

LECTURA Y COGNICIÓN

LAURA XIMENA BELTRÁN LEÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS CON ÉNFASIS EN
INGLÉS Y FRANCÉS
BOGOTÁ, D.C.

2018

LECTURA Y COGNICIÓN

LAURA XIMENA BELTRÁN LEÓN

Trabajo de grado para optar al título de
Licenciado en Español y Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés y Francés

Director:

Álvaro William Santiago Galvis

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS CON ÉNFASIS EN
INGLÉS Y FRANCÉS
BOGOTÁ, D.C.

2018


Página de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá, Noviembre 20 de 2018

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Edificios de la Universidad</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 4	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Lectura y cognición
Autor(es)	Beltrán León, Laura Ximena
Director	Santiago Galvis, Álvaro William
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 96 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	LECTURA, COMPRENSIÓN LECTORA, ESTRATEGIAS COGNITIVAS, BASE DE TEXTO, MODELO DE SITUACIÓN.

2. Descripción
<p>Trabajo de investigación que se enfoca en la selección, implementación y análisis del impacto de las estrategias cognitivas en el proceso de comprensión de lectura de los estudiantes de 504 del Instituto Pedagógico Nacional. Toma en cuenta los niveles del modelo de representación textual propuesto por Kintsch y Van Dijk, enfocado al fortalecimiento de la comprensión de los estudiantes, quienes presentaron deficiencias en la comprensión literal e inferencial de textos expositivos, dificultad en la identificación de ideas principales y en la elaboración de resúmenes que den cuenta de un texto base. El proceso de aplicación de la Intervención Pedagógica se llevó a cabo gracias al desarrollo e implementación de una secuencia didáctica que se adapta a las etapas del modelo teórico antes mencionado y que, a su vez, está dividida en tres etapas, la primera de ellas es la sensibilización, seguida de la intervención y, finalmente, la evaluación.</p>

3. Fuentes
<p>ACADEMIA, D. D. (1992). <i>DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA</i>. Espasa Calpe.</p> <p>Alexopoulou, A. (2010). Tipología textual y comprensión lectora en E/LE. <i>Revista Nebrija</i> , 6.</p> <p>Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. <i>Revista Iberoamerica de Educación</i>, 1-9.</p> <p>Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ambitos de la investigacion en didáctica de la lengua. . En A. Camps, <i>Objeto, modalidades y ambitos de la investigacion en didáctica de la lengua</i>. (pág. 32). Valle: Revista lenguaje.</p> <p>Dijk, K. y. (1983). <i>Niveles de representación del texto</i>. Nueva York: Academic Press.</p> <p>García, L. A. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación</p>

- en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens*, 189-191.
- GELLATLY, A. (1997). *La inteligencia hábil. El desarrollo de las capacidades cognitivas*. Buenos Aires: Aique.
- Helena Calsamiglia, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel letras.
- Jiménez, G. G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (Síntesis conceptual). *Revista IIPSI Facultad de Psicología de la UNMSM*, 123-146.
- Maturano, C. S. (2002). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 415-425.
- Mendoza, A. (1998). El proceso de recepción lectora. *Horsori*, 2-3.
- Nacional, I. P. (2001). *LA ESCUELA VIGENTE Y SU PROYECCIÓN AL NUEVO SIGLO*. Bogotá D.C.
- Nacional, I. P. (2001). *PEI La escuela vigente y su proyección al nuevo siglo*. Bogotá: <http://ipn.pedagogica.edu.co/>: <http://ipn.pedagogica.edu.co/mod/resource/view.php?id=2616>.
- Nacional, I. P. (2016). *LA ESCUELA VIGENTE Y SU PROYECCIÓN AL NUEVO SIGLO*. Web.
- Onrubia, C. C. (1994). La dimensión temporal y los interactivos en las actividades de enseñanza y aprendizaje: un desafío teórico y metodológico. En C. C. Onrubia, *La dimensión temporal y los interactivos en las actividades de enseñanza y aprendizaje: un desafío teórico y metodológico* (pág. 121). Madrid: Teaching, learning and interaction.
- Pérez. (2017). La mayoría de latinoamericanos culminan la secundaria sin saber leer bien. *Semana*, 26.
- Pérez, S. (2015). Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora. *Enunciación*, 26-70.
- Revista Semana. (2017). La mayoría de latinoamericanos culminan la secundaria sin saber leer bien. *Semana*.
- Santiago A, Castillo M, Morales L. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *FOLIOS*, 29.
- Santiago A, Castillo M y Morales L. (2009). Didáctica de la lectura basada en metacognición. *Folios*, 1-22.
- Santiago A, Castillo M y Mateus G. (2014). Didáctica de la lectura: Una propuesta sustentada en metacognición. *FOLIOS*, 32-39.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Vega, M. D. (1993). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Vermut, J. (1996). *Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning strategies: A phenomenographic analysis*. Netherlands : Kluwer Academic Publishers.

4. Contenidos

El trabajo Lectura y Cognición tiene como objetivo analizar la incidencia de estrategias cognitivas en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del grado 504 del Instituto Pedagógico Nacional. Se inicia con el planteamiento del problema y la contextualización del universo poblacional que participó en la investigación; luego se encuentra el referente teórico en donde se establecen las bases conceptuales y teóricas que soporta la investigación, entre ellas la postura de Kintsch y Van Dijk, en cuanto a la lectura los aportes teóricos de Santiago, Castillo y Mateus. Después de presentar la metodología que se utilizó y las categorías de análisis planteadas, se

describe la propuesta aplicada y la información obtenida a lo largo de la intervención. Finalmente se consignan los resultados y conclusiones, sumados a las recomendaciones que se proponen para futuros trabajos similares.

5. Metodología

Trabajo de investigación - acción pedagógica que, de acuerdo con Martínez (2006, pág. 135), es el método apropiado para el investigador cuando no solo se requiere conocer una realidad, sino además intervenir en ella para darle una posible solución a problemáticas presentes.

Por otra parte, esta investigación tiene un enfoque cualitativo, el cual “implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales como la entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos, que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas” (Jiménez, 1996, pág. 23). Para evaluar el impacto de la utilización de estrategias cognitivas en la comprensión lectora de los 34 estudiantes del grado 504 del Instituto Pedagógico Nacional se tomó en cuenta la matriz categorial que suministró los parámetros para evaluar y analizar los resultados obtenidos, además de una prueba diagnóstica que arrojó el problema de investigación.

Para lograr los objetivos planteados y dar solución a la problemática, se implementó una secuencia didáctica siguiendo los aportes teóricos del grupo de investigación del departamento de Didáctica de la lengua y la literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona, enfocado en la organización de los procesos de producción y comprensión de contenidos lingüísticos y discursivos del género sobre el que se trabaja. Al respecto, Camps (2004) define, desde la didáctica de la lengua, la secuencia didáctica como “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, que se organizan para alcanzar un aprendizaje” (Camps, 2004, pág. 32). La secuencia didáctica contaba con actividades como talleres y guías de trabajo, dividida en tres fases: sensibilización, intervención y evaluación, dentro de las cuales se integraron las cuatro etapas características de la secuencia didáctica: presentación, comprensión, práctica y transferencia.

6. Conclusiones

Como resultado de la investigación y la intervención realizada, se llegó a las siguientes conclusiones.

- ✓ Se deduce que las estrategias cognitivas que se trabajaron durante la intervención ayudaron a mejorar los tres niveles de comprensión lectora planteados por Kintsch y Van Dijk, los sujetos, finalmente lograron producciones escritas muy asertivas sobre la información implícita y explícita del texto base, resúmenes cortos y estructurados, identificación y selección de ideas principales y secundarias, subrayado más adecuado, estructuras textuales definidas y claras al momento de redactar un texto, identificación de los textos según la tipología textual. Sin embargo, es necesario recordar a los sujetos que el subrayado es importante, ya que en el desarrollo de la última actividad muchos de ellos no subrayaron el texto, no obstante los resultados de quienes no lo hicieron fueron beneficiosos.
- ✓ La identificación de proposiciones en los textos y las relaciones establecidas entre las mismas y a su vez en contextos reales, permitieron mejorar la construcción del modelo de situación, integrando de manera adecuada la información nueva con la que el sujeto ya poseía.
- ✓ Gracias a la propuesta didáctica que se elaboró y la pertinencia de la intervención, se logró una mejoría significativa de los sujetos en la construcción cada uno de los tres niveles de

representación que propone la teoría, las producciones escritas mejoraron gradualmente obteniendo como resultado, textos coherentes y con un contenido de calidad.

Elaborado por:	Beltrán León, Laura Ximena
Revisado por:	Santiago Galvis, Álvaro William

Fecha de elaboración del Resumen:	20	09	2018
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

PROBLEMA	1
1.1 Caracterización y delimitación del problema	1
1.2 Pregunta	4
1.3 Objetivos	4
1.4 Justificación	4
2. MARCO CONCEPTUAL	7
2.1 Antecedentes	7
2.2 Referente teórico	10
2.2.1 Lectura.....	10
2.2.2 Comprensión lectora	12
2.2.3 Niveles de representación	13
2.2.3.1 Superficie de texto	14
2.2.3.2 Base del texto	14
2.2.3.3 Modelo de situación	15
2.2.4 Estrategias Cognitivas	15
2.2.4.1 Relacionar.....	17
2.2.4.2 Seleccionar	17
2.2.4.3 Concretizar y Aplicar	18
2.2.5 Tipologías textuales	18
3. DISEÑO METODOLÓGICO	21
3.1. Enfoque y tipo de investigación	21
3.2. Población	22
3.3. Unidad de análisis y matriz categorial	23
3.4. Instrumentos	26

3.5 Consideraciones Éticas	27
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	28
4.1 Sensibilización	30
4.2 Intervención	32
4.3 Evaluación	33
5. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	35
5.1 Diagnóstico	35
5.2 Desarrollo de la propuesta de intervención	41
5.2.1 Sensibilización	42
5.3 Intervención	48
5.4 Evaluación	54
6. RESULTADOS	61
7. CONCLUSIONES	63
8. RECOMENDACIONES	64
9. BIBLIOGRAFÍA.....	65
10. ANEXOS	67

ANEXOS

ANEXO 1: Ficha institucional	67
ANEXO 2: Matriz demográfica	69
ANEXO 3: Rúbrica	70
ANEXO 4: Encuesta	71
ANEXO 5: Prueba de diagnóstico	73
ANEXO 6: Prueba diagnóstico	77
ANEXO 7: Consentimiento informado	80
ANEXO 8: Taller de comprensión 1	84
ANEXO 9: Taller de comprensión 2	85
ANEXO 10: Prueba final	86

1. PROBLEMA

1.1 Caracterización y delimitación del problema

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo en el Instituto Pedagógico Nacional, colegio situado en la localidad de Usaquén, al nororiente de Bogotá, específicamente con el grado 504 de educación básica primaria. El IPN cuenta con una amplia trayectoria histórica y educativa. Fue fundado el 9 de marzo de 1927 como una institución consagrada, inicialmente, a la formación de mujeres docentes, pero con el paso del tiempo implementó diferentes programas que cubren todos los niveles académicos de la escuela. En la actualidad, el IPN se encuentra adscrito la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

El instituto ha asumido su misión como espacio disponible para la universidad donde se promueven la innovación e investigación en la práctica docente. Asimismo, la institución orienta su labor hacia el desarrollo individual y social de sus educandos, enfocado al mejoramiento de la autonomía, la actitud investigativa, el respeto por los demás, la capacidad de pensar y decidir, entre otros principios. Así pues, su misión está enfocada a la formación de estudiantes que apunten a procesos de innovación, investigación y práctica en cuanto al liderazgo de procesos pedagógicos que respondan a las necesidades de la sociedad. En su visión se proyecta a ser una institución reconocida a nivel nacional e internacional como líder en innovación e investigación pedagógica, calidad educativa y práctica docente para la formación de ciudadanos éticos, desde una perspectiva interdisciplinar, hacia una sociedad democrática y pluralista (Web IPN, 2016) (Anexo 1).

