos después, el viajero abordo el vuelo.

OBSERVACIÓN

Los docentes de la Institución educativa Santa María, presentaron algunas dificultades para la creación de textos, por lo que varios de ellos se apoyaron en libros suministrados por la biblioteca de la Institución, sin embargo la utilización de textos fue escasa.

Por otra parte hay que resaltar que con el desarrollo de las evaluaciones, los docentes lograron despejar dudas acerca del modelo multicomponencial de evaluación y la creación de evaluación encaminadas a detectar falencias específicas.

La participación de los docentes fue activa y se consolidaron valiosos aportes en la corrección de las evaluaciones destacadas.

5. CONCLUSIONES

Los estudiantes del grado 6-2 de la Institución Educativa Santa María, tienen un nivel bajo en comprensión lectora, el cual se logró identificar a través de la aplicación del *Test Leer para Comprender*, en donde obtuvieron un 46% de preguntas acertadas como promedio general de las 11 áreas que evaluaba el *Test*.

Durante la aplicación de *Test*, también se consiguió descubrir que los estudiantes presentan habilidades para la identificación del esquema básico de un determinado texto, reconociendo de manera acertada tanto personajes, espacios y tiempos.

Los docentes de la Institución educativa Santa María, presentan un nivel bajo en comprensión lectora, evidenciado en los procesos de argumentación e interpretación identificados en el desarrollo del *Taller de Lectura y Comprensión de Textos*.

En los docentes de la Institución, cuando de comprender un texto se trata; el *Nivel de Literalidad* es el único nivel sobresaliente; descartando el desarrollo del *Nivel inferencial* y el *Nivel Critico-Intertextual*.

Entre los resultados obtenidos de las evaluaciones a estudiantes del grado 6-2 y a los docentes de esta Institución, existe un común dominador y es la dificultad de comprender textos enmarcada por la limitación de ajustarse a la literalidad del texto, sin hacer realización de procesos inferenciales, jerarquización textual o la emisión de juicios validos dados por el criterio de una óptima lectura.

La necesidad de formular de manera articulada los lineamientos curriculares para la evaluación del área de lengua castellana expuestos por MEN con las áreas del *Test leer Para Comprender*, fue desarrollada como eje fundamental que permitió orientar a los docentes de la Institución Educativa Santa María, para promover la creación de estrategias de evaluación,

constituidas a partir de los hallazgos encontrados. Las creaciones realizadas presentaron algunos limitantes debido al esquema tradicional de evaluación que los docentes habían estado desarrollado, sin embargo gracias a su receptividad se lograron la creación de varios modelos evaluativos enfocados a la detección de errores e incongruencias ubicables dentro de un determinado texto, con vistas a la mejora de la comprensión de los estudiantes y como resultado del producto de esta investigación.

6. RECOMENDACIONES

Los resultados de la presente investigación, sugieren que los estudiantes del grado 6-2 de la Institución Educativa Santa María, deben permanecer en una continua evaluación que permita a sus docentes actualizar las falencias que en el transcurso de la comprensión lectora los estudiantes puedan presentar. Es necesario que para la presentación de estas evaluaciones se tengan en cuenta la articulación de los lineamientos curriculares para la evaluación del área de lengua castellana expuestos por MEN con las áreas del *Test leer Para Comprender*, y sus respectivos resultados; con el fin de que se continúe con la creación de estrategias de evaluación a partir de las cuales se puedan crear procesos de intervención pertinentes a los resultados encontrados.

Por otra parte es de vital importancia que los docentes sigan participando de talleres evaluativos, dirigidos a mejorar su comprensión lectora; en donde se puedan evidenciar los avances a partir de la detección e intervención de las falencias encontradas, para ello se sugiere a la Institución, dentro de su planeación educativa realizada a inicios del año lectivo siguiente se contemple la posibilidad de vincular dentro de sus jornadas académicas, la realización de talleres y actividades bajo las orientaciones de diferentes expertos en la temática como investigadores o docentes que conlleven un recorrido positivo y puedan apuntar a mejorar el proceso de comprensión lectora en los docentes, considerando que esta temática es transversal y por ello es un beneficio común para todas las áreas escolares.

Es necesario que los docentes recuerden que evaluar la comprensión lectora, tal como se lo evidencio en este trabajo de grado, depende de diferentes áreas que responden a que la comprensión lectora sea estudiada desde una perspectiva multicomponencial, esto con el fin de

detectar las falencias específicas que los estudiantes puedan presentar al tratar de comprender un determinado texto.

BIBLIOGRAFÍA

- Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2010). Test Leer para Comprender TLC. Buenos Aires: Paidós.
- Colom, R y Espinosa, J. (1990). Las Representaciones Mentales: ¿El Lenguaje del Pensamiento, los Lenguajes del Pensamiento o los “Lenguajes de los Pensamientos”? Anuario de Psicología. Barcelona: Universidad de Barcelona, Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/64624/88650>
- COLOMBIA. Constitución Política de Colombia de 1998. Artículos 44 y 67. Bogotá: Panamericana.
- COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1860. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf.
- Correa, S. Puerta, A. Y Restrepo, B. (2002). Investigación Evaluativa. Bogotá, Colombia: Afro.
- Clavijo, J. Maldonado, A. Y Sanjuanelo, M. (2011). Potenciar la Comprensión Lectora Desde la Tecnología de la Información. Escenario, 9 (2), 26-36. Recuperado de <file:///C:/Users/hp/Downloads/Dialnet-PotenciarLaComprensionLectoraDesdeLaTecnologiaDeLa-4495483.pdf>
- Decreto 1290. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf
- Delgado Vásquez, A. E., Ecurra Mayaute, L. M., Atalaya Pisco, M. C., Pequeña Constantino, J., Santiváñez Olulo, R. W., Álvarez Taco, C. L., Rodríguez Tarazona, R. E., Rodríguez Tigre, M. D. & Llerena Fernández, L. (2009). Comparación de la comprensión lectora en

- alumnos de tercer año de secundaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima metropolitana. Persona, (12) 69-82. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147117618004>
- De Vega, M., Carreiras, M., Gutierrez-Calvo, Alonso- Quecuty, M^a. L. (1990). Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva. Madrid: Alianza.
- Merino, T. (2007). Unidad de Análisis. Web de Gabriel Randa. Recuperado de <http://escuela.med.puc.cl/recursos/recepidem/introductorios6.htm>
- Redacción Vida de Hoy. (21 de enero 2013). El 60 % de escolares del país se raja en comprensión de lectura. El Tiempo. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12532754>
- Hernández, Fernandez y Baptista. (2006). Metodología de la Investigación. Mexico. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/38757804/Metodologia-de-La-Investigacion-Hernandez-Fernandez-Batista-4ta-Edicion>
- KIRK, S. Y GALLAGHER, J. (1986). Educating Exceptional Children. Boston M.A.: Houghton Mifflin Co.
- Mineducación. (2013). Colombia en PISA 2012 Informe Nacional de Resultados Resumen Ejecutivo. Bogotá. Recuperado de <file:///C:/Users/hp/Downloads/Resumen%20ejecutivo%20Resultados%20Colombia%20en%20PISA%202012.pdf>
- Mineducación. (2010). Evaluación [Mensaje en Blog]. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-179264.html>

Ministerio de Educación Nacional (2008) Altablero, Usar la evaluación en el aula para mejorar, documento en línea, recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162385.html>

Ministerio de Educación Nacional (1998) Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Bogotá: Ed. Santa Fe de Bogotá. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2006) Evaluar y promover el mejoramiento. Documento en línea, recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-107321.html>

ORTONY, A., Clore, G.L. y Collins, A. (1996). The cognitive structure of emotions. Nueva York: Cambridge University Press. (Traducción en castellano en Siglo XXI. Madrid) (1998).

Perinat, A. Lalueza, J. (2007). Psicología del Desarrollo un Enfoque Sistémico. Barcelona, España: VOC.

Proyecto Educativo. Institución Educativa Santa María (IESMAR) (Material de circulación interna de la institución)

Real Academia Española. (BRAE). (2014). Diccionario de la lengua española. Definición Evaluar. 23.ª edición. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=evaluar>

Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia. (2008). Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la docencia. Perfiles Educativos, Sin mes, 136-140. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211181008>

Smith, C. A. Y Lazarus, R.S. (1993). Appraisal components, core relational themes, and the emotions. Cognition and Emotion, 7, 233-269.

Vallés Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista de Psicología*, 11, 49-61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601107>

ANEXOS

ADAPTACIÓN

TEST LEER PARA

COMPRENDER

ANEXO A.

ÁREA 1

- **Leer el siguiente cuento tradicional y responder las preguntas.**

El tigre y el zorro

Cierta día, el zorro encontró al tigre comiendo una presa y le pidió que le convidara parte de ella, pero el tigre se negó. El vengativo zorro esperó a que el tigre se durmiera y entonces le ató a la cola una bolsa llena de avispas, que hacían un fuerte zumbido. El zorro, con una voz de alarma, gritó:

-¡Rápido, huyamos que viene un ejército armado!

El tigre comenzó a correr desesperadamente, entre los árboles, llevando siempre detrás el ruido que producían los que creía sus perseguidores. Cuando se dio cuenta de la broma, juró vengarse.

Al rato, se tendió en medio de la cueva y simuló estar muerto, mientras su compañera invitaba para el velorio al quirquincho, al cuervo, a la comadreja y al león, que era el rey. La tigresa también invitó al zorro al velorio.

El astuto zorro llegó hasta la puerta y vio cómo estaban velando al tigre; pero siempre desconfiado, dijo:

-Yo voy a creer que el tigre está muerto sólo si mueve la cola.

El tigre, para convencerlo, sacudió fuertemente la cola. Entonces el zorro, dando media vuelta, dijo:

-Muerto que mueve la cola no está muerto.

Y echando a correr exclamó:

-¡Patitas, para cuando si no son para ahora!

Adaptación de un cuento tradicional anónimo.

- **Responder en cada caso la respuesta correcta.**

1. **¿En qué lugar se desarrolla la historia?**

- A. En la playa.
- B. En la ciudad.
- C. En el campo.
- D. En la selva.

2. **¿Por qué se quiere vengar el zorro?**

- A. Porque el tigre se hizo pasar por muerto.
- B. Porque el tigre le ató una bolsa de avispas.

C. Porque el tigre no quiso convidarle comida.

D. Porque el tigre no lo invitó a su fiesta.

3. De los animales presentes en esta historia, ¿quién ata una bolsa a la cola de quién?

- A. La comadreja al cuervo.
- B. El zorro al tigre.
- C. El cuervo al tigre.
- D. El tigre al zorro.

5. ¿Cuánto duran los hechos que se cuentan en esta historia?

- A. Un mes.
- B. Una semana.
- C. Unos minutos.
- D. Unas horas.

4. ¿Cuál de estas características no es propia del zorro?

- A. Tímido.
- B. Desconfiado.
- C. Inteligente.
- D. Rencoroso.

6. ¿Por quién cree el tigre que está siendo perseguido?

- A. Por un conjunto de avispas.
- B. Por una bolsa voladora.
- C. Por el zorro.
- D. Por un ejército armado.

• **Leer la siguiente noticia y responder las preguntas.**

PENSABA QUE DIOS SE HABIA OLVIDADO DE ELLA

Murió la mujer más vieja del mundo

Tenía 122 años, estaba casi sorda y ciega. Conoció a Vicent Van Gogh.

Falleció ayer la persona más vieja del mundo en un geriátrico de Arlès, el mismo pueblo donde había nacido hace 122 años. Jeanne Calment decía que el secreto de su larga vida era el aceite de oliva y el vino oporto.

En el hogar de ancianos donde vivía informaron que estaba ciega, casi sorda y en silla de ruedas, pero mantenía su ácido humor y estaba lúcida. Solía decir que Dios se había olvidado de ella. Había nacido el 21 de febrero de 1875 en una familia de clase media. Se casó con un primo a los 22 años y dos años después tuvo a su única hija, madre de su único nieto.

Calment vivió siempre en Arlès en el sudoeste de Francia; en esa misma ciudad vivió Van Gogh durante un año y ella pudo conocerlo. Decía que era “feo como un piojo” y un hombre sucio mal vestido y desagradable.

La mujer anduvo en bicicleta hasta los 100 años y dejó de fumar a los 120.

El alcalde de Arlès dice que el pueblo está triste porque ya pensaban que Calment era inmortal.

Margarita Mainé, en Lluvia de plata y otras noticias.

Buenos Aires: Sudamericana 2014.

Redondear en cada caso la respuesta correcta.

7. ¿Cuál de estas oraciones describe mejor a la anciana?

- A. Era fea como un piojo.
- B. Estaba sucia, mal vestida y era desagradable.
- C. No veía y casi no escuchaba pero comprendía todo.
- D. Era muy agresiva.

8. ¿Por qué la anciana decía que Dios se había olvidado de ella?

- A. Porque no le hacía los regalos que ella quería.
- B. Porque pudo andar en bicicleta sólo hasta los 100 años.
- C. Porque terminó su vida en un geriátrico.

D. Porque vivió muchos más años que el resto de la gente.

9. ¿Quién fue el esposo de Jeanne Calment?