Como se señaló, la población que participó en la investigación estuvo conformada por 32 estudiantes, 14 niños y 18 niñas, pertenecientes al grado 504. Con base en observaciones en el aula de clase, teniendo como punto de partida una matriz demográfica (Anexo 2), una rúbrica

(Anexo 3), que sirvió como base para la elaboración de la encuesta (Anexo 4), y una prueba diagnóstica (Anexo 5), se determinó el nivel de los estudiantes en las habilidades comunicativas básicas (escritura, lectura y oralidad). Esta prueba dio cuenta de los aspectos formales de la lengua y el nivel que los estudiantes deben tener, según el documento del MEN “Estándares básicos del lenguaje”. Por lo tanto, se puede decir que la producción oral de los estudiantes es en un 84,6% buena, puesto que los estudiantes son competentes al momento producir textos orales que responden a diferentes necesidades comunicativas, haciendo uso de los elementos prosódicos como acento, entonación, pausas, entre otros.

En cuanto a los procesos de comprensión oral se pudo establecer que los estudiantes reconocen los elementos que hacen parte de los actos de habla, tales como interlocutor, código, canal y tipo de situación comunicativa; además, son capaces de establecer semejanzas y diferencias entre los discursos, identifican la intención y los roles que cumplen los participantes dentro del acto comunicativo.

En lo que concierne al aspecto de producción escrita, la prueba permitió establecer que un 61,50% de los estudiantes determina el tema del texto que van a producir, busca información de diferentes fuentes, sin embargo, al momento de redactar tienen falencias en la organización y jerarquización de ideas, además de problemas ortográficos, como ausencia de tildes, de puntuación y otros.

Por otra parte, y gracias a la prueba diagnóstica, se pudo establecer que los estudiantes del grado 504 del IPN presentan dificultades para comprender textos escritos en dos de los tres niveles de representación, según la propuesta de Kintsch y Van Dijk. En la teoría de Kintsch y Van Dijk sobre los niveles de representación del texto, se establecen tres categorías para lograr una comprensión eficiente de un texto escrito. El primer nivel planteado por los autores es llamado superficie del texto, el cual hace referencia a reconocer y comprender el léxico y la

sintaxis del texto. Los autores también proponen un segundo aspecto de comprensión que hace referencia a la base de texto, es decir, el significado de las frases y, por último, se tiene el modelo de situación que se refiere a la construcción global que del significado del texto hace el individuo, en donde es capaz de integrar, no solo la información proporcionada en el discurso, sino que la articula con experiencias y conocimientos previos. Con base en ello, puede hacer una construcción propia, análoga al texto, que sea coherente y así poder integrarla a sus conocimientos. Teniendo en cuenta lo anterior, se pudo evidenciar en los resultados de la prueba diagnóstica que los niveles de comprensión de los estudiantes son bajos, ya que solo el 61,50% de ellos respondió adecuadamente las preguntas relacionadas con la base de texto y el 53,80% en el modelo de situación (Anexo 6).

Por otro lado, y siguiendo los parámetros establecidos por el Ministerio de Educación Nacional en el documento “Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje”, los estudiantes de quinto grado deben estar en la capacidad de comprender diferentes tipologías textuales y hacer uso de estrategias que permitan encontrar, organizar y almacenar información. Sin embargo, los estudiantes carecen de estrategias que les permitan buscar, seleccionar y almacenar la información de manera adecuada para favorecer sus procesos de comprensión y producción. En la aplicación de la prueba diagnóstica se encontró que los estudiantes tienen dificultades para identificar y jerarquizar la información más relevante en textos escritos y que, por el contrario, subrayan todo el texto sin clasificar las ideas por niveles de importancia.

La carencia del conocimiento y uso de estrategias de comprensión lectora, tales como las cognitivas, dentro de las cuales encontramos “abstracción, análisis, síntesis, inferencia, predicción, comparación” (Santiago A, Castillo M, Morales L., 2007, pág. 28) , limitan la construcción de significado. Dicha dificultad en el proceso de comprensión puede traer consecuencias como la deficiencia para la construcción del significado del texto, el sujeto no

podrá integrar los nuevos conocimientos a los que ya poseía, por tanto, la información dada no será significativa y no ampliará la visión de mundo del lector.

1.2 Pregunta

¿Cómo una propuesta didáctica, sustentada en estrategias cognitivas, mejora el desarrollo de la comprensión lectora de textos informativos y narrativos en los estudiantes del grado 504 del Instituto Pedagógico Nacional?

1.3 Objetivos

General

Analizar el efecto de una propuesta didáctica, sustentada en estrategias cognitivas, en el desarrollo de la comprensión lectora de textos informativos y narrativos en los estudiantes del grado 504 del Instituto Pedagógico Nacional.

Específicos

1. Diseñar la propuesta didáctica sustentada en estrategias cognitivas para la comprensión de textos informativos y narrativos.
2. Aplicar la propuesta didáctica sustentada en estrategias cognitivas para la comprensión de textos narrativos e informativos.
3. Evaluar los alcances y limitaciones de la propuesta didáctica.

1.4 Justificación

Investigar sobre comprensión lectora en un país como Colombia, con un déficit en educación, se ha convertido en un pilar y la posible solución para uno de los muchos problemas educativos y pedagógicos del país. En septiembre del 2017, la revista Semana publicó un artículo titulado “La mayoría de latinoamericanos culminan la secundaria sin saber leer bien”, en el que citaba un estudio del Instituto de Estadística de la Unesco, el cual afirma que los

niños y adolescentes que culminan sus estudios secundarios no cuentan con las competencias básicas en comprensión lectora. “Carecer de comprensión lectora es una especie de discapacidad o de incapacidad para poder insertarse en la sociedad, poder votar y entender las propuestas de los candidatos, poder tener entendimiento de los propios derechos y deberes como ciudadano” (Pérez, 2017, pág. 26). En este sentido, Silvia Montoya, directora del Instituto de estadísticas de la Unesco, en una entrevista para la BBC, señaló que los niveles de comprensión lectora de los jóvenes latinoamericanos que culminan la secundaria están muy por debajo de las competencias básicas, considerando esto como una nueva clase de analfabetismo, ya que en la actualidad no basta con poder leer y escribir el nombre o un suceso de la vida, sino que es necesario poder comprender y extraer la información de los textos que se presentan en la cotidianidad.

En el mundo actual hay una sobreexposición a la información que se presenta de distintas formas y con niveles de confiabilidad y calidad diferentes, así pues, es indispensable que las personas sean capaces de leer y comprender de manera adecuada la información que reciben. Leer bien se considera como una actividad necesaria para no ser relegados en una sociedad que constantemente tiene niveles de exigencia más altos, así los adolescentes que piensan entrar a una institución de educación superior o que aspiran a obtener un trabajo se enfrentarán a pruebas de lectura o al simple hecho de identificar las habilidades que piden en un anuncio laboral. Según el artículo, se estima que un 36% de la población latinoamericana no alcanza las competencias básicas para la comprensión lectora frente a un 14% de Europa y Norteamérica. Este problema de comprensión se les atribuye a las instituciones educativas que, según el artículo, carecen de maestros capacitados para atender a estudiantes con capacidades especiales, también a la falta de recursos, desinterés de los padres o bajo apoyo en el proceso educativo de los niños. Si la causa del problema recae sobre las instituciones

educativas, es necesario prestar atención al desarrollo de la competencia en lectura de los estudiantes.

La implementación de estrategias cognitivas en el proceso de lectura ayuda a que el lector se autorregule, es decir, el lector puede hacer inferencias y predicciones para luego comprobarlas o rechazarlas, por medio de la implementación de estrategias como subrayar, identificar términos e ideas importantes, usar sinónimos, establecer comparaciones, proponer ejemplos o regresar sobre la lectura cuando se identifican lagunas o errores en la comprensión. El uso pedagógico de estas estrategias de manera cotidiana en el aula, permite a los estudiantes adquirir destrezas y habilidades que contribuyen al éxito de los procesos de comprensión lectora.

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes

La comprensión lectora es un tema que se ha venido investigando desde hace ya un tiempo, para dar posibles soluciones a los problemas de los lectores frente a textos de diferente índole. Al respecto, se han abordado múltiples teorías y autores que proporcionan diversas soluciones al déficit en la comprensión.

Por lo general, las estrategias cognitivas y metacognitivas están estrechamente ligadas, por tal razón, en las investigaciones que se presentan a continuación, se puede ver que los autores las trabajan en conjunto. En el año 2015, Vargas realizó su trabajo de grado sobre el impacto de la implementación de estrategias metacognitivas en el proceso de comprensión de lectura en el IPN. Con la implementación de unidades didácticas, la recolección y análisis de datos, el autor pudo evidenciar una mejora en los procesos de comprensión de los estudiantes del grado 801. Los referentes teóricos para esta investigación fueron Santiago (2009), Castillo (2007) y Mateus (2014), y otros, quienes proporcionaron las bases teóricas necesarias para llevar a cabo una propuesta de investigación e intervención adecuada a las necesidades de la población.

En su trabajo “Didáctica de la lectura basada en metacognición”, Santiago, Castillo y Morales (2009) señalan que “la realidad académica de los estudiantes, en lo que a lectura y escritura se refiere, lleva a plantear que muchos de los problemas en su desempeño escolar, al igual que en el profesional y laboral después, están relacionados con deficiencias en su formación lectora y escritora. En este marco, se hace evidente la necesidad de plantear proyectos y programas de investigación que apunten a proponer soluciones y, así, replantear las maneras

de abordar la lectura, y en consecuencia el código escrito, en la escuela, y especialmente, con el fin de empezar a formar lectores o ciudadanos de la cultura alfabética; esto es, citando a Lerner (2001), individuos que han integrado la lectura como parte de sus actividades cotidianas, que saben seleccionar los textos pertinentes para solucionar problemas, que comprenden, interpretan y disfrutan los textos con los que interactúan” (Santiago, Castillo y Morales., 2009, pág. 4). Con el fin de afrontar el problema antes descrito, el proyecto “Diseño, elaboración y validación de una propuesta para la didáctica de la lectura fundamentada en metacognición para la educación básica”, asumió como hipótesis de trabajo que los estudiantes con quienes se adelanta un trabajo en metacognición cualifican sus procesos de lectura, hecho que les permite, por un lado, conocer y reconocer sus dificultades al leer y, por el otro, encontrar y proponer soluciones para resolverlas. De esta forma, se propone que el trabajo en lectura con una base metacognitiva posibilita el mejoramiento de este (Santiago, Castillo y Morales., 2009, pág. 3).