- A. Van Gogh.
- B. Su primo.
- C. El alcalde.
- D. Arlès.

10. ¿Cómo son los personajes de esta historia?

- A. Ni reales ni imaginarios.
- B. Reales.
- C. Imaginarios.
- D. Reales e imaginarios.

- **Leer el siguiente fragmento y redondear la respuesta correcta.**

La intrusa

Ella tuvo la culpa, señor juez. Hasta entonces, hasta el día en que llegó, nadie se quejó de mi conducta. Puedo decirlo con la frente bien alta. Yo era el primero en llegar a la oficina y el último en irme. Mi escritorio era el más limpio de todos. Jamás me olvidé de cubrir la máquina de calcular, por ejemplo, o de planchar con mis propias manos el papel carbónico. El año pasado, sin ir más lejos, recibí una medalla del mismo gerente.

Pedro Orgambide, La buena gente.
Buenos Aires: Sudamericana, 1970.

11. ¿En qué lugar se desarrollan los hechos de este fragmento?

- A. En una oficina.
- B. En una librería.
- C. En un juzgado.
- D. En un banco.

12. El narrador de este fragmento escribe en:

- A. Primera persona.
- B. Tercera persona

ÁREA 2

- **Leer la siguiente historia y responder las preguntas.**

Dioses y hombres de Huarochirí

En tiempos muy antiguos, cuando los hombres morían, dejaban su cadáver, así nomás, tal como había muerto, durante cinco días. Al término de este plazo, dicen que se desprendía el alma del cuerpo, y se iba con un sonido “¡Sío!” como si fuera una mosca pequeña.

Dicen también que, en aquellos tiempos, los muertos regresaban a los cinco días. Y eran esperados con comidas y bebidas que preparaban sus familiares para festejar su regreso. “ya regresé”, decía el muerto a la vuelta. Y se sentía feliz en compañía de toda su familia. Por esta causa, los hombres aumentaron y se multiplicaron. Ya era muy difícil encontrar alimentos porque el número de los hombres que habitaban la tierra era cada vez mayor. Tuvieron que sembrar en los lugares más extraños que uno se pueda imaginar. Vivían sufriendo.

Un día murió un hombre y su familia lo esperó. Se cumplió el plazo, llegó el quinto día, pero el hombre no apareció. Finalmente lo hizo en el sexto día. Su padre, su mujer y sus hermanos estaban muy enojados con él.

Al verlo, su mujer dijo enojada: “¿por qué eres tan perezoso? Los demás hombres llegan sin fatiga. Tú, de este modo, me has hecho esperar inútilmente”. Alzó un choclo y se lo arrojó al alma que acababa de regresar. Apenas recibió el golpe, sonó un sonido como “¡Sío!” y como zumbando, desapareció de nuevo. El cielo se puso completamente gris. Luego prosiguió una lluvia torrencial por tres días. Se dice que desde entonces, los muertos ya no vuelven más.

Capítulo XXVII de Dioses y hombres de Huarochirí, traducción de J.M. Arguedas.

- **Redondear en cada caso la respuesta correcta.**

1. ¿Con qué fin se dejaba el cadáver de un muerto durante cinco días?

- A.** Para que sus familiares no lo extrañaran y pudieran verlo todos los días.
- B.** Para que su alma pudiera desprenderse de su cuerpo.
- C.** Para que pudieran comer y beber lo que quisieran.
- D.** Para que los dioses lo miraran.

2. ¿Por qué los hombres se multiplicaron?

- A.** Porque los muertos regresaban a la tierra.
- B.** Porque cada año nacían más bebés.
- C.** Porque aprendieron a resolver operaciones matemáticas.
- D.** Porque el alma se desprendía del cuerpo.

3. **¿Por qué la mujer se enojó con su marido cuando este volvió?**

- A. Porque se asustó al verlo tan pálido y desmejorado.
- B. Porque no le gustaron los regalos que el marido le trajo.
- C. Porque había hecho enojar a los dioses.
- D. Porque había llegado un día más tarde de lo habitual.

4. **Según la explicación de este mito, los muertos ya no vuelven porque:**

- A. Era muy caro viajar a la tierra.
- B. Una mujer arrojó un choclo al alma de su marido.

C. Una mujer se asustó al ver el alma de su marido.

D. Cada vez que venían, llovía torrencialmente por tres días.

5. **¿Por qué era muy difícil conseguir alimentos en la antigüedad?**

- A. Porque los muertos no se iban nunca y había más hombres para comer.
- B. Porque los dioses se comían toda la comida de las familias.
- C. Porque no sabían sembrar.
- D. Porque todos los pueblos eran muy pobres.

6. **Selecciona la oración que explica mejor lo que hacían los antiguos con sus muertos.**

- A. Apenas alguien moría, los antiguos mantenían su cuerpo y alma en una cámara del frío, durante más de cinco años, de modo que se pudiera investigar su vuelta a la vida.
- B. Apenas alguien moría, los antiguos dejaban quince días su cuerpo solo y en un lugar bien oscuro para que el alma se desprendiera y subiera al cielo.
- C. Apenas alguien moría, los antiguos dejaban su cuerpo tendido al aire libre durante cinco días, esperando que su alma se desprendiera para luego regresar a la tierra.
- D. Apenas alguien moría, los antiguos reclamaban a los dioses la vuelta del muerto durante cinco días, a cambio de comidas y bebidas.

• **Leer los siguientes textos y ordenar los hechos como se muestra en el ejemplo.**

Ejemplo:

Los chicos pidieron milanesas para la cena. En dos horas llegarán del partido y María está preparando todo para que nadie se ponga de malhumor.

Acción anterior	Acción actual	Acción posterior
Los chicos pidieron milanesas.	María está preparando todo.	Llegarán del partido.

7. En estos días la banda está tocando en Bogotá y reúne multitudes en cada presentación. Desde sus inicios, han grabado siete discos y pronto sacarán a la venta uno nuevo.

Acción anterior	Acción actual	Acción posterior

8. No tengo dudas de que obtendrá un reconocimiento por su talento. Cuando era chico escribía cosas insólitas y esto puede verse en la novela que está terminando ahora.

Acción anterior	Acción actual	Acción posterior

- Detectar cuál es el problema que aparece en la siguiente indicación. Elegir, entre las opciones, cuál sería la indicación adecuada.

9. “No te olvides de llevar el traje de baño en un maletín para poder ir enseguida a la playa, meterte al mar y ahí mismo ponerte el traje de baño.”

- A. No te olvides de llevar a mano el traje de baño para ponértelo en el autobús si hace calor.
- B. No te olvides de llevar el traje de baño en un maletín para ponértelo para ir a cenar.
- C. No te olvides de llevar el traje de baño bien guardado en la maleta para no perderlo en el viaje.
- D. No te olvides de llevar el traje de baño en un maletín para ponértelo enseguida, ir a la playa y meterte al mar.

10. En dos de estos relatos las distintas cosas que hicieron los chicos están contadas de una manera confusa o ridícula. Solo uno narra en orden lo que hicieron estos chicos. ¿cuál es?

- A. Los últimos días nos estuvimos yendo a dormir justo antes de cenar. Primero siempre nos dan el postre y recién después podemos comer la comida. En la merienda no nos dejan comer mucho, para que a la noche no estemos tan llenos. La piscina esta buenísima y casi todos los días nos metemos y apenas salimos nos ponemos el traje de baño.
- B. La estamos pasando muy bien. Los últimos días nos fuimos a dormir un ratito después de cenar. La comida de mamá es muy rica y si comemos todo lo que nos sirve nos dan unos postres riquísimos. Para la merienda nos hace tortas y budines.

Como están haciendo días tan lindos y soleados, cuando nos levantamos nos ponemos el traje de baño, nos metemos a la piscina y apenas salimos nos secamos bien para no enfermarnos.

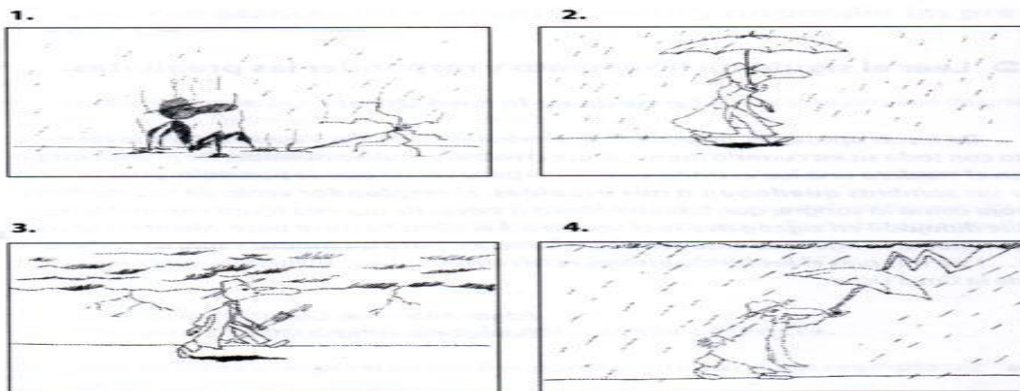
C. La estamos pasando re bien aunque esta casa es un poco rara. La comida de la mamá es medio fea, pero los postres que hace el papá son ricos. Primero nos dan el postre y después, el que quiere, come la comida. En el desayuno de ayer comimos pollo con ensalada y después al ratito nos juntamos todos a cenar. Nosotros ya estábamos sin hambre así que no comimos. Los días están siendo re lindos, pero a la piscina siempre nos metemos de noche.

11. Numerar en el orden correcto las instrucciones para hacer esta torta.

- Batir todo hasta que quede espumoso.
- Hornear durante cincuenta minutos.
- Poner azúcar, huevos y harina en un recipiente.
- Decorar la torta con chocolate rallado.
- Poner la mezcla en un molde enmantecado.

12. Para entender la historieta hay que poner en orden los dibujos. ¿Cuál de las opciones es la correcta?

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



- **Leer el siguiente fragmento y responder las preguntas.**

La caída de la casa Usher

De aquel aposento, de aquella mansión hui aterrado. Afuera se quía la tormenta con toda su ira cuando me encontré cruzando la vieja avenida. De pronto surgió en el sendero una luz extraña y me volví para ver de dónde provenía, pues la casa y sus sombras **quedaban a mis espaldas**. El **resplandor** venía de la luna llena, roja como la sangre, que brillaba ahora a través de aquella fisura casi imperceptible dibujada en zigzag desde el tejado del edificio hasta la base. Mientras la contemplaba, la figura se ensanchó rápidamente, pasó un furioso soplo de torbellino (...) y a mis pies el profundo estanque se cerró sombrío, silencioso, sobre los restos de la casa Usher.

Edgar Allan Poe, Cuentos completos
Barcelona: Edhasa, 2009.

- Redondear en cada caso la respuesta correcta.

1. La frase “quedaban a mis espaldas” resaltada en el texto:

- E.** Que alguien venía corriendo detrás de él.
- F.** Que alguien le tocaba la espalda.
- G.** Que le dolía la espalda.
- H.** Que la casa había quedado atrás.

2. La palabra “resplandor” resaltada en el texto podría reemplazarse por:

- A.** Lastimadura.
- B.** Grito.
- C.** Brillo.
- D.** Tambor.

- **Leer con atención el siguiente cuento y responder las preguntas.**

Un creyente

Al caer la tarde, dos desconocidos se encuentran en los oscuros pasillos de una galería.

Con un ligero escalofrío, uno de ellos dijo:

_Este lugar es **siniestro**. ¿Usted cree en fantasmas?

_Ya no _ respondió el otro. ¿Y usted?

_Yo sí _ dijo el primero y desapareció.

George Loring Frost, "Un creyente", en Borges, J. L.;
Bioy Casares, A. Y Ocampo, S., Antología de la
Literatura Fantástica.
Buenos Aires: Sudamericana, 1977.

- **Redondear en cada caso la respuesta correcta.**

3. **¿Qué palabra o expresión similar podrías utilizar para reemplazar: "al caer la tarde"?**

- A. A la madrugada.
- B. Al caer granizo.
- C. Al resbalar la tarde.
- D. Al anochecer.

4. **"Siniestro" significa:**

- A. Aburrido.
- B. Aterrador.
- C. Genial.
- D. Sinfónico.

- **Leer la siguiente historia y responder las preguntas.**

Martina en pocos días se va de campamento a un viaje de varios meses por toda América. Como sabe que va a pasar por zonas de volcanes, tornados, huracanes y terremotos muy fuertes, **tuvo la precaución** de averiguar muy bien el pronóstico del tiempo en los distintos lugares que iba a visitar. La asustó un poco leer que en México estaba pronosticado un **huracán que amenazaba con arrasar varios kilómetros** para el momento en que ella iba a estar allí. Pero se alegró al saber que en Panamá anunciaban un clima espectacular para los cuatro días que ella pensaba acampar por esa zona.

- **Redondear en cada caso la respuesta correcta.**

5. **¿Cuál de las siguientes opciones reemplazaría mejor la frase "tuvo la precaución" de la línea 3?**

- A. Tuvo la provocación.
- B. Tuvo la imprudencia.
- C. Tuvo el valor.
- D. Tuvo el cuidado.

6. **¿Qué quiere decir la expresión "huracán que amenazaba arrasar varios kilómetros"?**

- A. El viento del huracán iba a explorar una zona de varios kilómetros.
- B. Los vientos del huracán serían tan fuertes como para destruir una zona muy grande.

C. El pronóstico amenazaba a la gente para que corriera varios kilómetros.

- **Leer los siguientes diálogos y responder las preguntas, redondear en cada caso la respuesta correcta.**

Dos amigos se encuentran en la calle y uno le pregunta al otro:

_ ¿Cómo te fue en el examen de manejo?

Algo apenado, el más alto responde:

_Me tomaron algunas señales de tránsito pero yo **no sabía un pepino**.

7. “No sabía un pepino” en este caso significa:

- A. Que no sabía lo que eran los pepinos.
- B. Que no le gustaban los pepinos.
- C. Que no sabía nada.
- D. Que le tomaron demasiadas señales.

Mariana se muda la próxima semana. Llama por teléfono a su hermano y dice:

_Ya que tienes un auto grande, ¿me ayudarías con la mudanza?

Su hermano sin dudarlo le dice:

_ ¿Qué? **¿Te falta un tornillo?**

8. “Te falta un tornillo” en este caso significa_

- A. Que Mariana está loca.
- B. Que Mariana fue a comprar tornillos.

D. El huracán iba a refrescar una zona de varios kilómetros.

C. Que el hermano no entiende lo que dice Mariana.

D. Que el hermano va a prestarle a Mariana un tornillo.

- **Cambiar las palabras que aparecen en negrita para que el siguiente texto pueda entenderse. Redondear en cada caso la respuesta correcta.**

Ulises, también llamado “el pequeño fantasma” por ser el hijo más chico de la familia, es fantasma desde hace mucho tiempo. El hecho de no poder conseguir amigos lo tenía muy preocupado: todos salían corriendo al verlo. Su amistad con Ámbar empezó un día que ella estaba sola **sobre** su casa. Ámbar temblaba de **alegría** mientras Ulises se le acercaba, pero el pequeño fantasma era muy simpático y finalmente terminaron por comprenderse. Ahora son inseparables. Van juntos a todos lados y nadie se da cuenta. Una de las ventajas que tiene el ser un fantasma

9. En el texto, la palabra “sobre” debería ser reemplazada por:

- E. Arriba.**
- F. En.**
- G. Con.**
- H. Desde.**

10. En el texto, la palabra “alegría” debería ser reemplazada por:

- A. Miedo.**
- B. Sueño.**
- C. Frío.**
- D. Dolor.**

- **Elegir qué palabra corresponde a cada una de las definiciones que te presentamos a continuación. Redondear la respuesta correcta.**

11. “Expresar buen humor contrayendo los músculos de la cara y emitiendo sonidos particulares”

- A. Estornudar.**
- B. Contraer.**
- C. Reír**
- D. Bostezar.**

12. “Historia o narración de la vida de una persona”

- A. Biología.**
- B. Cuento.**
- C. Historieta.**
- D. Biografía**

ÁREA 4

- Leer las siguientes oraciones y responder las preguntas.

1. Los ladrones escapan, en moto el policía los sigue.

¿Quién va en moto?-----

2. Lucía aparece en todas las oraciones que siguen. ¿En cuál de ellas Lucía realiza la acción expresada por el verbo?

- A. Lucía salió de su casa para ir a comprar un mapa.
- B. De repente, Lucía fue sorprendida por alguien que gritaba su nombre.
- C. Era su amiga Malena que la paró y le dijo. “Lucía, ¿puedo ir a tu casa y hacemos juntas la tarea?”

4. ¿En qué caso Luis no piensa en los demás?

- A. Carla dice que Luis piensa siempre en ella.
- B. Carla dice que Luis piensa siempre en los demás.
- C. Carla dice que Mario siempre piensa en Luis.
- D. Carla dice que Luis piensa siempre en sí mismo.

5. Tomás le dice a su amigo: “Está buenísimo este chocolate, me lo regaló Pedro ayer.” ¿A qué se refiere la palabra “lo”?

- D. Malena acompañó a Lucía a la librería.

3. Martín le dice a su amigo: “De noche no me quedo despierto.” ¿Qué quiere decir?

- A. De noche estoy despierto.
- B. De noche miro la tele.
- C. De noche duermo.
- D. De noche no duermo.

- A. A Pedro.
- B. Al chocolate.
- C. A Tomás.
- D. Al amigo.

6. Mateo le dice a su amigo: “Clara le regaló zapatillas nuevas a la prima”

¿A qué se refiere la palabra “le”?

- A. A la prima.
- B. A Clara.
- C. A Mateo.
- D. A las zapatillas.

7. Redondear la opción correcta en cada una de las parejas que aparecen en negrita.

Estaba patinando en el club de mi barrio y cuando estaba dando **UNA/LA** vuelta en el aire tropecé al apoyar **UN/EL** pie izquierdo y me caí sobre una rodilla.

UNA/LA señora que no conocía, apenas me vio, le fue a contar a mi mamá.

UNA/LA señora le dijo que me llevara al médico. Ahora me duele la cabeza, **UN/EL** ojo izquierdo y **UNA/LA** rodilla. También me quedo doliendo **UNA/LA** mano en la que ya había tenido el yeso, pero por suerte no me lastime **UNA/LA** nariz.

8. Señalar en cuál de las oraciones que siguen no se dice quién cuenta el cuento.

- A. Para hacerlo dormir, los padres le cuentan un cuento a su hijo.
- B. Para hacer dormir a los nietos, los abuelos cuentan un cuento.
- C. Para hacer dormir a los chicos, los adultos les cuentan un cuento.
- D. Para hacerlos dormir, a los chicos les cuenta un cuento.

9. ¿En cuál de estos casos el bebé se despierta?

- A. “Si hubiesen dejado de hacer tanto ruido, no habrían despertado al bebé.”

D. Un auto y un camión fueron chocados por un desconocido.

11. ¿Cuál es el significado de la oración: “Al cocodrilo mordió el pato mientras la víbora se acercaba?”

- A. El cocodrilo mordió al pato.
- B. El pato mordió al cocodrilo.
- C. El pato mordió a la víbora.
- D. La víbora mordió al cocodrilo.

B. “Si siguen haciendo tanto ruido, van a despertar al bebé.”

C. “Si no hubiesen dejado de hacer tanto ruido, habrían despertado al bebé.”

D. “Cuando dejen de hacer tanto ruido, voy a despertar al bebé.”

10. ¿Cuál es el significado del titular: “Un auto fue chocado por un camión en la entrada de la autopista por causas aún desconocidas”?

- A. Un camión fue chocado por un auto.
- B. Un auto chocó a un camión.
- C. Un camión choco a un auto.

12. Cómo transformarías la pregunta “¿Cecilia cortó las flores? En un deseo Redondear la respuesta correcta.

- A. No sé si Cecilia cortó las flores.
- B. ¡Cecilia, corta las flores!
- C. Ojala que Cecilia haya cortado las flores.
- D. Cecilia no cortó las flores.

ÁREA 5

- **Leer el siguiente fragmento del cuento “Los sueños”.**

De pronto un rosa vio al pájaro. Un pájaro verde en el cielo rosa.

_ ¡¿Qué es eso?! _gritaron todos con rosado grito.

Y empezaron a tirarle tomates rosas.

Y los violetas empezaron con los tomates violetas, los celestes con los tomates celestes, los dorados con los dorados, **los color berenjena con sus tomates color berenjena.**

Y el pájaro planeaba, iba y volvía por el aire, subía, se hamacaba y jugaba en medio del tiroteo de tomates de colores. De vez en cuando **alguno** lo alcanzaba y entonces él lo picoteaba y estaba encantado porque los tomates según su color tenían un riquísimo sabor diferente.

Laura Devetach, El hombrecito verde y su pájaro.
Buenos Aires: Colihue, 1988.

- **Responder las siguientes preguntas redondeando la respuesta correcta.**

1. **¿A qué se refiere la palabra “le” resaltada en negrita en la línea 3?**

- A. El habitante rosa.
- B. El cielo rosa.
- C. El tomate verde.
- D. El pájaro verde.

2. **¿A qué se refiere la palabra “alguno” resaltada en el texto?**

- E. Cualquier tomate.
- F. El pájaro verde.
- G. El tomate rosa.
- H. Cualquier pájaro.

3. **Con la expresión “los color berenjena con sus tomates color**

berenjena” el narrador quiere decir:

- A. Los habitantes de color berenjena comen tomates de color berenjena.
- B. Los habitantes de color berenjena tiran berenjenas de color berenjena.
- C. Los habitantes de color berenjena tiran tomates de color berenjena.
- D. Los habitantes de color berenjena tiran berenjenas de color tomate.

- **Leer con atención los siguientes fragmentos y responder las preguntas. Redondear en cada caso la respuesta correcta.**

El partido estaba organizado para las nueve de la mañana. Los chicos estaban tan dormidos que no escucharon el despertador y cuando abrieron los ojos ya eran las diez y media. Ninguno iba a llegar a tiempo al partido.

- 4. ¿Por qué ninguno iba a llegar a tiempo al partido?**
- E.** Porque no podían abrir los ojos para ver qué hora era.
 - F.** Porque el despertador no sonó a tiempo.
 - G.** Porque el despertador sonó antes de lo que esperaban.
 - H.** Porque ninguno escuchó el despertador cuando sonó

A Sofía le gustan mucho los animales desde muy chiquita y quiere festejar su cumpleaños en el zoológico. Mariana le tiene mucho miedo a los animales, sin embargo, va a tomar fuerzas para ir al cumpleaños de su mejor amiga.

- 5. “Mariana tiene que juntar fuerzas para ir al cumpleaños de su mejor amiga...”**
- A.** A pesar de que a Sofía le encantan los animales.
 - B.** A pesar de que le tiene mucho miedo a los animales.
 - C.** A pesar de que su amiga festeje su cumpleaños en un zoológico para molestarla.
 - D.** A pesar de que a Mariana le gustaban los animales desde chiquita.

- 6. Leer el siguiente fragmento y completas los espacios en blanco con las opciones que aparecen a continuación. Sólo se puede usar una vez cada palabra.**

QUIÉNES – DÓNDE – QUÉ – CUÁNTO – CÓMO

Lucas no podía dormir. Miró el reloj. Eran las dos de la mañana. En su cabeza daban vueltas muchas preguntas para las cuales no tenía ninguna respuesta. ¿(1) _____ escaparon los ladrones si todas las salidas estaban bloqueadas? ¿(2) _____ escondieron las joyas robadas? ¿Por qué los ladrones no se habían llevado ningún otro objeto del museo? ¿(3) _____ eran sus posibles cómplices? ¿(4) _____ pretendían los ladrones dejando encendidas las luces de la entrada? ¿(5) _____ tardarían en salir de su escondite?

- En las siguientes oraciones, redondear el hecho que ocurrió primero.

7. **Antes de que empezara la lluvia, Noé terminó de preparar el arca.**

A. Empezó la lluvia.

B. Noé termino de preparar el arca.

A. La nave del pirata Akad el Nariz naufragó

B. Mi abuela empezó la escuela.

8. **Después de que mi mamá dice “mira Paulo”, siempre viene una explicación.**

A. Mi mamá dice “mira Paulo”.

B. Viene una explicación.

10. **Gaspar decidió caminar sobre sus manos, después de que se cansó de usar sus pies.**

A. Gaspar decidió caminar sobre sus manos.

B. Gaspar se cansó de usar sus pies.

9. **La nave del pirata Akad el Nariz naufragó antes de que mi abuela empezara la escuela.**

- Leer el siguiente fragmento y responder las preguntas.

Cartas a Papá Noel

Hola Papá Noel, soy Clara.

Te quiero mucho. Hoy fuimos a la playa y tomamos un helado. Tengo seis años. En patines jugué al hockey y ningún día lo había jugado con palo para que no nos lastimáramos. Ahora patino bien y el siete de diciembre va a haber una clase para que los padres vean que no nos lastimamos, pero tú no puedes venir porque eres papá, pero Noel, que es distinto. Pero a lo mejor si quieres puedes venir, igual en la entrada nunca se fijan. Te pido un Max Steel, un disfraz de doctora verde, lapiceros de color verde oscuro y claro, celeste, azul oscuro, un juguete de Chicas Superpoderosas, una Barbie con vestido de casamiento, una estrellita, una luna, un sol, una flor, un árbol con naranjitas, una nube, una piedra, un pez, un ángel, una vaca, una abeja, un abanico y un acordeón.

Te mando un beso,

Clara

* * *

Querida Clara: en este momento no tengo patines ni hockey.

Lo lamento. ¿Te gustaría pedir otros regalos?

Afectuosamente,

Papá Noel

* * *

Querido Papá Noel: nada que ver. Tienes que leer bien las cartas. Lo del hockey con patines es algo que hice: mi pedido era lo otro. Y de paso quiero cambiar el disfraz de doctora verde. Que sea uno de verdad, blanco. La piedra no; ayer encontré una. Mejor me traes más estrellitas. Te mando otro beso, chau.

Clara

Luis María Pescetti, Nadie te creería.

Buenos Aires: Alfaguara, 2004.