Para el proyecto se definió como propósito fundamental: diseñar, elaborar y poner a prueba un programa de intervención para la enseñanza–aprendizaje de la lectura, teniendo como sustento teórico la metacognición. Con el fin de cumplir con este propósito, el trabajo se dividió en dos grandes fases. En la primera, se estableció como finalidad el diseño y la elaboración de la propuesta didáctica, organizada en unidades didácticas, las cuales se delimitaron a partir de la definición de los procesos cognitivos a saber: centrar la atención, analizar, organizar y elaborar. Cabe señalar que se tomó la unidad didáctica como el elemento de trabajo básico para la formulación de la propuesta; este elemento se asumió como una posibilidad de configuración didáctica, con base en la cual se elaboraron las propuestas de planificación didáctica para los procesos cognitivos antes señalados, y específicamente con su respectivo componente metacognitivo. (Santiago, Castillo y Morales., 2009, págs. 1-22).

Antes y después de la intervención didáctica se aplicó un cuestionario metacognitivo que como resultado en cuanto a “la noción de lectura, se presenta una cualificación en la concepción de la lectura como comprensión, de tal forma que prima este concepto frente a los de la lectura como oralización (traducción de lo gráfico a lo oral) o como memorización, este último aspecto ligado al hecho de entender la lectura y la comprensión como producto” (Santiago, Castillo y Morales., 2009, pág. 22).

En 2015, Pérez realizó su tesis de maestría sobre “Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora”, producto de una investigación cualitativa realizada en el Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño (Localidad 18), Bogotá, Colombia. El objetivo era fortalecer las estrategias de lectura a partir de la implementación de tres secuencias didácticas divididas en las etapas propuestas por Goodman, “iniciación o tarea de reconocimiento, muestreo y selección, inferencias, predicciones terminación y corrección y estrategias metacognitivas como: el friso, el mapa conceptual y el resumen haciendo uso de la tipología textual narrativa por ser la más significativa para los estudiantes de básica primaria” (Pérez S. , 2015, pág. 37).

Luego se realizó el análisis de resultados y conclusiones, en donde se obtuvo como resultado que el proceso de lectura se fortaleció con la implementación de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura, las cuales ayudaron de manera significativa a las estudiantes en su aprendizaje y a la docente investigadora en la cualificación de sus prácticas pedagógicas.

Además, el tipo de texto trabajado permitió acercar a las estudiantes al reconocimiento de la superestructura, macroestructura y microestructura de los textos narrativos, siendo evidentes en las producciones realizadas.” (Pérez S. , 2015, pág. 95). Esta investigación permitió evidenciar la importancia de diferentes estrategias en el aula con el fin de mejorar la comprensión lectora en diferentes niveles.

Teniendo en cuenta las anteriores investigaciones, se evidencia cómo la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas en el proceso de lectura repercuten positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes en diferentes niveles académicos. Se tomaron como base para la presente investigación, sin embargo, la población y la institución cuentan con características diferentes que aportaron al trabajo resultados que beneficiaron a los estudiantes como al proyecto.

2.2 Referente teórico

A continuación se presentan las bases teóricas que sustentaron el desarrollo de la investigación.

2.2.1 Lectura

Hace ya tiempo se dejó de pensar en la lectura como un simple ejercicio o actividad complementaria al aprendizaje de lengua y pasó a ser tratada como un elemento básico y globalizador que, debidamente empleado, participa en el autoaprendizaje y en la autoevaluación de los saberes lingüísticos. El interés por el proceso lector se debe a que la lectura se ha entendido como una actividad básica para la construcción de conocimiento ya que integra y reconstruye los saberes y que exige la participación del lector, quien es el responsable de atribuir el significado y generar interpretaciones.

En el ámbito educativo, la lectura tiene el desafío de formar lectores capaces de identificar, asociar, relacionar, comprender, integrar e interpretar los elementos y componentes del texto. Éstos serían las metas que definen la recepción del discurso escrito, porque el texto sigue siendo parte significativa del aprendizaje en el contexto escolar y social, dado que la lectura es el medio por el que se obtienen numerosos conocimientos para la formación integral como personas y como individuos sociales.

Así pues, “la lectura ha dejado de concebirse como el mero reconocimiento de unos signos gráficos, o la simple transcripción de lo gráfico a lo verbal para convertirse, antes que nada, en un proceso dinámico, en un trabajo de carácter cognitivo, mediante el cual un individuo adelanta una serie de operaciones mentales encaminadas a reconstruir el significado de un texto” (Santiago, Castillo y Mateus., 2014, pág. 2).

Por otra parte, Mendoza (1998, págs. 2-3) plantea que leer es avanzar con el texto, identificar pautas e indicios, poder integrar nuestros saberes, sentimientos y experiencias para construir inferencias de comprensión y elaborar una interpretación propia.

Adicionalmente se encuentra que “la meta general de la lectura es extraer el significado del texto y para ello reconocer y decodificar no son actividades suficientes para garantizar el proceso de comprensión lectora, pues en la estructura superficial del texto no se explicitan todos los elementos necesarios para construir su significado... la psicología de la comprensión textual ha abordado el proceso de la comprensión con el supuesto de que leer un texto implica crear en la mente una representación coherente que integra tanto los conceptos explícitos del texto como el conjunto de inferencias necesarias para establecer las referencias y asociaciones implícitas en él” (Santiago, Castillo y Mateus., 2014, pág. 26).

De esta manera, para Palincsar y Brown (1997), un buen lector es una persona que posee un repertorio de estrategias cognitivas que es capaz de usar de manera flexible durante la lectura. Según Maturano, citando a Flavell (1996), “el lector experto tiene al menos un conocimiento procedimental sobre estrategias cognitivas más sofisticadas, como sería, por ejemplo, la de emplear más tiempo en estudiar materiales más importantes y menos conocidos que en estudiar los menos importantes y más conocidos” (Maturano, 2002, pág. 416). Teniendo en cuenta la problemática y descrita y el fin del trabajo se busca, entonces, proporcionar

estrategias cognitivas que ayuden a mejorar los procesos de comprensión de textos narrativos y expositivos, que les ayuden a los estudiantes a avanzar para llegar a ser lectores expertos..

En definitiva, en la investigación se asumió la lectura como un proceso de carácter cognitivo, en el cual el lector realiza una serie de operaciones mentales que lo llevan a construir el significado del texto.

2.2.2 Comprensión lectora

En la investigación se concibe la comprensión como el acto de poder dar cuenta de un texto, identificando las partes que lo contienen y la información que se quiere transmitir, así pues y, de acuerdo con Goodman (1996), “la comprensión lectora es un proceso a lo largo del cual el lector va construyendo el significado del texto. Para ello, éste se vale de dos tipos de conocimientos: a) los conocimientos previos conceptuales que corresponden al saber enciclopédico o conocimiento del mundo que posee el individuo, conocimiento que se expresa en términos de esquemas mentales, por ejemplo; y b) los conocimientos previos letrados, es decir, los conocimientos que el individuo posee sobre el código escrito en particular, agrupados en conocimientos sobre aspectos materiales o paratextuales (material de soporte, formatos, tipografía, diseño gráfico) así como aspectos textuales (alfabéticos, morfosintácticos, léxicos, semánticos y pragmáticos)” (Santiago, Castillo y Morales., 2007, pág. 29).

En este sentido, se puede decir que el objetivo general de la comprensión lectora es hacer una representación mental del texto que sea coherente y que integre elementos del mismo con conocimientos previos del lector.

Teniendo en cuenta la teoría de Kintsch y Van dijk (1983), la comprensión conlleva al establecimiento de un significado coherente, no contradictorio y justificable dentro de los límites que componen el texto. La comprensión lectora es la aprehensión del conocimiento

contenido en una producción escrita, tras haber puesto en marcha una serie de procesos cognitivos que permean una apropiada y coherente (re)construcción de significados elaborados, a partir de asociaciones, relaciones, integraciones e interpretaciones de los elementos y componentes del texto. La comprensión se debe entender como el resultado esperado del proceso lector. Cuando se comprende un texto se logran establecer puentes entre lo nuevo y lo conocido, durante el proceso de comprensión el lector no puede evitar dilucidar y modificar lo que lee, de acuerdo con su conocimiento previo sobre el tema, este proceso no es solamente memorizar y repetir literalmente lo que se leyó, implica hacer inferencias, relaciones, integraciones, con el fin de construir el significado global del texto.

2.2.3 Niveles de representación

En el proceso de reconstrucción del significado del texto se encuentran varios modelos que explican algunos elementos que intervienen en el proceso de comprensión lectora. En primer lugar, está el Modelo de construcción– integración (Modelo CI), propuesto por Kintch y Welsch, que señala un proceso cíclico en la comprensión en donde se construye la representación de la primera oración que se lee y luego se realiza este mismo proceso con la segunda oración, posteriormente se integra la última representación con la anterior y así se crea una red de información que está condicionada por el funcionamiento de la memoria. El segundo modelo es la organización de los significados del texto de acuerdo con la microestructura, macroestructura y superestructura. En tercer lugar se encuentra el modelo de Van Dijk y Kintsch (1983), en el que diferencian tres niveles de representación: texto de superficie, texto base y modelo de situación. Con base en ello, se hace una propuesta en la que, a través de estrategias específicas, se orienta al lector para que logre descifrar los significados y construir los sentidos del texto.

En esta investigación, y con el fin de potenciar la comprensión lectora, se asumió el modelo propuesto por Van Dijk y Kintsch (1983), en el que diferencian tres niveles de representación: texto de superficie, texto base y modelo de situación, como se señaló. Esta clasificación se torna adecuada para fundamentar la resignificación de los textos en la adquisición de estrategias lectoras a partir de la orientación de la maestra.

2.2.3.1 Superficie de texto

La teoría de los niveles de representación del texto de Kintsch y Van Dijk propone, como se ha expuesto, tres niveles (Dijk, 1983). “El primer nivel, representación superficial almacena conjuntos de elementos del texto que se perciben directamente. Por ejemplo, en este nivel se preserva, generalmente en la memoria de corto plazo MCP, literalmente el vocabulario y la sintaxis oracional” (Santiago, Castillo y Mateus., 2014, pág. 25). En el primer nivel, el lector hace uso de su lexicón para identificar el vocabulario y clasificarlo en lo que conoce y lo que desconoce, con el fin de integrarlo en los próximos niveles, remite al significado de palabras y oraciones. La información se almacena en la memoria de corto plazo (MCP) hasta que se comprende su significado mediante la construcción de proposiciones.