- **Redondear en cada caso la respuesta que consideres correcta.**

11. ¿Cuál de estas cosas Clara no le pide a Papá Noel en su carta?

- A. Una luna.
- B. Un abanico.
- C. Lapiceros de colores.
- D. Patines para jugar al hockey.

12. ¿Por qué Clara finalmente no quiere la piedra?

- A. Porque quiere más estrellitas.
- B. Porque prefiere un disfraz de doctora de verdad.
- C. Porque encontró una.
- D. Porque se enojó con Papá Noel.

ÁREA 6

- **Leer el siguiente fragmento y responder las preguntas.**

Inquietante profecía del mago Jeremías en el día del Bautismo del príncipe Tasilo

El hijo de nuestros amados reyes tendrá una vida excepcional: su reinado será brillante –como ya no se guarda **memoria** de reinado alguno- o catastrófico para nuestro pueblo.

Hay un signo que así lo señala y es la repetición del número nueve en su (1) _____
Veamos:

Nació el día nueve del noveno mes a las nueve de la noche de la novena luna llena del año.

Es el único hijo que la reina Cósima dio a luz después de nueve años de matrimonio.

A la muerte de su padre, el principito será proclamado como rey Tasilo 99°.

En el mismo día de su nacimiento, Ortilla, la giganta custodia de la corte real, puso nueve huevos, cosa que no ocurría desde hace 999 años.

Su esposo, el gigante Cocoliso, se desmayó nueve veces consecutivas al conocer la grata noticia ya que dentro de noventa años serán nueve los pichones del gigante **que nacerán para continuar la custodia de la torre.**

Elsa Borneman, El último mago o Bilembambudín.
Buenos Aires: Alfaguara, 2004.

- **Redondear en cada caso la respuesta correcta.**

1. **¿Qué palabra insertarías en el espacio (1) de la oración?**

- A. Trabajo.
- B. Viaje.
- C. Destino.
- D. Misión.

2. **La palabra “memoria” resaltada en el fragmento puede ser sustituida por:**

- A. Silencio.
- B. Recuerdo.
- C. Elogio.
- D. Olvido.

3. **La expresión “que nacerán para continuar la custodia de la torre” resaltada en el texto significa:**

- A. Los pichones continuarán la construcción de la torre.
- B. Los pichones nacerán dentro de la torre.
- C. Los pichones alcanzaran la altura de la torre.
- D. Los pichones continuarán el trabajo de sus padres.

- **Leer la continuación del fragmento anterior.**

Proclamación de nuestro rey Tasilo 99°

En una **ceremonia totalmente privada**, que se realizó en la torre real y cuyas alternativas se transmitieron por los altoparlantes del reino, (...) nos hemos enterado de que nuestro príncipe se proclamó rey: Lo hizo él mismo en la soledad de la torre a la que no permitió (2) _____ alguno.

Elsa Borneman, El último mago o Bilembambudín.
Buenos Aires: Alfaguara, 2004.

4. ¿Qué palabra insertarías en el espacio (2) de la oración?
- A. Ataque.
 - B. Trastorno.
 - C. Acceso.
 - D. Rastro.
5. La expresión “ceremonia totalmente privada” resaltado en el texto quiere decir:
- A. Fiesta totalmente suspendida.
 - B. Celebración totalmente íntima.
 - C. Acto totalmente formal.
 - D. Ceremonia totalmente prohibida.

- Leer con atención los siguientes fragmentos y responder las preguntas.

Decorativas chimeneas en un barrio de nuestro reino

Por orden real, todos los habitantes del barrio ubicado en **el tercer nivel del reino** deberán instalar, **por lo menos tres chimeneas** distintas sobre los tejados de sus casas y arbitrar los medios para que sus humos surquen constantemente el cielo. Originalísima idea de nuestro rey que – sin dudas- posee un talento decorativo fuera de lo común.

Elsa Borneman, El último mago o Bilembambudín.
Buenos Aires: Alfaguara, 2004

- Redondear en cada caso la respuesta que consideres correcta.

6. ¿Cuál interpretación de las que siguen te parece mejor para la expresión “tercer nivel del reino” resaltada en el fragmento?
- A. Tercer piso.
 - B. Tercer subsuelo.
 - C. Tercer grado.
 - D. Tercer límite.
7. ¿Cuál interpretación de las que siguen te parece mejor para la expresión “por lo menos tres chimeneas” resaltada en el fragmento?
- A. Menos de tres chimeneas.
 - B. Tres o más chimeneas.
 - C. Más de tres chimeneas.
 - D. Sólo tres chimeneas.

- **Leer con atención el fragmento e insertar las siguientes expresiones en los espacios en blanco.**

- A. Tanto disgusto.
- B. Cuyo presidente.
- C. Grandes expectativas.

Cuando la expedición volvió al Puerto de Holanda fue recibida con (8) _____ y honores. De todos los aportes que hacía a la ciencia los que más abultaban eran los dibujos de Tadeo. Tadeo entregó sus blocks a la Real Sociedad Científica de Ámsterdam (9) _____ era el zoólogo Gregorius Van der Veken.

El profesor Van der Veken era un sabio indiscutido, una celebridad mundial en la materia. De chico, en la escuela, había sido aplazado por su maestra de quinto grado por escribir en una prueba que los mamíferos ponían huevos. Ese episodio le provocó (10) _____ y humillación que se entregó con alma y vida al estudio de la zoología que llegó a ser el más sabio conecedor de animales de toda Europa.

Ena Wolf, Historias a Fernández.
Buenos Aires: Sudamericana, 2003.

- **Leer el siguiente fragmento y responder las preguntas.**

Diciembre 17 de 1823

Mi muy querido amigo Toribio:

Te escribo en este día de tanto sufrimiento para todos nosotros. La fatalidad quiso que un rayo cayera sobre la iglesia Matriz y la volara en mil pedazos junto con su altar mayor, la sacristía y tantas reliquias allí guardadas. ¿Quién hubiera osado imaginar que los dos bandos enemigos transformarían la casa de Dios en depósito secreto de pólvora e instrumentos de muerte? Aunque las noticias procedentes de Río de Janeiro sobre las rencillas entre portugueses y brasileños nos llevan desde tiempo a sospechar lo peor.

María Brandán Aráoz, Misterio en Colonia.
Buenos Aires: Santillana, 2001.

- Redondear en cada caso la respuesta correcta.

11. ¿Cuál de las siguientes expresiones del texto significa “recuerdos valiosos”?

- A.** Altar mayor.
- B.** Instrumentos de muerte.
- C.** Bandos enemigos.
- D.** Tantas reliquias.

12. ¿Cuál de las siguientes expresiones del texto significa “armas letales”?

- A.** Instrumentos de muerte.
- B.** Altar mayor.
- C.** Tantas reliquias.
- D.** Bandos enemigos.

ÁREA 7

- **Leer los siguientes textos y responder las preguntas. Redondear en cada caso la respuesta correcta.**

Rawson, Chubut. Alrededor de 40 ballenas ya se encuentran en las costas de Puerto Pirámide en Península Valdés, brindando un espectáculo incomparable que el año pasado fue presenciado por más de 50 mil viajeros de todo el mundo, una cantidad similar a la que se espera para este año.

1. ¿Qué tipo de texto es el que leíste?

- A. Cuento.
- B. Instrucciones.
- C. Noticia.
- D. Carta.

Colocar el tablero entre los jugadores y repartir las fichas asignando a cada jugador un color. Los jugadores se turnarán para colocar las fichas en el tablero. El primer jugador que logre alinear cuatro fichas en forma horizontal, vertical o diagonal será el ganador.

2. ¿Qué tipo de texto es el que leíste?

- A. Cuento.
- B. Instrucciones.
- C. Noticia.
- D. Carta.

- **La forma de un texto es una pista para poder reconocerlo.
¿Podrías decir a qué tipo de texto corresponde este esquema, aunque no puedas leer las palabras?**

3. Este esquema es el de _____

4. Este esquema es el de _____

5. ¿Cuál sería el tema de un texto titulado “El asombroso Club de la Lupa no se rinde”?

A. Es la historia de un grupo de personas extraordinarias.

B. Es el relato de una victoria deportiva.

C. Es la descripción de los distintos usos de las lentes.

D. Es una historia de detectives.

6. ¿Cuál sería el tema de un texto titulado “El día en que Galileo inventó el telescopio”?

- A. Es la descripción del sistema solar.
- B. Es la biografía de Galileo Galilei.
- C. Es el relato de un invento importante.
- D. Es la carta de Galileo a Copérnico.

¿Qué tipo de textos te sugieren los siguientes títulos?

7. “Tren descarrilado en zona oeste”

- A. Un relato histórico.

10. Leer con atención y responder a qué tipo de texto corresponde el siguiente fragmento.

Dos ladrones destruyeron esta mañana la vidriería de un comercio de computación del barrio bogotano de La Candelaria y sustrajeron valiosos equipos, informó la policía. El robo tuvo lugar a las 5 de la madrugada en un negocio situado en la calle 6º, donde dos hombres tomaron trozos de baldosa, destruyeron la vidriería y sustrajeron varios artículos. La escena fue observada por el playero de un estacionamiento cercano, que llamó a la policía, pero cuando la primera patrulla llegó al lugar, los delincuentes ya se habían escapado con la mercadería.

- A. Una noticia periodística.
- B. Un cuento.
- C. Una carta.
- D. Una información científica.

11. ¿Cuál es la pista que usaste para reconocer el tipo de texto?

- A. Tiene introducción, nudo y desenlace.
- B. Tiene diálogos entre los personajes.
- C. Cuenta una historia de fantasía.
- D. Cuenta, de manera detallada, un hecho real.

- B. Una noticia.
- C. Una receta.
- D. Un cuento.

8. “La guerra del Amazonas”

- A. Un relato histórico.
- B. Una noticia.
- C. Una receta.
- D. Un libro de instrucciones.

9. “Pato a la naranja”

- A. Un relato histórico.
- B. Una noticia.
- C. Una receta.
- D. Un cuento.

12. Buscar y subrayar las cuatro palabras o expresiones que NO permiten que este fragmento sea parte de un texto científico.

Con su peinado “rockero” y sus colores intensos, los monos tití se cuentan entre los primates más atractivos de la Tierra. Estos ágiles animales de poco peso, tienen sus casuchas en las selvas tropicales de América del Sur. Su tamaño les permite desplazarse a mil entre los árboles atrapando insectos y otras clases de bichos como lagartijas, ranas y caracoles.

ÁREA 8

- **Cuestión de vida o muerte. Un barco en el que viajaba un grupo de científicos naufragó. La única esperanza de rescate es poder comunicarse con el puerto más cercano, pero el radio apenas funciona y sólo pueden enviar un mensaje de no más de cuatro palabras o frases. Leer el siguiente mensaje.**

Los tripulantes del barco Gaucho hemos naufragado en la isla Serpiente. Nuestra situación es muy crítica ya que hay heridos. Esperamos que puedan enviar urgente una lancha para rescatarnos.

1. **¿Qué conjunto de cuatro palabras o frases elegirías para que el rescate pueda realizarse? Redondear la letra del conjunto que corresponde.**

A

Barco Gaucho
Rescatarnos
Hay
Heridos

B

Barco Gaucho
Urgente
Rescatarnos
Tripulantes

C

Barco Gaucho
Tripulantes
Lancha
Heridos

D

Naufragado
Isla Serpiente
Heridos

2. **La siguiente oración se escapó del fragmento que se presenta a continuación. ¿Podrías señalar con una cruz el lugar [] que le corresponde dentro del fragmento?**

A veces volvía tan cansado que no quería regresar y decía que al día siguiente iría por ellos.

Voy a contar un secreto. [] Cuando yo era chico a mi mamá se le salía la cabeza. [] Era insoportable verla así. [] Temía que nunca volviera a colocársela, entonces yo debía hacerlo. [] También pasaba que mi padre regresaba del trabajo sin sus brazos y yo debía señalarle que se los

había olvidado. [] Pero yo no aguantaba la idea de que alguien los tomara y no volvieran a aparecer. [] Entonces los buscaba.

Luis María Pescetti, Nadie te creería.

Buenos Aires: Alfaguara, 2004.

- **Redondear la respuesta que consideres correcta.**

3. ¿En qué te hace pensar el título del fragmento “Heridas con gusanos”?

- A. En un olor exótico.
- B. En un espectáculo conmovedor.
- C. En un sonido intenso.
- D. En una sensación desagradable.

- **Leer el fragmento y responder las preguntas.**

Probablemente ver una herida por la que se pasean los gusanos sea algo realmente asqueroso para mucha gente. Pero dejando de lado la repugnancia, los gusanos pueden llegar a ser muy beneficiosos para los heridos, como se sabe desde hace bastante tiempo.

El caso mejor documentado es el de dos soldados que durante la Primera Guerra Mundial quedaron abandonados en el campo de batalla con heridas muy graves. Los encontraron luego de una semana en la que lograron salvar su vida gracias a la acción benefactora de las larvas sobre sus heridas.

En 1931, el médico W.S. Baer comunicó que había tenido éxito en la curación de una infección ósea por aplicación de las larvas. Posteriormente el tratamiento cayó en desuso, debido a lo repugnante que resultaba.