2.2.3.2 Base del texto

El segundo nivel de representación es la base del texto, es un nivel intermedio, que llega al reconocimiento de la micro y la macroestructura del texto, al pasar de unidades lingüísticas a unidades conceptuales, en este nivel se conserva el significado de las unidades oracionales pero no necesariamente de la forma léxico-sintáctica. Este nivel permite “incluir la representación de la estructura superficial relevante, que es un componente necesario para el proceso de comprensión” (Cubo, 2012, pág. 6). De esta forma, la base del texto ofrece la posibilidad de construir una representación mental del texto que se almacena en la memoria.

2.2.3.3 Modelo de situación

El tercer nivel constituye el grado profundo, es inferencial y elabora la información del texto integrándola con los conocimientos del lector. Es la representación del mundo al que el texto se refiere. Esta nueva asociación integra información explícita del texto con la que aporta el individuo, la cual comprende tanto los recuerdos, evocaciones y relaciones generadas a partir de la información representada desde el primer y segundo nivel, asociando la información construida por el individuo para generar vínculos entre la información proveniente del texto y, así, atribuirle la coherencia al mismo.

Como es evidente, el proceso de comprensión lectora integra amplias teorías que pueden ser utilizadas en el aula para potenciar las competencias básicas en lectura de los estudiantes de diferentes niveles académicos. Los bajos niveles de comprensión se han convertido en un tema para la investigación, creación e implementación de estrategias que permitan el mejoramiento de dicha competencia. Por lo tanto, la realización de esta investigación permite la acción y posible progreso de los estudiantes del IPN, en comprensión de textos narrativos y expositivos, posibilitando así un mejor desempeño en el área de humanidades y demás disciplinas. Como maestros investigadores de lengua, no podemos evadir la responsabilidad que tenemos en la formación de seres competentes e íntegros, hábiles para desempeñarse en un mundo que exige cada día mejores niveles académicos.

2.2.4 Estrategias Cognitivas

Los lectores utilizan estrategias para acercarse a la comprensión, aunque estas estrategias no sean conscientes al momento de leer. Según Solé, una estrategia se emplea para "regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos" (Solé, 1992, pág. 59). No obstante, el uso de una estrategia no asegura el

éxito de la tarea, puesto que las estrategias son aproximaciones inteligentes que acercan al lector a la comprensión.

Enseñar estrategias para la comprensión lectora en el aula posibilita que los estudiantes utilicen operaciones y procedimientos que permeen la comprensión, teniendo en cuenta sus características, procesos cognitivos y la tipología textual que se trabaje.

Trabajar estas estrategias en el aula permite que el estudiante ponga en práctica una serie de procedimientos de orden elevado que lo llevan a la obtención de una meta; por tal razón, su enseñanza ayuda a "hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole, la mayoría de las veces distintos de los que se usan cuando se instruye" (Solé, 1992, pág. 61). Por consiguiente, la práctica de estrategias tanto cognitivas como metacognitivas brindan al estudiante los instrumentos necesarios para comprender textos cada vez más exigentes.

Entiéndase por "cognición la acción y efecto de conocer. El conocer es definido, en su acepción de sentido común, como averiguar por el ejercicio de las facultades intelectuales la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas" (Diccionario de la Real Academia Española, 1992). Esta definición se puede precisar más con lo expresado por Gellatly (1997), quien afirma que la cognición se refiere a las actividades de conocer, es decir, recoger, organizar y utilizar el conocimiento. Esta última definición es la que se consideró para el desarrollo de la investigación, ya que se adecua y tiene estrecha relación con las teorías que se desarrollan más adelante.

Goodman propone estrategias cognitivas que intervienen en el proceso de lectura, las cuales, después del proceso de decodificación que sugiere de Vega (1993), encaminan y fortalecen la comprensión lectora. Las estrategias que propone son: iniciación, selección, inferencias,

predicciones, confirmación, corrección y terminación. Sin embargo, esta teoría será el complemento para las actividades del procesamiento cognitivo que propone Vermut (1996).

Luque y otros (1999) sostienen que las diversas representaciones que se construyen de un texto toman parte en las múltiples operaciones cognitivas que la comprensión requiere. El resultado de las operaciones cognitivas es la construcción de una estructura que integra elementos procedentes del texto con otros recuperados de la memoria. Así, el lector ajusta los nuevos conocimientos con los conocimientos previos.

En definitiva, las operaciones cognitivas involucradas en la comprensión lectora incluyen el conocimiento de letras y su integración en sílabas, codificación de palabras, codificación sintáctica, codificación de proposiciones e integración temática para construir un modelo coherente e integrado del texto global (Vega, 1993). Para ello, el sujeto debe buscar hacer uso de las siguientes estrategias, que sustentaron la propuesta metodológica de la intervención.

2.2.4.1 Relacionar

Un propósito fundamental del acto lector es establecer relaciones entre lo que está escrito y lo que se sabe. En esta característica se espera que el lector pueda llegar a hacer conexiones entre la información proporcionada por el texto y la que él posee, integrándolas de manera adecuada, con el fin de construir el significado del texto y además hacer de este algo útil.

2.2.4.2 Seleccionar

Elegir y clasificar la información de forma jerárquica estableciendo niveles de importancia dentro del texto, para poder discriminar los puntos que pueden ser distractores. Distinguir entre los aspectos principales y secundarios.

2.2.4.3 Concretizar y Aplicar

Esta última estrategia consiste en buscar ejemplos concretos que permitan llevar el texto a la vida real. Todas estas actividades hacen al procesamiento cognitivo (Vermut, 1996, págs. 25-31).

2.2.5 Tipologías textuales

A finales de los años 60, en la lingüística se cruzaron los límites de la oración y se empezó a abordar el texto como unidad específica de estudio. En las universidades europeas creció un afán por estudiar la lingüística del texto, disciplina que desde sus inicios recibió la fuerte influencia de la teoría de los actos de habla y de la pragmática lingüística. El texto como fruto del acto lingüístico y de la interacción social se vuelve un concepto clave para esta rama de la lingüística y así es como surge la necesidad de catalogar los textos según su intención comunicativa (Helena Calsamiglia, 1999).

De acuerdo con lo anterior, “la preocupación por explicar la naturaleza de los textos llevó a la búsqueda de un sistema de ordenamiento de los tipos de texto con el objetivo de definir los géneros, clasificarlos y construir una tipología a fin de desentrañar la naturaleza de las estructuras textuales. Desde 1972, año en el que se celebró en Constanza el primer coloquio para sentar las bases de la nueva disciplina, los especialistas afirmaban: “una teoría de los textos tiene como uno de sus objetivos fundamentales el establecer una tipología que dé cuenta de todos los textos posibles”. Durante cuatro décadas el tratamiento de los tipos de texto se ha abordado de diferentes modos, han sido innumerables las propuestas de tipologías textuales, elaboradas desde varios ángulos y de acuerdo con la teoría dominante” (Alexopoulou, 2010, pág. 6).

En el afán de clasificar los textos, Adam (1992), desde la superestructura de los textos, construye las tipologías textuales, ya que al organizar la información según un esquema

básico de estructura, clasifica el texto dentro de un tipo específico que corresponde a dicho esquema (narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo). En lo que se refiere a la macroestructura, es la que permite procesar la información del texto y reconocer los géneros gracias a los temas abordados.

Teniendo en cuenta lo anterior y siguiendo el plan de estudio del IPN y los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, se tienen en cuenta dos tipologías textuales para el desarrollo de la investigación, que incluyen los textos narrativos y expositivos como material base para aplicar en el aula.

En primer lugar,

“los textos narrativos suponen el desarrollo cronológico de unos sucesos en un orden específico. Se encarga de contar hechos reales o ficticios en donde se involucran personajes ubicados en un tiempo y espacio determinados. Su estructura está compuesta por el inicio, nudo y desenlace. Sin embargo, en la actualidad se han implementado textos narrativos noticiosos, los cuales cuentan al inicio los hechos más importantes luego los secundarios y finalmente los detalles de menor importancia. Así un texto narrativo es fácilmente identificable por su anclaje enunciativo en la deixis temporal de la narración. De esta manera, la aparición recurrente de un grupo de tiempos verbales en un texto funciona como una «llamada» a la conciencia del oyente o lector para que considere aquello que se representa a través del discurso como algo que le implica (mundo comentado) o como algo que le libera de la coerción de la situación y que le emplaza en un escenario distinto (mundo narrado)” (Helena Calsamiglia, 1999, pág. 123).

Por otra parte, los textos informativos tienen como característica principal, dar a conocer hechos reales, transmiten información de forma clara y objetiva sobre algún aspecto de la realidad sin emitir juicios de carácter personal. Esta tipología textual está asociada al análisis

y la síntesis de ideas y representaciones conceptuales. Los textos expositivos clasifican, explican y definen conceptos. Dentro de estos podemos encontrar, ensayos, definiciones, artículos científicos, trabajos monográficos, ponencias. Se suelen insertar secuencias descriptivas, argumentativas. Finalmente, se debe tener en cuenta que el tipo de texto que se lee incide en gran medida en la comprensión, ya que las características de cada texto son diferentes y porque las expectativas de cada lector frente al texto varían. Según Solé (1992, p. 72), los estudiantes a lo largo de su vida académica se enfrentan con distintos tipos de textos y estructuras, por tal razón se hace necesario actualizar las estrategias y dar los elementos necesarios para que los estudiantes puedan hacer una lectura ágil, adecuada y eficiente que permitan una mejor comprensión.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Enfoque y tipo de investigación

El paradigma de la investigación es socio-crítico, dado que este enfoque permite hacer una autorreflexión frente a los procesos de conocimiento, su finalidad es transformar la estructura de las relaciones sociales y plantear posibles soluciones a determinados problemas, teniendo como punto de partida la acción y reflexión de los integrantes de la comunidad (García, 2008).

Según García (2008), el paradigma socio-crítico es considerado como una unidad entre lo teórico y lo práctico. Surgió gracias a la crítica a la racionalidad instrumental en donde se planteó la necesidad de una racionalidad substantiva que incluyera los juicios y valores además de los intereses de la sociedad en cuestión (García, 2008, págs. 189-191).

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, el cual “implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales como la entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos, que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas... La investigación cualitativa, se plantea, por un lado, que observadores competentes y cualificados pueden informar con objetividad, claridad y precisión acerca de sus propias observaciones del mundo social, así como de las experiencias de los demás. Por otro, los investigadores se aproximan a un sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores” (Jiménez, 1996, pág. 23). Esta investigación se apoya en el uso de datos cuantitativos, para sustentar las descripciones, hipótesis y resultados.

El tipo de investigación es acción pedagógica que, de acuerdo con Martínez (2006, pág. 135), es el único método apropiado para el investigador cuando no solo se requiere conocer una realidad, sino además intervenir en ella para darle una posible solución a problemáticas presentes. Adicionalmente, se puede afirmar que la investigación acción pedagógica es una forma de entender la enseñanza, no solo investigar sobre ella sino, reflexionar sobre los procesos pedagógicos que se llevan a cabo e introducir mejoras que permitan el progreso (Bausela, 2004, pág. 1) .

La investigación acción pedagógica exige al investigador hacer observaciones detalladas, gracias a las cuales se identifican los problemas y necesidades de la población, para posteriormente idear un plan de intervención que de una posible solución a la problemática sobre la cual se desea actuar, para finalmente reflexionar sobre los procesos que se llevaron a cabo con la población en cuestión.

3.2. Población

La población que participó en la investigación estuvo conformada por 32 estudiantes, 14 niños y 18 niñas, pertenecientes al grado 504 del IPN, como se estableció en su momento. La dimensión socio-afectiva se evidenció que los estudiantes tienen relaciones interpersonales sólidas, lo cual favorece la resolución de conflictos. En lo referente a la disciplina, es necesario constatar que el grupo presentó altos niveles de ruido y desorden durante las actividades que se desarrollaron en la clase de lenguaje, además de esto, se identificaron líderes negativos que fomentaban el desorden y la indisciplina, a quienes les costaba concentrarse y seguir las instrucciones de la maestra, en su mayoría son niños y, por lo general, son los que tienen los desempeños bajo y básico en la asignatura. En los aspectos cognitivos y académicos, el grupo muestra gran interés por la lectura en voz alta y por los

contenidos de la clase de lengua castellana, sin embargo, se pudo establecer, por medio de los instrumentos aplicados, que tienen problemas para comprender textos y construir el modelo de situación de manera adecuada, además carecen de estrategias cognitivas que mejoren el proceso de lectura.

Para la recolección de información y posterior análisis se recogieron y estudiaron las producciones de una muestra específica de 15 estudiantes que fue seleccionada de manera aleatoria.

3.3. Unidad de análisis y matriz categorial

La primera unidad de análisis que se estableció en la investigación es la comprensión lectora, la cual se sustenta en los contenidos teóricos de Kintsch y Van dijk (1983), quienes afirman que la comprensión conlleva al establecimiento de un significado coherente, no contradictorio y justificable dentro de los límites que componen el texto.

La comprensión lectora es la aprehensión del conocimiento contenido en una producción escrita, tras haber puesto en marcha una serie de procesos cognitivos que permean una apropiada y coherente (re)construcción de significados elaborados, a partir de asociaciones, relaciones, integraciones e interpretaciones de los elementos y componentes del texto. La comprensión se debe entender como el resultado esperado del proceso lector. Cuando se comprende un texto se logran establecer puentes entre lo nuevo y lo conocido, durante el proceso de comprensión el lector no puede evitar dilucidar y modificar lo que lee de acuerdo con su conocimiento previo sobre el tema, este proceso no es solamente memorizar y repetir literalmente lo que se leyó, implica hacer inferencias, relaciones, integraciones, con el fin de construir el significado global del texto.

En el proceso de reconstrucción del significado del texto se encuentran varios modelos que explican algunos elementos que intervienen en el proceso de comprensión lectora. Dentro de

dichos modelos encontramos el desarrollado por Van Dijk y Kintsch (1983), en el que diferencian tres niveles de representación: texto de superficie, texto base y modelo de situación. Con base en ello, se hace una propuesta en la que, a través de estrategias específicas, se orienta al lector para que logre descifrar los significados y construir los sentidos del texto.

En el primer nivel, el lector hace uso de su lexicón para identificar el vocabulario y clasificarlo en lo que conoce y lo que desconoce, con el fin de integrarlo en los próximos niveles, remite al significado de palabras y oraciones. La información se almacena en la memoria de corto plazo (MCP) hasta que se comprende su significado mediante la construcción de proposiciones.

El segundo nivel de representación es la base del texto, es un nivel intermedio, que llega al reconocimiento de la micro y la macroestructura del texto, al pasar de unidades lingüísticas a unidades conceptuales; en este nivel se conserva el significado de las unidades oracionales, pero no necesariamente de la forma léxico-sintáctica. Este nivel permite “incluir la representación de la estructura superficial relevante, que es un componente necesario para el proceso de comprensión” (Cubo, 2012, pág. 6). De esta forma, la base del texto ofrece la posibilidad de construir una representación mental del texto que se almacena en la memoria.

Finalmente, el tercer nivel constituye el grado profundo, es inferencial y elabora la información del texto integrándola con los conocimientos del lector. Es la representación del mundo al que el texto se refiere. Esta nueva asociación integra información explícita del texto con la que aporta el individuo, la cual comprende tanto los recuerdos, evocaciones y relaciones generadas a partir de la información representada desde el primer y segundo nivel, asociando la información construida por el individuo para generar vínculos entre la información proveniente del texto y, así, atribuirle la coherencia al mismo.

La segunda unidad de análisis que se tiene en cuenta dentro de la matriz categorial hace referencia a las estrategias cognitivas. Las operaciones cognitivas involucradas en la comprensión lectora incluyen el conocimiento de letras y su integración en sílabas, codificación de palabras, codificación sintáctica, codificación de proposiciones e integración temática para construir un modelo coherente e integrado del texto global (Vega, 1993). Para ello, el sujeto debe buscar hacer uso de las siguientes estrategias, que sustentaron la propuesta metodológica de la intervención.

Un propósito fundamental del acto lector es establecer relaciones entre lo que está escrito y lo que se sabe. En esta característica se espera que el lector pueda llegar a hacer conexiones entre la información proporcionada por el texto y la que él posee, integrándolas de manera adecuada, con el fin de construir el significado del texto y además hacer de este algo útil.

Posteriormente, elegir, seleccionar y clasificar la información de forma jerárquica estableciendo niveles de importancia dentro del texto, para poder discriminar los puntos que pueden ser distractores. Distinguir entre los aspectos principales y secundarios y, por último, concretizar y aplicar consiste en buscar ejemplos concretos que permitan llevar el texto a la vida real. Todas estas actividades hacen al procesamiento cognitivo (Vermut, 1996, págs. 25-31)

Teniendo en cuenta lo anterior, se estableció la siguiente matriz categorial:

UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍA	ÍNDICE
Comprensión de lectura	Superficie del texto	Reconoce vocabulario y sintaxis.
	Base del texto	Identifica conjunto de proposiciones derivadas del texto.
	Modelo de Situación	Integra la información nueva con los conocimientos previos.
Estrategias Cognitivas	Relacionar	Busca relaciones entre las partes del texto.
	Seleccionar	Distingue los puntos principales y secundarios.
	Concretizar	Ejemplifica
	Aplicar	Busca aplicaciones a la vida real.

3.4. Instrumentos

Dentro de la investigación acción, se encuentran una serie de instrumentos que se definen como el medio en donde se da cuenta de la información recogida a lo largo de la investigación. Dichos instrumentos son un conjunto de documentos o archivos tangibles que permiten conservar y plasmar la mayor cantidad de datos recolectados. Dentro de los instrumentos de la IAP, encontramos la observación, los diarios de campo, la observación participativa, entrevistas estructuradas o semiestructuradas, unidades didácticas, talleres, entre otros.

Con el propósito de recolectar los datos que se presentan en el capítulo quinto, se aplicaron una serie de talleres enfocados principalmente a la comprensión lectora y teniendo como herramientas las estrategias cognitivas que pretenden permear y facilitar el proceso con el fin de lograr los objetivos.

3.5 Consideraciones Éticas

Teniendo en cuenta que es una investigación de carácter académico, se cuenta con el consentimiento informado de los padres de los estudiantes que participaron en la investigación, ya que todos son menores de edad, asimismo se garantiza la transparencia y legalidad del proceso que se está llevando a cabo dentro del aula de clases, además de establecer una relación de formalidad entre los sujetos involucrados (ver anexo 7).

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Teniendo en cuenta los aspectos mencionados en los capítulos anteriores, para lograr los objetivos planteados y dar solución a la problemática, se implementó una secuencia didáctica que contaba con actividades como talleres y guías de trabajo, dividida en tres fases: sensibilización, intervención y evaluación, dentro de las cuales se integraron las cuatro etapas características de la secuencia didáctica: presentación, comprensión, práctica y transferencia. Los textos que se emplearon a lo largo del desarrollo de la propuesta de intervención fueron textos narrativos y expositivos o informativos, los cuales se eligieron teniendo en cuenta aspectos como coherencia y cohesión, además de tener concordancia con el plan lector, el plan de estudios y el proyecto pedagógico integrado del IPN para el área de lengua castellana. Las actividades se complementaron durante el desarrollo de las clases de acuerdo con las situaciones y necesidades espontáneas de los estudiantes, con el fin de fortalecer y asegurar la implementación e interiorización de las estrategias cognitivas.

Es necesario tener en cuenta que la secuencia didáctica es una propuesta del grupo de investigación del departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona, enfocado en la organización de los procesos de producción y comprensión de contenidos lingüísticos y discursivos del género sobre el que se trabaja. Al respecto, Camps (2004) define, desde la Didáctica de la Lengua, la secuencia didáctica como “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, que se organizan para alcanzar un aprendizaje” (Camps, 2004, pág. 32). Dentro de la secuencia didáctica encontramos dos etapas iniciales que corresponden a la presentación y comprensión de las actividades y sus contenidos.

“La etapa de presentación tiene diversos propósitos, como despertar en los alumnos el interés o la necesidad de aprender los contenidos que se pretenden enseñar en la lección. En esta fase de motivación se puede dar una actividad que genere una lluvia de ideas. Asimismo, otro propósito de estas actividades es activar los esquemas de conocimiento que el alumno tiene del tema, hacer que recuerde sus conocimientos lingüísticos o que evoque sus vivencias personales.

En la fase de comprensión se propone al alumno que procese información lingüística mediante la observación de determinados fenómenos lingüísticos y la reflexión sobre reglas gramaticales y del uso de la lengua. El conocimiento que adquiera el alumno en estas actividades le permitirá realizar satisfactoriamente las actividades que encontrará en fases posteriores. Esta fase también puede consistir en que el alumno comprenda textos en los que obtendrá información sobre un tema que necesitará en actividades posteriores” (Onrubia, 1994, pág. 121).

De acuerdo con las etapas de la secuencia didáctica, la tercera consiste en actividades de la fase de ejercitación, “las cuales proponen a los estudiantes poner en práctica las distintas destrezas lingüísticas, o bien algunos componentes de los sistemas lingüísticos.

Los ejercicios de esta fase son de producción, aunque el grado de creatividad que pueden demandar al alumno puede ser variable. En esta fase puede haber actividades que propongan al alumno que practique un elemento lingüístico concreto usando la lengua de una forma no comunicativa. En este caso, los alumnos usan la lengua sin transmitir información nueva, es decir, sin comunicar. De hecho, algunos ejercicios pueden ser incluso de repetición y mecánicos, mientras que otros pueden ser de resolución cerrada. Estos ejercicios brindan al alumno la oportunidad de usar la lengua centrando su atención en su forma y en sus reglas, con el propósito de que adquiera una habilidad que pueda poner en práctica en futuras

situaciones de comunicación. Algunas actividades de aprendizaje en esta fase de ejercitación también pueden ser comunicativas si el alumno aporta información que los compañeros desconocen, aunque lo hace usando un repertorio de formas lingüísticas reducido y predeterminado” (Onrubia, 1994, pág. 122).