Adaptación del texto “Heridas llenas de gusanos”, de
M.A. Gómez. El Rincón de la Ciencia n° 6. Mayo de 2000.

- **Redondear en cada caso la respuesta correcta.**

4. Indicar el argumento principal del fragmento.

- E. Los gusanos ayudaban a los heridos a morir mejor.
- F. Los gusanos ayudaban a curar las heridas.
- G. Los heridos comían gusanos y se salvaban.
- H. Los gusanos infectaban las heridas.

5. ¿Cuál es la información más importante para comprender el fragmento?

- A. El tratamiento cayó en desuso.
- B. Dos soldados quedaron abandonados con heridas graves.
- C. Los gusanos ayudaban a eliminar las infecciones.
- D. Ver una herida con gusanos es realmente asqueroso.

6. ¿Qué título le pondrías al siguiente fragmento?

A pesar de que la invención del dulce de leche se la adjudican a Chile, Uruguay y Perú, en la Argentina, un relato con características de leyenda popular dice que cuando Lavalle fue a parlamentar con Rosas aquel 24 de junio en la estancia la estancia La Celedonia, de Cañuelas la criada que estaba a cargo de la lechada (leche caliente azucarada) con la que Rosas tomaba el mate, entró en pánico al ver a Lavalle recostado en el camastro de su patrón. Fue por eso que la lechada se pasó de cocción y dio origen al dulce de leche.

Vicente Mulerio, Don Perro de Mendoza.
Buenos Aires: Alfaguara, 2003

- A. La preparación del dulce de leche.
- B. La leyenda del dulce de leche.
- C. La siesta de Lavalle.
- D. La receta de la criada.

7. ¿Cuál es la frase más importante para comprender el siguiente fragmento?

El hecho ocurrido en el restaurante Moreno fue muy particular. Se trata de un lugar conocido y tradicional en el que cenan personalidades del espectáculo local. Alrededor de las once, llegaron tres hombres bien vestidos que se sentaron y pidieron unas copas de vino. Unos minutos después, uno de los hombres se paró frente a la puerta, otro se encaminó hacia la caja y el tercero anunció a los clientes que era un asalto, amenazándolos con una pistola y una supuesta granada.

- A. El hecho ocurrido en el restaurante Moreno fue muy particular.
- B. Llegaron tres hombres bien vestidos.
- C. El tercero anunció a los clientes que era un asalto.
- D. Uno de los hombres se paró frente a la puerta.

8 De los datos que se presentan a continuación, hay un dato que NO es necesario para calcular el perímetro de un triángulo. Subrayarlo.

Tengo un triángulo isósceles hecho de papel glacé celeste. Su base mide 3 cm y uno de sus lados iguales mide 4 cm.

- **Leer el siguiente problema.**

Juan logró ahorrar \$ 7.000 por semana durante 10 semanas. Si quiere comprarse una pelota que cuesta \$140.000, ¿Cuánta plata tiene que ahorrar todavía?

8. **¿Cuál de las siguientes frases tiene la información más importante para resolver el problema? Redondear la respuesta correcta.**

- A. Juan ahorro \$ 7.000 por semana durante 10 semanas y la pelota cuesta \$140.000.
- B. Juan necesita ahorrar más plata todavía para comprar la pelota.
- C. La pelota que quiere Juan cuesta \$140.000
- D. Juan está ahorrando para comprarse una pelota nueva.

• **Los textos que vas a leer a continuación son los resúmenes de los argumentos de tres películas. Escribir en los recuadros el título apropiado para cada uno.**

- A. El tesoro del lago.
- B. Los genios.
- C. La búsqueda.

10.

El explorador Ben Gates se ve de nuevo envuelto en una increíble aventura en la que se relacionan capítulos desconocidos de la historia con tesoros ocultos. Cuando una página del diario del asesino de Abraham Lincoln sale a la luz, el tatarabuelo Ben se ve involucrado como el principal conspirador del asesinato. Decidido a probar la inocencia de su ancestro, Ben y su equipo emprenden un viaje para intentar descubrir lo que realmente sucedió.

11.

Franklin está disfrutando de las vacaciones de verano en la casa del lago cuando su familia recibe la inesperada visita de la tía Lucy, una arqueóloga entregada en cuerpo y alma a la caza de tesoros. La abuela de Franklin se acuerda entonces de su propio “tesoro”, una caja que había enterrado cuando era pequeña. Pero al revivir su pasado, cae enferma de forma repentina. Franklin y sus amigos deciden encontrar la caja que podría salvar a su abuelita.



Dos niños descubren una misteriosa caja con dispositivos extraños que ellos confunden con juguetes. A medida que los niños juegan con estos artefactos, comienzan a mostrar niveles más y más elevados de inteligencia. Los padres perciben que algo extraordinario está sucediendo. La situación empieza a estar fuera de control. Los niños se concentran en estos objetos extraños, y en la importante misión para la cual parecen haber sido enviados.

ÁREA 9

- **Leer el siguiente fragmento y responder la pregunta redondeando la respuesta correcta.**

Juan Pablo está viendo fotos de su niñez. En una de ellas está toda la familia: hermanos, padres, primos, tíos y abuelos. Según recuerda, para que la foto saliera bien, se había ordenado por altura, y en la primera fila se ubicaban los niños, luego los de mediana estatura y más atrás los más altos. Sus padres que eran de mediana estatura, quedaron ubicados en un costado de la foto.

1. **¿Cuál es la ubicación de Juan Pablo en la foto?**

- A. Juan Pablo está delante de sus padres.
- B. Juan Pablo está al lado de sus padres.
- C. Juan Pablo está detrás de sus padres.
- D. Juan Pablo está detrás de todos.

- **Leer los siguientes tres textos y responder las preguntas. Redondear en cada caso la respuesta correcta.**

El engaño

Rulo el mapache era un ladronzuelo que había robado dos salmones a Roco, el oso. Cuando se dispuso a comer los salmones para la cena, sintió a su espalda un gruñido de oso que lo dejó inmóvil. La voz ronca le dijo. “Deja mis salmones y vete antes de que...”, y sin terminar de escuchar la frase, Rulo salió corriendo.

Más tarde, Rulo se encontró con la hiena que le dijo que el zorro se había hecho pasar por el oso para quedarse con los salmones. En ese momento, sin saber qué hacer, Rulo se quedó arañando el suelo y pataleando.

Adaptación de la Nuova Guida alla Comprensione
del Testo, de De Beni y colaboradores.
Trento: Erickson, 2003

2. **¿Cómo se siente al final Rulo?**

- A. Está enojado.
- B. Está tranquilo.
- C. Está preocupado.
- D. Es indiferente a la noticia.

3. **¿Por qué Rulo se sintió así?**

- A. Porque la hiena se rió de él.
- B. Porque el oso se comió los salmones.
- C. Porque el zorro lo asustó.
- D. Porque el zorro lo engañó

La historia de Lisa

La oficina en la que trabajo Lisa se encuentra en el centro histórico. Es una zona en la que no es fácil encontrar estacionamiento permitido. Aquella mañana Lisa salió tarde de su casa: su despertador no sonó y por lo tanto tuvo que hacer todo a las apuradas. Después de cuarenta y cinco minutos de viaje, Lisa estaba cerca de la oficina, cansado y con bastante malhumor. Con la poca paciencia que le quedaba, estacionó el auto en el primer espacio que encontró libre.

A eso de las cinco, cuando terminó su trabajo, Lisa volvió a buscar el auto, pero para su sorpresa descubrió que no estaba donde lo había dejado; sólo entonces se dio cuenta de que muy cerquita, en la vereda, había un cartel que decía “prohibido estacionar”. (...)

Adaptación de la Nuova Guida alla Comprensione
Del Testo, de Rossana De Beni y colaboradores.
Trento: Erickson, 2003.

4. ¿Qué ocurrió con el auto de Lisa?

- A. Se lo llevó otra persona por error.
- B. Se lo llevó remolcado una grúa de la policía.
- C. Uno de sus compañeros le hizo una broma y lo cambió de lugar.
- D. Se lo robaron.

5. ¿Cómo se sentirá Lisa luego de haber descubierto que el auto no está más?

- E. Tranquila.
- F. Decidida.
- G. Preocupada.
- H. Feliz.

• **Leer la continuación del fragmento anterior.**

(...) Cuando llegó al depósito de autos remolcados, Lisa le preguntó al guardia si estaba el suyo. Contrariamente a cuanto había imaginado, el hombre le comunicó a Lisa que no había llegado ningún auto con la patente indicada.

Adaptación de la Nuova Guida alla Comprensione
del Testo, de Rossana De Beni y colaboradores.
Trento: Erickson, 2003.

6. ¿Qué sucedió finalmente con el auto de Lisa?

- A. Se lo chocaron.
- B. Se lo llevo remolcado una grúa de la policía.
- C. Se lo olvidó en su casa.
- D. Se lo robaron.

La casa de Matías

Mi casa tiene dos pisos. En el piso de abajo apenas se entra, a la derecha, está el living; enfrente de la puerta de entrada, la cocina y a la izquierda, el estudio de mi papá. En el segundo piso, la

habitación de mis papás está sobre el living; sobre la cocina está la habitación de mi hermano y a la izquierda está mi cuarto.

7. En la planta baja de la casa, justo debajo de la habitación de Matías ¿Qué se encuentra?

- A. La cocina.
- B. El living.
- C. El estudio del papá
- D. El comedor.

• **Leer la continuación del fragmento anterior.**

Entrando en mi habitación, a la izquierda está la ventana. Mi cama se encuentra en la pared opuesta a la ventana. El armario está al lado de la cama y mi escritorio está debajo de la ventana, de modo que la luz llegue directo. A la izquierda de mi escritorio, hay un póster de mi equipo preferido.

Adaptación de la Nuova Guida alla Comprensione
del Testo, de Rossana De Beni y colaboradores.
Trento: Erickson, 2003.

8. Entrando en la habitación de Matías, ¿Dónde se encuentra la cama?

- E. A la izquierda de la puerta.
- F. A la derecha de la puerta.
- G. Frente a la puerta.
- H. Junto a la ventana.

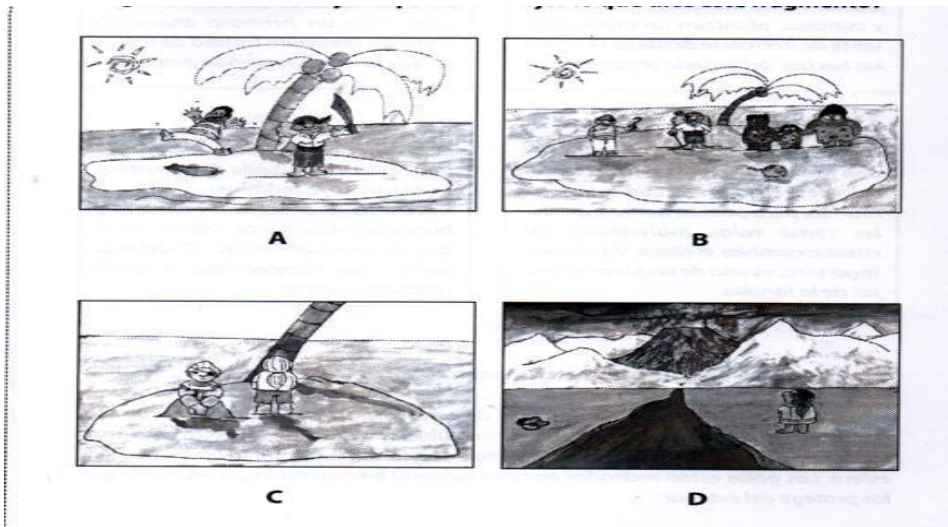
• **Leer con atención el siguiente fragmento.**

Mil años antes de que mi abuela empezara la escuela, naufragó cerca de una remota y deshabitada isla del Pacífico la nave del pirata Akad Nariz.

De los cien tripulantes que acompañaban al pirata, solo pudieron nadar hasta la isla un hombre y una mujer de quienes únicamente se sabe que tenían dos enormes narices cada uno y el pelo negro.

Ricardo Mariño, Cuentos ridículos.
Buenos Aires: Sudamericana, 1996.

9. ¿Cuál de estos dibujos representa mejor lo que dice este fragmento?



10. Julia quiere comprarle a su sobrina un libro para las vacaciones. Sabe que a ella le gusta leer, especialmente historias que suceden en el futuro. Por eso, lee las contratapas para elegir el libro indicado. ¿Con cuál de estos libros se quedará? Redondear la opción que consideres correcta.

11.

A Una colección de cuentos situados en diferentes momentos de la historia de nuestro país, como la fundación de Buenos Aires, las invasiones inglesas o la primera expedición al glaciar Perito Moreno. Entretenidos y curiosos, plantean un modo diferente de acercarse desde la ficción a los hechos de pasado argentino.

B

La historia comienza con el diluvio y con Noé intentando organizar la entrada de los animales dentro del arca. Continúa con los siniestros planes de los lobos hambrientos para alimentarse durante el largo viaje. Pero un hermoso animalito llamado Tiborante tratará de impedir que los lobos logren su propósito.