La última fase de la intervención, en relación con las etapas de la secuencia didáctica está relacionada con la transferencia, la cual hace referencia a “una o varias actividades que representan el punto culminante de una secuencia y por tanto, suponen el estadio final de un proceso de preparación y desarrollo. Se trata de actividades comunicativas y de respuesta que demandan al estudiante un importante componente de creatividad. Son actividades de aplicación de lo aprendido del tipo juego teatral, narraciones, encuestas, debates, resolución de problemas, elaboración de informes, etc”. (Onrubia, 1994, pág. 122).

Teniendo en cuenta el tipo de actividades que se desarrollen y su finalidad, la unidad didáctica se divide en las cuatro etapas: presentación, comprensión, práctica y transmisión. La secuencia didáctica se elaboró teniendo en cuenta las necesidades de la población y de la investigación, así pues, las actividades se desarrollaron de forma individual y se articularon de la siguiente manera.

4.1 Sensibilización

La etapa de presentación y comprensión se tuvieron en cuenta para el desarrollo de la fase de sensibilización, en la que se hizo una introducción sobre la importancia de la comprensión de los textos, haciendo énfasis en la lectura y posteriormente una introducción a las estrategias cognitivas con una explicación teórica que permitió desarrollar los contenidos con temas del agrado de los estudiantes para así llamar la atención. La implementación de las estrategias cognitivas se dio desde la primera etapa con el reconocimiento de las mismas y posteriormente la puesta en práctica.

Se hizo una indagación de pre-saberes de los estudiantes, empleando preguntas exploratorias con el fin de reforzar y hacer énfasis en los puntos débiles. Se indagó sobre las concepciones que tienen los estudiantes en relación con lectura y comprensión; posteriormente, y con base en estas respuestas, se presentaron las definiciones que se adoptaron para esta investigación. Las estrategias cognitivas se implementaron poco a poco y se intentó hacer que los estudiantes reflexionaran sobre los procesos que llevan a cabo durante la lectura de textos además de la importancia del uso de las estrategias para mejorar la comprensión.

La noción de lectura y comprensión que se asumieron en esta etapa fueron “un proceso dinámico, en un trabajo de carácter cognitivo, mediante el cual un individuo adelanta una serie de operaciones mentales encaminadas a reconstruir el significado de un texto” (Santiago, Castillo y Mateus., 2014, pág. 2) y la comprensión lectora como “un proceso a lo largo del cual el lector va construyendo el significado del texto. Para ello, éste se vale de dos tipos de conocimientos: a) los conocimientos previos conceptuales que corresponden al saber enciclopédico o conocimiento del mundo que posee el individuo, conocimiento que se expresa en términos de esquemas mentales, por ejemplo; y b) los conocimientos previos letrados, es decir, los conocimientos que el individuo posee sobre el código escrito en particular, agrupados en conocimientos sobre aspectos materiales o paratextuales (material de soporte, formatos, tipografía, diseño gráfico) así como aspectos textuales (alfabéticos, morfosintácticos, léxicos, semánticos y pragmáticos)” (Santiago, Castillo y Morales., 2007, pág. 29).

Dentro de las estrategias cognitivas que se tuvieron en cuenta para desarrollar la secuencia didáctica, encontramos relacionar, seleccionar, concretiza y aplicar.

Esta fase tuvo como única finalidad acercar a los estudiantes a los procesos y contenidos que se van a desarrollar a lo largo de la intervención.

4.2 Intervención

En esta etapa de la investigación se aplicaron una serie de actividades organizadas de manera secuencial y relacionadas entre sí, las cuales fueron aumentando poco a poco su nivel de dificultad y exigieron a los estudiantes niveles más altos de análisis para la construcción del modelo de situación.

Los estudiantes pusieron en práctica las estrategias cognitivas que ya se estudiaron, como ya se mencionó, se hizo uso del plan lector y plan de estudios del colegio para que las actividades propuestas no estuvieran alejadas del contexto de la clase, además de esto se intentó tener una estrecha relación entre los contenidos de las unidades y la realidad de los sujetos, con el fin de hacer de esta experiencia, algo significativo.

Dentro de los textos narrativos e informativos que trabajaron los estudiantes, las instrucciones los llevaron a relacionar la información del texto con información ya conocida; adicional a esto, ellos hicieron la selección de información pertinente, en cuanto a la identificación de ideas principales, secundarias y en la discriminación de datos poco relevantes para la realización de la producción escrita.

Las actividades también llevaron a los estudiantes a dar ejemplos allegados a la realidad, en varias ocasiones se hizo uso del periódico, de textos informativos que estaban estrechamente relacionados con el contexto social.

La finalidad de cada una de las actividades era encaminar poco a poco a los estudiantes a desarrollar actividades de producción escrita u oral que los condujera a elaborar el modelo de situación de un texto determinado por medio del uso de estrategias cognitivas y analizando el texto paso a paso por los niveles de representación previos a la construcción del modelo de situación, los cuales son la superficie del texto y la base del texto.

En esta segunda etapa se incluyeron preguntas de reflexión para que los estudiantes identificaran la importancia del uso de las estrategias cognitivas en el proceso de comprensión.

4.3 Evaluación

Durante la última fase de la intervención se hizo un enfoque especial a la verificación de los contenidos teóricos que los estudiantes llevaron a la práctica, de tal modo que las actividades que se realizaron no encaminaron a los estudiantes a una producción escrita u oral que exigió altos niveles de análisis y en donde las respuestas debían ser lo suficientemente estructuradas y claras, con el fin de poder evidenciar la construcción de un modelo de situación adecuado y acorde al texto que se trabajó.

La finalidad de esta fase fue comprobar si los estudiantes construyeron el modelo de situación teniendo en cuenta los contenidos teóricos y prácticos que se llevaron a cabo durante la intervención pedagógica. A continuación se presenta una síntesis de la propuesta didáctica descrita:

Fases	Descripción
Sensibilización	Esta fase tiene como única finalidad acercar a los estudiantes a los procesos y contenidos que se van a desarrollar a lo largo de la intervención.
Intervención	En esta etapa de la investigación se aplicaron una serie de actividades organizadas de manera secuencial y relacionadas entre sí, las cuales fueron aumentando poco a poco su nivel de dificultad y exigieron a los estudiantes niveles más altos de análisis para la construcción del modelo de situación.

Evaluación	<p>Durante la última fase de la intervención se hizo un enfoque especial a la verificación de los contenidos teóricos que los estudiantes llevaron a la práctica.</p> <p>La finalidad de esta fase fue comprobar si los estudiantes construyeron el modelo de situación teniendo en cuenta los contenidos teóricos y prácticos que se llevaron a cabo durante la intervención pedagógica.</p>
------------	---

5. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

A continuación se registran los datos obtenidos a lo largo del desarrollo de la investigación; para efectos de organización se presenta en primer lugar la prueba diagnóstica realizada en el segundo semestre del año 2017, seguida de las actividades relacionadas con la etapa de sensibilización, luego la intervención y, finalmente, la evaluación.

5.1 Diagnóstico

La población que participó en la investigación, como se señaló, estuvo conformada por 32 estudiantes, 14 niños y 18 niñas, pertenecientes al grado 504. Con base en observaciones en el aula de clase, teniendo como punto de partida una matriz demográfica, una rúbrica y una prueba diagnóstica (Anexo 5), se determinó el nivel de los estudiantes en las habilidades comunicativas básicas (escritura, lectura y oralidad). Esta prueba dio cuenta de los aspectos formales de la lengua y el nivel que los estudiantes deben tener, según el documento del MEN “Estándares básicos del lenguaje”.

Para la efectividad en el análisis de los resultados, se tomó una muestra de 13 estudiantes elegidos de manera aleatoria, de quienes se analizaron los resultados obtenidos y en los cuales se pudo evidenciar en la prueba diagnóstica que los niveles de comprensión de los estudiantes son bajos, ya que solo el 60,22% de ellos respondió de forma adecuada las preguntas relacionadas con la base de texto y el 53,80% en el modelo de situación, lo anterior se pudo evidenciar en la siguiente tabla.

Base de texto		
Pregunta	Aciertos	Promedio
1	7	53,80%
2	12	92%
3	1	7,60%
4	7	53,80%
5	10	76,90%
6	10	76,90%
		60,22%

Modelo de situación		
Pregunta	Aciertos	Promedio
7	8	61,50%
8	9	69%
9	7	53,80%
10	6	46%
11	6	46%
12	6	46%
		53,80%

Al inicio de la prueba se les indicó a los estudiantes que podían subrayar el texto, sin embargo, la mayoría no subrayó el texto base (figura 1) y al hacer la revisión de los textos que sí estaban subrayados se encontraron inconsistencias que posiblemente afectaron la calidad de la respuesta del último punto; en algunos casos, los estudiantes subrayaron oraciones incompletas o palabras aisladas y sin importancia (figura 2) o, lo contrario, resaltaron párrafos completos (figura 3) o casi la totalidad del texto y (figura 4), siendo evidente la dificultad para señalar ideas principales. Siguiendo la matriz categorial ningún estudiante identificó palabras desconocidas, esto se debió posiblemente a que el léxico que manejaba el texto proporcionado no era especializado ni de gran dificultad.

Hacer un subrayado poco pertinente o, por el contrario, no subrayar el texto, evidencia que los estudiantes tienen dificultades para seleccionar la información relevante del texto y establecer una jerarquización adecuada de los datos que aporta, de tal forma que los estudiantes subrayan

todo el texto sin clasificar las ideas por niveles de importancia, esto es, presentan dificultades para diferenciar las afirmaciones de los datos de apoyo o complementarios. Asimismo, las relaciones que establece entre las partes del texto carecen de coherencia, esto se evidencia en los resultados obtenidos, ya que las relaciones que se establecen dentro del texto están estrechamente relacionadas con la base de texto y la construcción del modelo se situación las cuales fueron poco favorables.

Muchos de los estudiantes no subrayaron el texto, como lo muestra la imagen.

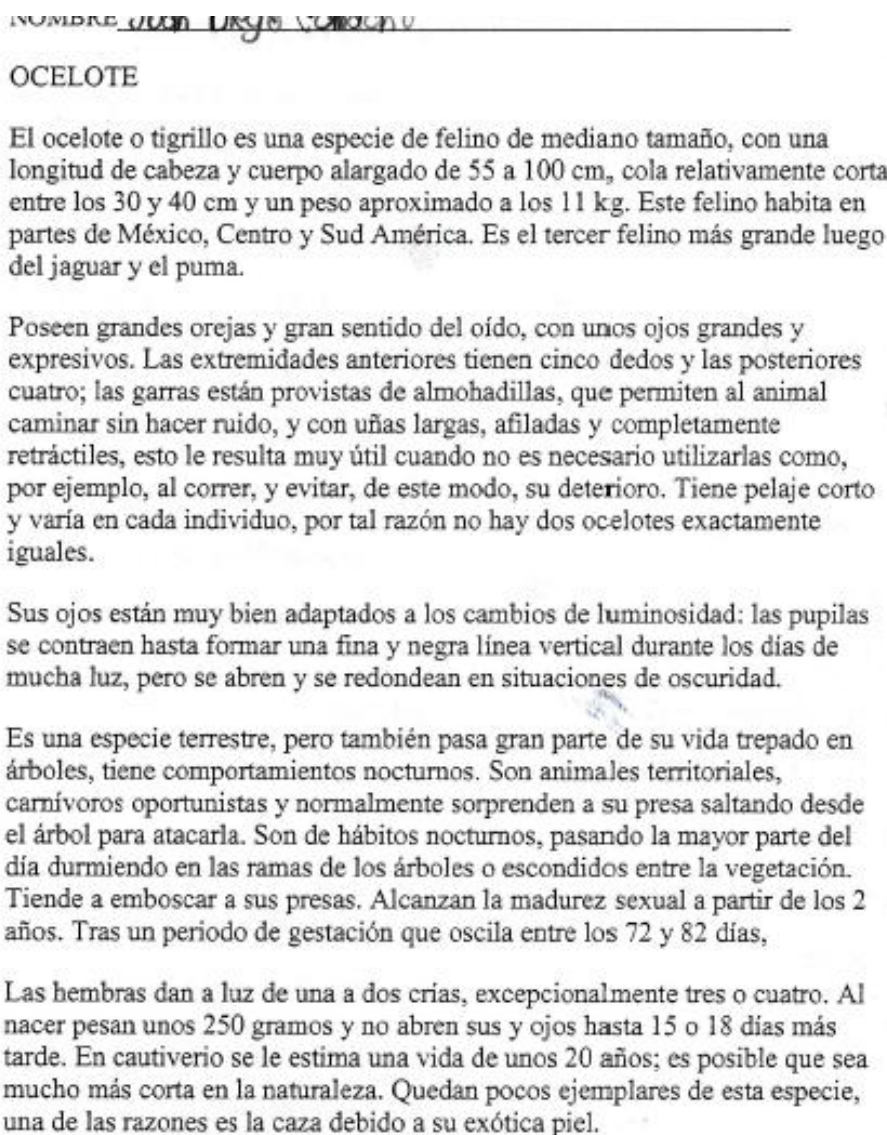


Figura 1

Subrayaron palabras aisladas y oraciones incompletas y sin importancia.

NOMBRE INVESTIGACIÓN DE LA LINGÜÍSTICA
OCELOTE

El ocelote o tigrillo es una especie de felino de mediano tamaño, con una longitud de cabeza y cuerpo alargado de 55 a 100 cm, cola relativamente corta entre los 30 y 40 cm y un peso aproximado a los 11 kg. Este felino habita en partes de México, Centro y Sud América. Es el tercer felino más grande luego del jaguar y el puma.

Poseen grandes orejas y gran sentido del oído, con unos ojos grandes y expresivos. Las extremidades anteriores tienen cinco dedos y las posteriores cuatro; las garras están provistas de almohadillas, que permiten al animal caminar sin hacer ruido, y con uñas largas, afiladas y completamente retráctiles, esto le resulta muy útil cuando no es necesario utilizarlas como, por ejemplo, al correr, y evitar, de este modo, su deterioro. Tiene pelaje corto y varía en cada individuo, por tal razón no hay dos ocelotes exactamente iguales.

Sus ojos están muy bien adaptados a los cambios de luminosidad: las pupilas se contraen hasta formar una fina y negra línea vertical durante los días de mucha luz, pero se abren y se redondean en situaciones de oscuridad.

Es una especie terrestre, pero también pasa gran parte de su vida trepado en árboles, tiene comportamientos nocturnos. Son animales territoriales, carnívoros oportunistas y normalmente sorprenden a su presa saltando desde el árbol para atacarla. Son de hábitos nocturnos, pasando la mayor parte del día durmiendo en las ramas de los árboles o escondidos entre la vegetación. Tiende a emboscar a sus presas. Alcanzan la madurez sexual a partir de los 2 años. Tras un periodo de gestación que oscila entre los 72 y 82 días,

Las hembras dan a luz de una a dos crías, excepcionalmente tres o cuatro. Al nacer pesan unos 250 gramos y no abren sus ojos hasta 15 o 18 días más tarde. En cautiverio se le estima una vida de unos 20 años; es posible que sea mucho más corta en la naturaleza. Quedan pocos ejemplares de esta especie, una de las razones es la caza debido a su exótica piel.

Figura 2

No identificaron las ideas principales, subrayando párrafos completos.

NOMBRE INVESTIGACIÓN DE LA LINGÜÍSTICA
OCELOTE

El ocelote o tigrillo es una especie de felino de mediano tamaño, con una longitud de cabeza y cuerpo alargado de 55 a 100 cm, cola relativamente corta entre los 30 y 40 cm y un peso aproximado a los 11 kg. Este felino habita en partes de México, Centro y Sud América. Es el tercer felino más grande luego del jaguar y el puma.

Poseen grandes orejas y gran sentido del oído, con unos ojos grandes y expresivos. Las extremidades anteriores tienen cinco dedos y las posteriores cuatro; las garras están provistas de almohadillas, que permiten al animal caminar sin hacer ruido, y con uñas largas, afiladas y completamente retráctiles, esto le resulta muy útil cuando no es necesario utilizarlas como, por ejemplo, al correr, y evitar, de este modo, su deterioro. Tiene pelaje corto y varía en cada individuo, por tal razón no hay dos ocelotes exactamente iguales.

Sus ojos están muy bien adaptados a los cambios de luminosidad: las pupilas se contraen hasta formar una fina y negra línea vertical durante los días de mucha luz, pero se abren y se redondean en situaciones de oscuridad.

Es una especie terrestre, pero también pasa gran parte de su vida trepado en árboles, tiene comportamientos nocturnos. Son animales territoriales, carnívoros oportunistas y normalmente sorprenden a su presa saltando desde el árbol para atacarla. Son de hábitos nocturnos, pasando la mayor parte del día durmiendo en las ramas de los árboles o escondidos entre la vegetación. Tiende a emboscar a sus presas. Alcanzan la madurez sexual a partir de los 2 años. Tras un periodo de gestación que oscila entre los 72 y 82 días,

Las hembras dan a luz de una a dos crías, excepcionalmente tres o cuatro. Al nacer pesan unos 250 gramos y no abren sus ojos hasta 15 o 18 días más tarde. En cautiverio se le estima una vida de unos 20 años; es posible que sea mucho más corta en la naturaleza. Quedan pocos ejemplares de esta especie, una de las razones es la caza debido a su exótica piel.

Figura 3

Subrayaron casi la totalidad del texto.

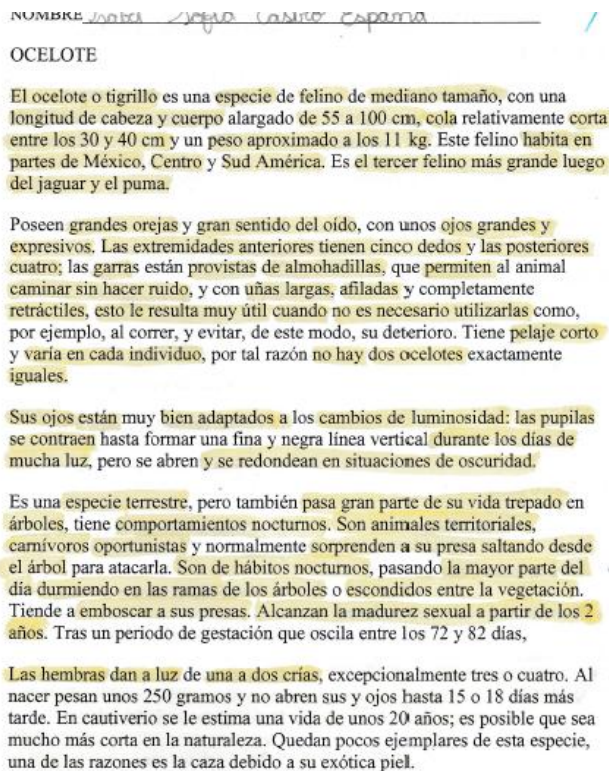


Figura 4

Como se señaló, siguiendo los parámetros establecidos por el Ministerio de Educación Nacional en el documento “Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje”, los estudiantes de quinto grado deben estar en la capacidad de comprender diferentes tipologías textuales y hacer uso de estrategias que permitan encontrar, organizar y almacenar información. Sin embargo, los estudiantes carecen de estrategias que les permita buscar, seleccionar y almacenar la información de manera adecuada para favorecer sus procesos de comprensión y producción.

De acuerdo con el punto número trece de la prueba, se pidió a los estudiantes escribir la idea general del texto, con el fin de evidenciar la construcción del modelo de situación y, al mismo tiempo, evaluar si se había seleccionado, relacionado, ejemplificado y aplicado la información del texto. Al respecto, los resultados obtenidos fueron bajos, ya que el 61,50% de los sujetos no respondieron (figura 5), el 30,70% escribieron frases cortas y no correspondían con lo que

se había pedido (figura 6) y, finalmente, solo el 7,60%, que equivale a un estudiante, respondió de una manera favorable (figura 7). Esto se puede evidenciar en la siguiente tabla.

Pregunta 13		promedio
No respondió	8	61,50%
No corresponde	4	30,70%
Satisfactorio	1	7,60%

En la siguiente imagen se evidencia como el sujeto no presentó ningún tipo de información referente al texto, los motivos pueden variar desde la falta de tiempo para responder, debido al mal uso del mismo, falta de interés para responder o que definitivamente la comprensión del texto fue casi nula.

13. Escribe la idea general del texto de los ocelotes.

Figura 5

A continuación un ejemplo claro de la construcción del modelo de situación del texto deficiente, se evidencian bajos niveles de comprensión.

13. Escribe la idea general del texto de los ocelotes.

explicar los ocelotes

Figura 6

En la siguiente imagen se puede evidenciar, una de las mejores producciones escritas de los estudiantes, en donde la construcción del modelo de situación es la más adecuada y acertada.

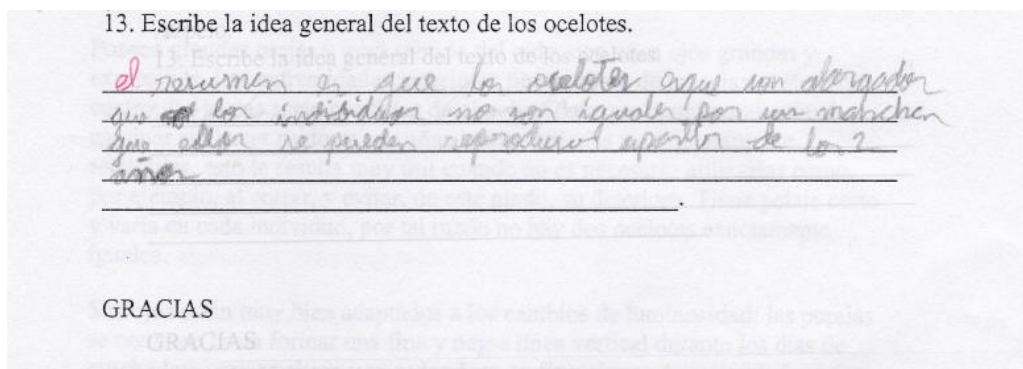


Figura 7

Como se pudo evidenciar, los resultados de la prueba no son favorables y dejan en evidencia la carencia del uso de estrategias cognitivas como la selección de información, la creación de relaciones, la ejemplificación y la aplicación a contextos reales, lo cual afecta de manera directa la construcción del modelo de situación de textos narrativos y.