C

“Raros peinados” es la historia de una familia de brujos poco convencionales. Ellos viven como todo el mundo, pero poseen dones especiales como volar, materializar las cosas o cambiar el clima. Val, la protagonista, es una de las jóvenes brujas de la familia

D

Es la historia de Montag, capitán de una poderosa brigada de bomberos en Marte, cuya misión es volar en su nave intergaláctica a un extraño y horroroso mundo de robots, en el que se queman libros. Él deberá, junto a sus compañeros, salvar la última biblioteca.

- **Leer con atención la siguiente definición.**

El objeto está formado por una serie de gajos dispuestos circularmente alrededor de un eje central vertical en el que cada gajo apoya sus lados rectos mientras todos los lados curvos dan hacia el exterior, dando como resultado una especie de esfera. Los gajos rodeados por una cubierta bien colorida y perfumada que los protege del exterior.

12. ¿De qué objeto se trata?

- A. De una manzana.
- B. De una pelota de fútbol.
- C. De una naranja.
- D. De una torta.

13. Escribir dos palabras o expresiones que te permitieron descubrir cuál era el objeto.

A) _____

B) _____

ÁREA 10

1. **Subrayar en el siguiente texto dos palabras de cuatro sílabas y redondear dos palabras con tilde.**

Un día. Hugo se cayó de la bicicleta y volvió a casa con un tropezón y varios moretones. La tía, como Hugo era su invitado en las vacaciones, se asustó muchísimo. Ella era una de esas tías que se asustan exageradamente por todo.

- **Redondear en cada caso la respuesta correcta.**

2. **Para realizar la tarea anterior tuviste que:**

- A. Entender todo el fragmento.
- B. Entender algunas partes del fragmento.
- C. Buscar todas las palabras de cuatro sílabas.
- D. Encontrar sólo las cuatro palabras que se piden.

3. **Si ahora tuvieras que decir de qué se trata el fragmento sin volver a**

- **Elegir y redondear la opción más adecuada.**

4. **Para saber de memoria un texto es necesario:**

- A. Conocer la vida del autor.
- B. Poder repetir las palabras del texto.
- C. Estar atento a las dificultades ortográficas.
- D. Conocer las reglas de puntuación.

6. **Para hacer un resumen de un texto es útil:**

- A. Identificar las informaciones importantes del texto.
- B. Conocer las reglas de puntuación.
- C. Saber copiar las palabras del texto.
- D. Identificar las palabras más largas.

leerlo, seguramente tendrías algunas dificultades. ¿Por qué?

- A. Porque es un fragmento que contiene palabras difíciles.
- B. Porque para realizar la tarea anterior no era necesario entender.
- C. Porque el fragmento es demasiado breve y sin sentido.
- D. Porque no hay ilustraciones.

5. **Para contar de qué se trata un texto hay que:**

- A. Saber leer rápidamente.
- B. Tener una pronunciación correcta.
- C. Haberlo leído y comprendido.
- D. Subrayar las palabras más difíciles.

- **Leer el siguiente texto y responder las preguntas.**

Una trenza tan larga

Nunca le habían cortado el pelo ni siquiera se lo habían recortado Margarita no quería por eso lo tenía tan largo larguísimo su trenza negra alcanzaba a cubrir una cuadra cuando Margarita dormía su trenza se estiraba por el dormitorio se doblaba por la sala seguía por el balcón y desde el tercer piso de la casa caía hacia la calle saliendo por la ventana que dejaban abierta a propósito para peinarse Margarita viajaba una vez por semana al campo con su mamá su papá su abuela y sus dos hermanas mayores allá sobre el ancho verde la destrenzaban luego la cepillaban por turno para no cansarse sus dos hermanas siempre protestando porque esa tarea las aburría.

Una vez, en plena labor del cepillado, los sorprendió un fuerte viento. El pelo de Margarita se levantó entonces, abriéndose en abanico.

_ ¡Una nube negra! _gritaron los campesinos. _ ¡Tormenta! _ Mientras pájaros, libélulas, mariposas, langostas y vaquitas de San Antonio quedaban enredados. Lejos de preocuparse, Margarita estaba contenta:

_ ¡Mi pelo canta! _ decía al escuchar los pájaros piando en él. _ ¡Uso las más lindas hebillas! _ aseguraba al verse adornada por tantas vaquitas de San Antonio.

_ ¡Debemos cortarle el pelo! _ chillaban mamá, papá y la abuela.

_ ¡Bien corto! _ agregaban las hermanas.

Otra vez, su pelo suelto en la noche campesina se llenó de bichitos de luz. ¡Era tan hermoso verlo! ¡Parecía un retacito de la misma noche bordado con estrellitas!

El problema más grande se presentó la mañana en que Margarita debió ir a la escuela por primera vez.

_ ¡Tendremos que cortarle el pelo! _dijeron sus hermanas riendo. La mayor tenía una melenita castaña que apenas le rozaba los hombros... La mediana, escasos rulitos apretados en coronita rubia... Ninguna de las dos lograba que el pelo les creciera tanto como a la más chica...

_Te recogeré la trenza en un rodete, Margarita... _ le dijo esa mañana su mamá _ ¡Manos a la obra! _se escuchó a la abuela.

¡Ay! Era tan pesado que Margarita no pudo moverse...

¡Ay! Era tan alto que Margarita no pudo salir de su casa... ¡Llegaba hasta el techo!

Elsa Borneman, Cuentos de Maravillas.

Buenos Aires: Alfaguara, 2005.

- **Redondear en cada caso la respuesta correcta.**

7. La lectura del primer párrafo fue más difícil porque:

A. Habla de un tema difícil.

B. No tiene signos de puntuación.

C. Tienen oraciones muy largas.

D. Tiene muchas palabras esdrújulas.

8. Al leer atentamente el texto, te vas a dar cuenta de que el primer párrafo no tiene signos de puntuación. ¿Te resultaría difícil encontrar las palabras que comienzan con letra “D” en un párrafo sin puntuación?

- A. No, porque la puntuación no es necesaria para hacer el ejercicio.
- B. Sí porque fue más difícil comprender el texto.
- C. Sí, porque la puntuación es necesaria para hacer el ejercicio.
- D. No, porque en este texto no hay palabras que comiencen con “D”

9. ¿Cuál fue el problema que tuvo Margarita con su trenza para ir a la escuela?

- A. Sus hermanas quieren cortarle el pelo.
- B. Su abuela está cansada de peinarla.
- C. El rodete de Margarita era muy pesado y alto.
- D. El pelo de margarita se llenó de bichitos.

10. Para responder a la pregunta anterior, ¿qué es más conveniente?

- A. Leer atentamente todo el texto palabra por palabra.
- B. Prestar atención a la puntuación.
- C. Leer en voz alta el texto con una correcta pronunciación.
- D. Buscar esa información en el texto.

11. ¿Cuál de los siguientes títulos te parece que refleja mejor lo que ocurre en esta historia?

- A. El aburrimiento de las hermanas.
- B. La alegría de toda la familia.
- C. El viaje semanal al campo.
- D. Las dificultades de tener el pelo tan largo.

12. ¿Qué es lo más conveniente para elegir el título de un texto?

- A. Conocer las reglas de la gramática.
- B. Conocer el significado de todas las palabras.
- C. Identificar la información más importante del texto.
- D. Leer velozmente el texto.

ÁREA 11

- En cada uno de los siguientes recuadros, el escritor se equivocó al escribir UNA palabra. Buscar la palabra equivocada y subrayarla.

1.

La jirafa es un insecto que pica.

2.

Como tenía hambre, me cocine un helado al horno.

- En cada uno de los siguientes fragmentos hay UNA palabra incorrecta en las partes que están en negrita. Subrayarla y reemplazarla por la palabra correcta.

Una artista

Decidió por lo mejor era **empezar pintando fruta**, como habían hecho todos los artistas célebres. A eso se le llama “naturaleza muerta”. Consiste en poner unas cuantas frutas adentro de una frutera y pintarlas de modo que salgan lo más parecidas posibles.

3. La palabra correcta sería: _____

Cuando llegó el otoño, juntó manzanas y peras de la quinta. **Las acomodó desde la frutera**, puso la frutera sobre la mesa del comedor y pintó.

4. La palabra correcta sería: _____

- La mamá de Pedro le da varias indicaciones para su primer día de clases:

“Préstale atención a todo lo que te dice la maestra. Tenpes que hablar en silencio con tus compañeros. No te olvides de copiar toda la tarea del pizarrón. ¡Ah! ¡Y no pierdas los lápices nuevos!”

Ema Wolf, Fámili. Buenos Aires: Sudamericana,
2000.

5. Pedro está confundido porque una de esas indicaciones no la puede cumplir ¿Cuál es?

- A. Hablar en silencio con los compañeros.
- B. Prestar atención a la maestra.
- C. Copiar la tarea del pizarrón.
- D. No perder los lápices.

6. En las oraciones que siguen, algunas comas se corrieron de su lugar. ¿Podrías volver a ponerlas donde corresponde para que las oraciones tengan sentido?

*Cuando Julio come, el helado de chocolate se siente muy contento.

*Mientras Teresa cocina, el arroz escucha música.

*Juan, para estudiar, el aparato digestivo se encerró en su cuarto.

*Chicos, después de lavarse, las manos prepararon la mesa.

7. Indicar que palabra habría que corregir en los siguientes grafitis.

Mi novio parecemos una bestia.

La Bella.

Debería corregir la palabra _____

La palabra corregida quedaría así: _____

* * *

Tení un corazón de piedra

Una estatua

Debería corregir la palabra _____

La palabra corregida quedaría así: _____

* * *

Nunca podré estudiar derecho.

El Jorobado de Notre Dame

Debería corregir la palabra _____

La palabra corregida quedaría así: _____

8. En los siguientes colmos, las respuestas se mezclaron. Colocar en cada cuadrado el número de respuesta que corresponde.

¿Cuál es el colmo de un perro?

1. Volar bajo la lluvia sin piloto.

¿Cuál es el colmo de un avión?

2. No tener ni un pelo de tonto.

¿Cuál es el colmo de un pato?

3. Tener pocas pulgas.

¿Cuál es el colmo de un pelado?

4. Andar a pata.

Graciela Repún, Colmos. Buenos Aires: El Ateneo 2001.

- **Leer con atención el siguiente texto**

¡Aquí en el campo ya está todo pintado! _ dijo García y poniendo sus pinceles y sus latas vacías de pintura recién compradas dentro de una valija, partió hacia la ciudad, con muchas ganas de usar sus materiales para darle color a todas las cosas. Estaba seguro de que le iban a alcanzar para pintar toda la ciudad. Tomó el tren y después de viajar largas horas, llegó a su destino. _ ¡Es totalmente gris esta ciudad! _ Exclamó **“¡Aquí si podré trabajo como pintor!”** _ Y ahí no más detuvo al primer hombre con el que se cruzó y le ofreció sus servicios. _ ¿Quiere que le pinte su sobretodo y su sombrero? Soy pintor... En cinco minutos puedo cambiarle ese color gris por uno más **infeo...**

9. En la primera oración del texto hay una idea contradictoria que debería cambiarse para que el texto tenga sentido. ¿Cuál es?

- A. Las latas de pintura están llenas, pero deberían estar vacías.
- B. Las latas de pintura no alcanzan para pintar lo que García quiere.
- C. Las latas de pintura están vacías, pero deberían estar llenas.
- D. García se olvidó de comprar las latas de pintura.

10. En la frase “¡Aquí si podré trabajo como pintor!”. ¿Qué palabra es incorrecta?

- E. Podré.
- F. Trabajo.
- G. Como.

H. Pintor.

11. ¿Por qué palabra la reemplazarías?

12. ¿Cuál de las siguientes palabras te parece que significa “infeo” en este texto?

- A.** Feo.
- B.** Bueno.
- C.** Brillante.
- D.** Lindo.

ANEXO B.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA “SANTA MARÍA”

Buesaco - Nariño

Seminario Taller

LECTURA

y COMPRENSIÓN de TEXTOS

-Formación de Nuevos Lectores-

Orientación

Profesor Javier Narváez Cepeda

Noviembre 11 del 2014

Presentación. La lectura y la escritura se relacionan con el lenguaje y el pensamiento y por lo tanto con el desarrollo de la inteligencia humana. Leer y escribir favorece el aprendizaje constante y la creatividad; además es una herramienta inigualable para desenvolverse con propiedad en el mundo académico, personal y cotidiano.

Descripción. Las actividades a desarrollar, están orientadas a fortalecer procesos de comprensión de textos, en procura de ganar lectores nuevos e intencionados y superar la actual evaluación. Para ello, centramos nuestra actividad en la lectura de tipos distintos de textos, aplicando procesos de comprensión desde la interacción y la cooperación, e indagarlos, ejercer el análisis, la crítica y el debate, poniendo en juego el saber-hacer apropiado por nuestra experiencia lectora durante nuestra vida profesional y personal. Con base en esta actividad evaluamos, en dirección a fortalecer capacidades y subsanar debilidades.

Justificación. Las actividades propuestas para esta preparación promueven la lectura activa y dialógica y fomentan competencias comunicativas, exigencias que demandan la actual evaluación a través de las nuevas pruebas de estado. Promueven el cambio de hábitos anclados a la percepción y la decodificación lingüística en pos de un sujeto más crítico y creativo. Proporciona estrategias lectoras para que el docente pueda acceder con propiedad al texto y aprender permanentemente de ellos, en dirección a la investigación y los usos sociales del lenguaje, como vías de transformación personal y social.

Ejes de reflexión

1. Lectura, texto y contexto
2. Comprensión de textos
3. Taller de competencias

Metodología. Mediante el ejercicio del diálogo abierto y la exposición de informaciones preliminares, orientadas a reconocer el valor de la lectura y los procesos básicos en la comprensión de textos, leemos de manera oral y en colectivo para unificar los códigos de los textos propuestos y desarrollamos el taller de competencias como una estrategia de acceso a los procesos de comprensión de textos y generar un espacio comunicativo, abierto a la interlocución con sentido, la crítica, la reflexión, la creatividad, y la evaluación.

Recursos. Fotocopias, bibliografía, medios magnéticos a nuestro alcance.

TALLER 1
DIAGNOSTICO

DESARROLLE LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES
CON BASE EN LA LECTURA DEL TEXTO 1

I

1. Elabore el *resumen* del texto.
2. Identifique:
 - A. hechos y conceptos importantes que desarrollan el tema
 - B. los planteamientos centrales.
 - C. la intención comunicativa del autor.
3. Plantee inquietudes que le genera el texto.
4. Subraye expresiones significativas para usted y coméntelas.
5. **Justifique** los siguientes ítems:
 - A. El título del texto
 - B. La actitud del Fray a la muerte.
6. **Plantee** hipótesis a la producción del texto leído.

II

1. Identifique relaciones entre los Textos 1 y 2.

Relacione los dos textos con la realidad diaria.
Exponga sus conclusiones.

2. Proponga

A. Soluciones a las siguientes problemáticas suscitadas por los textos:

1. La aculturación y el menosprecio por la cultura maya (y precolombina).
2. El olvido de América por parte de las universidades

B. Explicaciones suficientes de los siguientes hechos:

1. La sobrevaloración de la cultura de Occidente.
2. La supuesta posesión del conocimiento y de la verdad por Occidente.

Desarrolle las siguientes actividades:

1. Efectúe **inferencias** de las siguientes proposiciones:

A. Ante su ignorancia topográfica se sentó con tranquilidad a esperar la muerte”.

- A. “Celo religioso de su labor redentora”.
- B. “Quiso morir allí aislado con el pensamiento fijo en la España distante”.
- C. “Un altar que le pareció como el lecho en que descansaría al fin de sus temores, de su destino, de sí mismo”.

2. Genere **deducciones** de los siguientes hechos:

- A. “Cuando Fray Bartolomé Arrazola se sintió perdido aceptó que ya nadie podía salvarlo”.
- B. “Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento, de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles”.

3. Análisis del siguiente argumento:

(...) mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una, las infinitas fechas en que se producirían eclipses lunares y solares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles.

4. Valoración de las siguientes hipótesis

- A. El conocimiento es una expresión de los dioses.
 - B. el conocimiento es un producto del hombre.
 - C. El conocimiento es el origen de la desigualdad entre los hombres.
5. Desarrolle críticas a los valores que porta el Texto 1.

6. Exponga sus **reflexiones** al contenido del Texto 2.

TEXTO NO. 1

El eclipse

Cuando Fray Bartolomé Arrazola se sintió perdido aceptó que ya nadie podía salvarlo. La selva poderosa de Guatemala lo había apresado.

Ante su ignorancia topográfica se sentó con tranquilidad a esperar la muerte. Quiso morir allí sin ninguna esperanza, aislado, con el pensamiento fijo en la España distante, particularmente en el convento de Los Abrojos, donde Carlos V condescendiera una vez a bajar de su eminencia para decirle que confiaba en el celo religioso de su labor redentora.

Al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas de rostro impasible que se disponía a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció como el lecho en que descansaría, al fin, de sus temores, de su destino, de sí mismo.



Tres años en el país le habían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas. Intentó algo. Dijo algunas palabras que fueron comprendidas. Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento, de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles. Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol. Y se dispuso en lo más íntimo valerse de aquel conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida.

-Sí me matáis -les dijo- puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura.

Los indígenas lo miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos. Vio que se produjo un pequeño y esperó confiado no sin cierto desdén.

Dos horas después, el corazón de Fray Bartolomé Arrazola chorreaba su sangre vehemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol eclipsado), mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una, las infinitas fechas en que se producirían eclipses lunares y solares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles.

AUGUSTO MONTEROSO

Obras **Completas.**

Norma. 1992.

TEXTO NO. 2

CULTURA CLANDESTINA

La sistemática represión ideológica y material de que fueron víctimas las formas culturales y espirituales de los indígenas, negros y mestizos, no alcanzó al exterminio absoluto.

Y desde los tiempos de la conquista subyacen el hombre y la cultura de América. Una América que posee su propia sabiduría y sus saberes. En ella habitan sentimientos, nociones del mundo, viejos troncos originales, dioses y mitos, que comportan imbatibles principios de unidad. Es la América de los conocimientos populares que no tienen sitio en las academias, en las escuelas de bellas artes, ni en los institutos científicos oficiales. Esta América tampoco tiene espacio en las universidades eurocentristas y repetitivas que conocemos, pero ha sobrevivido con la fuerza que le es suya y que define su especificidad. No ha habido poder colonialista ni imperialista que destruya a esta América de reales y mágicos perfiles. Y no podía ser de otra manera. Si los intelectuales y las universidades la han ignorado, ella se regenera a sí misma, como ciertas deidades del mito negro que están encarnados en el fuego y la lluvia.

Para que el lenguaje universal de esta América morena y mestiza salga de la clandestinidad es necesario romper las mezquinas fronteras de la cultura administrativa desde la cúpula. Sacar la enseñanza de las universidades que se empeñan en imitar los gestos que llegan de Europa y de Estados Unidos. Ya es tiempo de liberar la universidad americana de su dependencia mutiladora. Si la universidad no es libre en el sentido de encontrar su justificación histórica, jamás producirá la brotación de la inteligencia americana, jamás será propicia frutecer del conocimiento científico.

EDUARDO PASTRANA. América Morena y
mestiza.

Revista *Mefisio*. No. 6 Pereira-Colombia. 1997.

TALLER 2

Cimentación

LEA EL TEXTO 3 y DESARROLLE LOS SIGUIENTES ÍTEMS

ACTIVIDAD I

1. Identifique
 - A. el tema central y los planteamientos generales.
 - B. la intención comunicativa del autor.
2. Justifique las siguientes afirmaciones:
 - A. La dualidad es la condición natural del ser humano.
 - B. El título del texto.
3. Enuncie hipótesis a la producción del texto leído.

ACTIVIDAD I

1. Identifique relaciones entre los Textos 3 y 4; y los dos textos con la realidad diaria.

Elabore Conclusiones.

2. Proponga explicaciones suficientes al desagrado que el personaje siente por la ternura que le causa la criatura.
3. Efectúe inferencias de las siguientes proposiciones:
 - A. La ciudad parecía allí trepidar bajo tierra.
 - B. Su gesto fue torpe y desmemoriado, el gesto de alguien que no sabe lo que hace pero que de todos modos no puede dejar de hacerlo.
 - C. Se levantó para irse, dio unos pasos tambaleando, pero no pudo avanzar. Ahora el vagido tironeaba de él.

ACTIVIDAD III

1. Formule deducciones a partir de los siguientes hechos:
 - A. El hombre se quedó un largo rato sin saber qué hacer.
 - B. Se incorporó lentamente como asqueado de una repentina ternura semejante al más extremo desamparo, y quitándose el saco arropó con él a la criatura húmeda y lloriqueante.
2. Analice los siguientes argumentos:
 - A. “El hombre es un ser frontera entre el universo corporal y el universo incorporeal; se sitúa en la línea divisoria del mundo material y del mundo espiritual, así como en el horizonte del tiempo y de la eternidad”.

T. De Chardin.

B. “Lo grande en el hombre es que es un puente y no una meta; una cuerda tendida entre la bestia y el superhombre. Lo que se puede amar en el hombre es que es un tránsito y un acabamiento”

F. Nietzsche.

3. Crítica a los valores que porta el texto.
4. Identifique un hecho, o una situación para usted importante y realice un análisis desde su interés y expectativas personales o profesionales.

TEXTO No. 3

El Baldío

No tenían cara, chorreados, comidos por la oscuridad. Nada más que sus dos siluetas vagamente humanas, los dos cuerpos reabsorbidos en sus sombras. Iguales y sin embargo tan distintos. Inerte el uno, viajando a ras del suelo con la pasividad de la inocencia o de la indiferencia más absoluta. Encorvado el otro, jadeante por el esfuerzo de arrastrarlo entre la maleza y los desperdicios. Se detenía a ratos a tomar aliento. Luego recomenzaba doblando aún más el espinazo sobre su carga. El olor del agua estancada del riachuelo debía estar en todas partes, ahora más con la fetidez dulzarrona del baldío hediendo a herrumbre, a excrementos de animales, ese olor pastoso por la amenaza del mal tiempo, que el hombre manoteaba de tanto en tanto para despejárselo de la cara.

Varillitas de vidrio o de metal entrechocaban entre los yuyos, aunque de seguro ninguno de los dos oíría ese cantito isócrono, fantasmal. Tampoco el apagado rumor de la ciudad que allí parecía trepidar bajo tierra. Y el que arrastraba, sólo él, tal vez, oíría ese ruido blanco y sordo del cuerpo al rebotar sobre el terreno, el siseo de restos de papeles o el opaco golpe de zapatos contra las latas y los cascotes. A veces el hombro del otro se enganchaba en las matas duras o en alguna piedra. Lo destrababa entonces a tirones, mascullando alguna furiosa interjección o haciendo el *ha ...* neumático de los estibadores al levantar la carga rebelde al hombreo.

Era evidente que le resultaba cada vez más pesado. No sólo por esa resistencia pasiva que se le empacaba de vez en cuando en los obstáculos. Acaso también por el propio miedo, la repugnancia o el apuro que le iría comiendo las fuerzas, empujándolo a terminar cuanto antes.

Al principio lo arrastró de los brazos. De no estar la noche tan cerrada se hubiera podido ver dos pares de manos entrelazadas, negativo de

un salvamento al revés. Cuando el cuerpo volvió a engancharse, agarró las dos piernas y empezó a remolcarlo dándole la espalda, muy inclinado hacia delante, estribando fuerte en los hoyos.

La cabeza del otro fue dando tumbos alegres, al parecer encantada del cambio. Los faros de un auto en una curva desparramaron de pronto una claridad amarilla que llegó en oleadas sobre los montículos de basura, sobre los yuyos, sobre los desniveles del terreno. El que estiraba se tendió junto al otro. Por un instante, bajo esa pincelada, tuvieron algo de cara: lívida, asustada la una; llena de tierra la otra, mirando hacer impasible. La oscuridad volvió a tragarlas enseguida.

Se levantó y siguió halándolo otro poco, pero había llegado a un sitio donde la maleza era más alta. Lo acomodó como pudo, lo arropó con basura, ramas secas, cascotes. Parecía de improviso querer protegerlo de ese olor que llenaba el baldío o de la lluvia que no tardaría en caer. Se detuvo, se pasó el brazo por la frente regada de sudor, escarró y escupió con rabia. Entonces escuchó ese vagido que lo sobresaltó. Subía débil del yuyal, como si el otro hubiera comenzado a quejarse con lloro de recién nacido bajo un túmulo de basura.

Iba a huir, pero se contuvo encandilado por el fogonazo de fotografía de un relámpago que arrancó también de la oscuridad. El bloque metálico del puente apareció, mostrándole lo poco que había andado. Ladeó la cabeza, vencido. Se arrodilló y se acercó husmeando casi ese vagido tenue, estrangulado, insistente. Cerca del montón había un bulto blanquecino. El hombre se quedó un largo rato sin saber qué hacer. Se levantó para irse, dio unos pasos tambaleando, pero no pudo avanzar. Ahora el vagido tironeaba de él.

Regresó poco a poco, a tientas, jadeante. Volvió a arrodillarse titubeando todavía. Después tendió la mano. El papel de envoltorio crujió.

Entre las hojas del diario se debatía una formita humana. El hombre la tomó entre sus brazos. Su gesto fue torpe y desmemoriado, el gesto de alguien que no sabe lo hace pero que de todos modos no puede dejar de hacerlo. Se incorporó lentamente como asqueado de una repentina ternura semejante al más extremo desamparo, y quitándose el saco arropó con él a la criatura húmeda y lloriqueante.

Cada vez más rápido, corriendo casi, se alejó del yuyal con el vagido y desapareció en la oscuridad.

AUGUSTO ROA BASTOS

TEXTO No. 4

En Túquerres

Buscan a la madre que abandonó a niña

La personería municipal hizo un llamado a la ciudadanía para que colabore con la información que pueda dar con el paradero de los responsables de este hecho.

Las autoridades de Túquerres hacen ingentes esfuerzos para lograr la captura de una madre desnaturalizada que abandonó una niña de apenas 15 días de nacida, quien falleció. La niña fue encontrada por los lados del cementerio viejo, envuelta en una pequeña manta y parte de ropa de niña.

De acuerdo con el informe de Medicina Legal, la muerte pudo haber sido por asfixia o por hipotermia, puesto que nació normalmente, con medidas y peso adecuados. La personería dio a conocer el hecho e hizo un llamado a la ciudadanía para que colabore con la información que pueda dar con el paradero de los responsables de este hecho, y sean castigados con todo el peso de la ley.

Habitantes del lugar repudiaron el hecho y manifestaron su deseo de hacer un seguimiento a los centros de lenocinio que funcionan en la ciudad, especialmente por la carretera hacia Samaniego donde fue encontrada la niña abandonada.

Una de las siguientes hipótesis que se maneja es que la niña fue abandonada viva con el fin de que fuera encontrada por alguien y se la llevara, pues no presentaba signos de tortura.

Diario del Sur. 2.006.

TALLER 3

De Complementación

Lea el Texto 5 y desarrolle las siguientes actividades:

I

1. identificación del tema y el planteamiento central.
2. Justificación al título del Texto.
3. Ampliación suficiente de la afirmación: *El trabajo es una costumbre tiránica.*

u

1. Explicaciones suficientes al enunciado: ¿Cómo se puede vivir con tan solo una barra entre las manos?
2. Efectué inferencias a partir de hechos, conceptos o proposiciones presentes en el texto, que sean significativas para usted.
3. Establezca relaciones con el Texto 6, con la realidad cotidiana, y genere conclusiones.
4. Análisis de las siguientes hipótesis:
 - A. El trabajo es una fuerza creativa que el hombre Realiza buscando su felicidad. *F. Nietzsche*.
 - B. Según Marx el trabajo es la única forma de riqueza que posee el hombre.
 - C. Las obras de arte son importantes porque abren los ojos a las personas para hacerles ver aspectos de la realidad a los que nunca habían puesto atención, y porque cuestionan al sujeto y le hace reconocer la situación de esclavitud disfrazada en que se encuentra al interior de las relaciones económicas capitalistas. *Th. Adorna*

m

1. Reflexiones al contenido del Texto 6.
2. Valoración de las teorías e hipótesis que sobre el trabajo proponen los Textos 5 y 6.

TEXTO NO. 5

Un artista del hambre

Un artista del trapecio -como es bien sabido, este arte que se practica en las alturas de los circos es uno de los más difíciles-, había organizado su vida de tal manera - primero por afán profesional de superación, luego por una costumbre que se volvió tiránica- que, mientras trabajaba en la misma empresa permanecía día y noche en el trapecio. Todas sus necesidades -por otra parte muy escasas- eran satisfechas por empleados que se relevaban y vigilaban desde abajo. Todo lo que el artista necesitaba lo subían y lo bajaban en cestillos concebidos para tal efecto.

Esta forma de vida no planteaba al trapecista especiales problemas para con los demás. Sólo resultaba un poco molesto durante los otros números del programa, porque como no se podía disimular su presencia allá arriba, aunque permanecía quieto siempre algún espectador miraba hacia él. Pero los directores se lo consentían, porque era un artista único, insustituible. Además, era bien sabido que no vivía así por capricho, pues solo de aquella manera podía estar siempre en plena forma y mantener la suma perfección de su arte. Por otra parte, allá arriba se estaba muy bien.

Cuando en los días cálidos de verano abrían las ventanas de la cúpula y el sol y el aire penetraban en el espacio crepuscular del circo, era incluso hermoso. Sus relaciones humanas estaban muy limitadas naturalmente. Alguna vez trepaba por la cuerda de subida algún colega, se sentaba a su lado en el trapecio, apoyado uno en la cuerda de la derecha, otro en la izquierda, y conversaban largamente. O bien los obreros que reparaban la techumbre cambiaban con él algunas palabras por una de las claraboyas, o el electricista que comprobaba el tendido en la galería más alta gritaba alguna frase admirativa, aunque poco inteligible. Salvo en esas ocasiones, siempre estaba solo.

Alguna vez un empleado, que deambulaba perezosamente a la hora de la siesta por el circo vacío, alzaba los ojos hacia la fascinante altura, donde el trapecista descansaba o se ejercitaba en su arte sin ser observado.

El artista del trapecio hubiera podido vivir tranquilo de no ser por los inevitables viajes de una ciudad a otra, que le importunaban sobremedida. Aunque lo cierto era que el empresario se preocupaba de que estas molestias duraran lo menos posible. El trapecista iba a la estación en un automóvil de carreras que, de madrugada, circulaba por las calles desiertas a la máxima velocidad, harto despacio, sin embargo, para su nostalgia del trapecio.

En el tren habían preparado un departamento para él solo, y en el altillo de los equipajes se encontraba una imitación burda pero no desdeñable de su modo de vivir. En el lugar del destino ya estaba montado el trapecio antes de su llegada, cuando todavía no se habían ensamblado las tablas ni colocado las puertas.

Para el empresario no había instante más gozoso que aquel en que el trapecista ponía pie en la cuerda de subida y en un abrir y cerrar de ojos se encaramaba de nuevo a su trapecio. A pesar de estas precauciones, los viajes alteraban gravemente los nervios del trapecista, de modo que, por muy convenientes que fueran para el empresario estos traslados desde el punto de vista económico, siempre resultaban penosos.

En cierta ocasión, mientras viajaban (el artista en el altillo ensimismado, y el empresario recostado junto a la ventanilla leyendo un libro), el trapecista dijo, mordiéndose los labios, que en lo sucesivo necesitaba, no un trapecio, como hasta entonces, sino dos, uno frente al otro.

El empresario accedió enseguida. Pero el trapecista, como si el beneplácito del empresario no tuviera más importancia que su oposición, añadió que nunca más, en ninguna ocasión, trabajaría únicamente sobre un trapecio.

Parecía horrorizarse ante la sola idea de qué pudiera sucederle alguna vez. El empresario, observando detenidamente a su artista, mostró nuevamente plena conformidad. Dos trapecios son mejor que uno; además, los nuevos ejercicios serían más variados y espectaculares. Pero el artista se echó a llorar de pronto. El empresario, vivamente impresionado, se levantó de un salto y le preguntó qué le ocurría; como no obtuvo respuesta alguna, se subió al asiento. Le abrazó y estrechó su rostro contra el suyo, hasta sentir las lágrimas en su piel. Después de muchas preguntas y palabras de aliento, el trapecista exclamó, sollozando: ¿Cómo se puede vivir con solo una barra en las manos?

Entonces ya le fue muy fácil al empresario consolarle. Le prometió que en la primera estación telegrafiaría para que instalasen el segundo trapecio y se reprochó duramente a sí mismo la crueldad de haber dejado al artista trabajar tanto tiempo con solo un trapecio. Por último, le dio las gracias por haberle hecho notar aquella omisión imperdonable. De este modo, logró el empresario tranquilizar al artista y pudo volver a su rincón. Sin embargo, él no estaba tranquilo; seriamente preocupado, observaba a escondidas, por encima del libro, al trapecista. Si Tales pensamientos habían empezado a atormentarle, ¿podían ya cesar por completo? ¿No irían intensificándose día a día? ¿No amenazarían su existencia? Y el empresario, alarmado creyó ver en medio del sueño aparentemente tranquilo en que habían terminado los sollozos, comenzar a dibujarse la primera arruga en la tersa frente infantil del artista del trapecio.

FRANZ KAFKA

TEXTO No. 6

EL TRABAJO

La gran mayoría de la gente, en todo el planeta, sigue organizando su vida en torno a la lucha por el sustento. Dónde y cómo vivimos, a quiénes frecuentamos en la sociedad, de qué manera disponemos de nuestra diaria rutina, cómo educamos a nuestros hijos; todas estas facetas de nuestra vida están dominadas por el trabajo que desempeñamos.

Pero ahora estamos pasando por una época de grandes cambios culturales, cuya esencia se concentra en una transformación de la ética del trabajo, con su alta valoración de éste y de las cualidades que caracterizan al buen trabajador. Es más, tan fundamental resulta la ética del trabajo para la cultura que, si varía su significado, con él variará el carácter mismo de nuestra sociedad.

Qué queremos decir con ¿ética del trabajo? Para indagar sus orígenes, tenemos que remontarnos a los comienzos de la civilización occidental. Los primeros griegos consideraban el trabajo como una maldición; lo llamaban *Ponos*, palabra que significa también esfuerzo, fatiga, agotamiento. El término trabajo procede del latín *Tripalium*, esto es, trípode de madera para sujetar las caballerías que, además, era colocado a los prisioneros de guerra y los esclavos romanos.

Para los griegos, en el trabajo no había un valor intrínseco. Entre los hebreos, la expresión equivalente era casi igualmente desolada, aunque tenía un rasgo salvador, pues es considerado el trabajo como una reparación y expiación por el pecado original de haber desobedecido a la orden de Dios. La civilización cristiana fue la que empezó a agregarle poco a poco un significado que evolucionó después en la moderna moral del trabajo: dándole a la idea del trabajo un intenso carácter religioso y moral.

Revista. Facetas.
No. 11 Bogotá. 1970.

ANEXO C.



Corregimiento de Santa María
Municipio de Buesaco
Departamento Nariño
Correo: marilusalazar2010@hotmail.com

Nit 800109787-1
DANE 252110000773
Res. 943 11 julio 2003

INSTITUCION EDUCATIVA SANTA MARIA

VISION: Consolidarnos en una institución líder comprometida con la calidad en los procesos de formación académica e integral de los educandos que conlleven a la transformación del entorno social.

MISION: Promocionar estudiantes en Bachillerato académico competentes en los campos del saber y el desarrollo integral del ser humano para mejorar su calidad de vida.

CITACION No 6

JORNADA PEDAGOGICA

FECHA: **MARTES 11 DE NOVIEMBRE DE 2014**
HORA: **7:00 A.M.**
LUGAR: **AULA NUEVA**

OBJETIVO:

1. Evaluación de la Lectura orientada por el Docente JAVIER NARVAEZ de la Universidad de Nariño.

Atentamente,

Marilú Salazar P.
Esp. MARILU SALAZAR PARRA.
Rectora.

NOMBRE	FIRMA
GABRIEL SOLARTE	<i>[Signature]</i>
LUZ NERY CAICEDO	<i>[Signature]</i>
MARCO ORDÓÑEZ	<i>[Signature]</i>
JAIME CERON BASANTE	<i>[Signature]</i>
MIGUEL ARAUJO	<i>[Signature]</i>
ELIÉCER RUIZ	<i>[Signature]</i>
MARIA JESUS RENGIFO	<i>[Signature]</i>
MARY VELASCO	<i>[Signature]</i>
RIGOBERTO MARCILLO	<i>[Signature]</i>
JUAN UNIGARRO	<i>[Signature]</i>
ANTONIO ADARME	<i>[Signature]</i>
RICARDO SANTACRUZ	<i>[Signature]</i>
JAIRO NEL MONCAYO	<i>[Signature]</i>
DAVID ARMANDO SOLARTE	<i>[Signature]</i>
EDGA R NARVÁEZ	<i>[Signature]</i>
ALVARO ORTIZ	<i>[Signature]</i>
ROBIRA TIMARAN CHAVEZ	<i>[Signature]</i>
OMAIRA MUÑOZ	<i>[Signature]</i>
LUCERO MONCAYO	<i>[Signature]</i>
ELVIRA VIVEROS	<i>[Signature]</i>

ANEXO D.



INSTITUCION EDUCATIVA "SANTA MARIA"
Aprobado mediante Resolución No 943 del 11 de julio de 2003.
Registro de la Secretaría de Educación No. 108183201
Registro del DANE 25211000773



CITACION No 8

JORNADA PEDAGOGICA

FECHA: MIERCOLES 26 DE NOVIEMBRE DE 2014
HORA: 7:00 A.M
LUGAR: AULA NUEVA

OBJETIVO:
1. Creación de estrategias evaluativas.

Atentamente,

Marilyn Salazar P.
Esp. MARILU SALAZAR PARRA.
Rectora.

NOMBRE	FIRMA
GABRIEL SOLARTE	<i>[Firma]</i>
LUZ NERY CAICEDO	<i>[Firma]</i>
MARCO ORDÓÑEZ	<i>[Firma]</i>
JAIME CERON BASANTE	<i>[Firma]</i>
MIGUEL ARAUJO	<i>[Firma]</i>
ELIÉCER RUIZ	<i>[Firma]</i>
MARIA JESUS RENGIFO	<i>[Firma]</i>
MARY VELASCO	<i>[Firma]</i>
RIGOBERTO MARCILLO	<i>[Firma]</i>
JUAN UNIGARRO	<i>[Firma]</i>
ANTONIO ADARME	<i>[Firma]</i>
RICARDO SANTACRUZ	<i>[Firma]</i>
JAIRO NEL MONCAYO	<i>[Firma]</i>
DAVID ARMANDO SOLARTE	<i>[Firma]</i>
EDGA R NARVÁEZ	<i>[Firma]</i>
ALVARO ORTIZ	<i>[Firma]</i>
ROBIRA TIMARAN CHAVEZ	<i>[Firma]</i>
OMAIRA MUÑOZ	<i>[Firma]</i>
LUCERO MONCAYO	<i>[Firma]</i>
ELVIRA VIVEROS	<i>[Firma]</i>