La carencia del conocimiento y uso de estrategias de comprensión lectora, tales como las cognitivas, dentro de las cuales encontramos “abstracción, análisis, síntesis, inferencia, predicción, comparación” (Santiago A, Castillo M, Morales L., 2007, pág. 28) , limitan la construcción de significado. Dicha dificultad en el proceso de comprensión puede traer consecuencias como la deficiencia para la construcción del significado del texto, el sujeto no podrá integrar los nuevos conocimientos a los que ya poseía, por tanto, la información dada no será significativa y no ampliará la visión de mundo del lector.

5.2 Desarrollo de la propuesta de intervención

Con el fin de afrontar la problemática identificada en la población del IPN, y expuesta en los capítulos precedentes, se diseñó una propuesta didáctica que tenía como punto de partida una secuencia didáctica dividida en tres fases: sensibilización, intervención y evaluación, las cuales se ampliarán a continuación en el orden respectivo, con las evidencias y análisis, teniendo como base la matriz categorial y como única finalidad dar respuesta a la pregunta de investigación y una posible solución a la problemática de la población.

5.2.1 Sensibilización

Durante la etapa de sensibilización se tuvo en cuenta la presentación de las bases teóricas que apoyaron la investigación a lo largo de su desarrollo, durante la cual se hizo una indagación de pre-saberes de los estudiantes, se hicieron preguntas exploratorias con el fin de reforzar y hacer énfasis en los puntos débiles. Se indagó sobre las concepciones que tienen los estudiantes en relación con lectura y comprensión; posteriormente, y con base en estas respuestas, se presentaron las definiciones que se adoptaron para esta investigación. Esta fase tuvo como única finalidad acercar a los estudiantes a los procesos y contenidos que se desarrollarían a lo largo de la intervención.

Lo anterior supuso adelantar una introducción sobre la importancia de la comprensión de los textos, haciendo énfasis en la lectura y posteriormente una introducción a las estrategias cognitivas con una explicación teórica. Dentro de las estrategias cognitivas que se tuvieron en cuenta para desarrollar la secuencia didáctica, se asumieron, como se expuso: relacionar, seleccionar, concretiza y aplicar.

En la actividad número uno, se entregó a los estudiantes un párrafo corto y la indicación fue seleccionar las palabras desconocidas y resaltar con colores diferentes las proposiciones del texto, con el fin de permear el reconocimiento de las partes del texto desde la composición de proposiciones hasta la conformación de un párrafo con sentido, además de destacar la importancia de conocer el significado de las palabras para facilitar la comprensión del texto.

Teniendo en cuenta la matriz categorial, se pudo evidenciar resultados favorables ya que el 84,61% de los estudiantes logró seleccionar las palabras desconocidas y, además, se preocuparon por conocer su significado preguntándole al maestro; por otra parte, el 100% de los sujetos logro identificar de manera adecuada la cantidad exacta de proposiciones del

párrafo (figura 8) y encontró relaciones entre ellas, afirmando que cada proposición complementaba la información anterior.

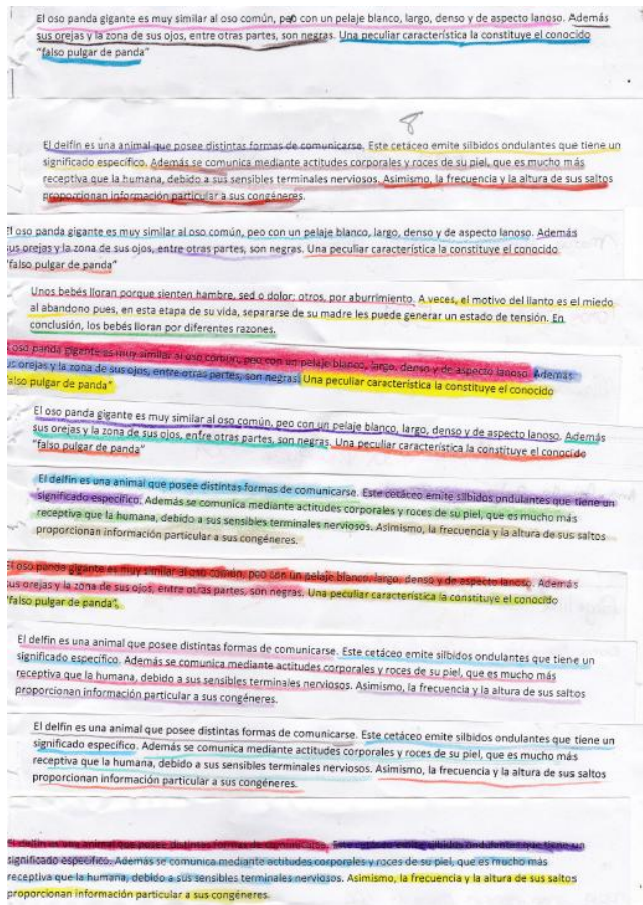


Figura 8

En cuanto a concretizar y aplicar la información del texto, se hizo una socialización de manera oral, con preguntas exploratorias sobre los contenidos de los párrafos, se encontró que los sujetos, en su mayoría, lograron relacionarlos con conocimientos previos, puesto que los temas que se presentaron en los textos eran de conocimiento general, permeando así la construcción de un modelo de situación adecuado.

En la segunda actividad se hizo una presentación teórica del texto informativo y el texto narrativo, posteriormente se entregaron dos textos en donde debían identificar el tipo de texto que estaban leyendo, así como señalar el tema, las ideas principales y secundarias y, finalmente, redactar un párrafo que resumiera el texto.

Teniendo en cuenta la matriz categorial, se encontró que los estudiantes reconocieron de manera apropiada el léxico de los textos proporcionados ya que no tenían mayor dificultad; en cuanto a la base de texto, identificaron de manera adecuada las proposiciones de la lectura. Sin embargo se presentó gran dificultad en la construcción del modelo de situación, es decir, la integración de la información nueva con los conocimientos previos, esto se ocasionó ya que la implementación de las estrategias cognitivas careció de efectividad debido a que no lograron hacer la selección y distinción adecuada de las ideas principales y secundarias, no lograron ejemplificar la información y tampoco la aplicaron a la vida real. Debido a lo anterior, se decidió hacer un énfasis en la importancia de las estrategias y se pusieron en práctica en las actividades posteriores. Lo anterior se ve reflejado en la ausencia de la producción escrita en la mayoría de los estudiantes, la cual daba cuenta de la construcción del modelo de situación.

Construcción del modelo de situación deficiente, que se puede evidenciar en la figura 9.

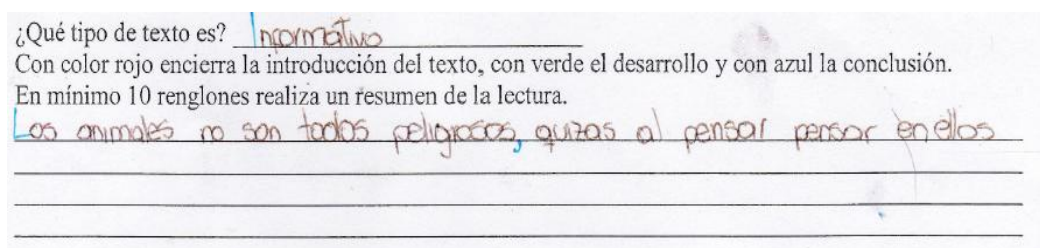


Figura 9

En la tercera actividad se les entregó un texto de carácter informativo, en el cual debían leer atentamente de manera individual y, posteriormente, seleccionar con color el tema central del texto y las ideas más importantes, luego se hizo una socialización y retroalimentación de la actividad, en donde se encontró que el 61,50% de los participantes subrayó el texto casi en su totalidad y no logró seleccionar las ideas más relevantes; en este sentido, se encontraron deficiencias al momento de descartar información innecesaria (figura 10).

En la siguiente imagen se evidencia como el sujeto subrayó proposiciones completas, el texto casi en su totalidad y no seleccionó las ideas más importantes del texto.

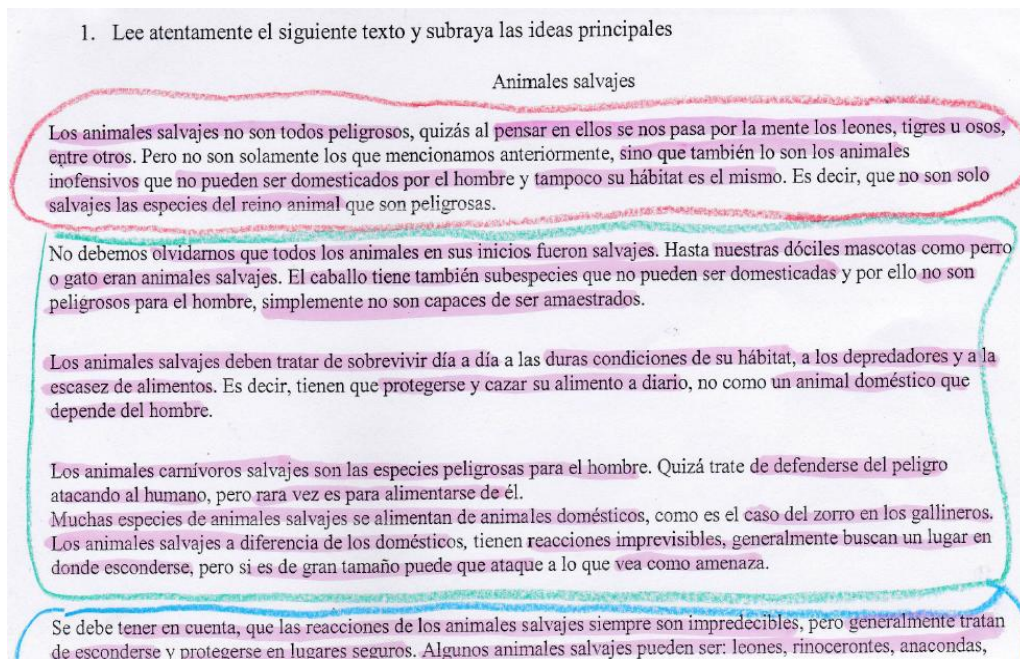


Figura 10

El 76,90% de la población tenía conocimiento del léxico que se presentó en el texto y también lograron identificar las proposiciones del texto, además de encontrar relaciones coherentes entre ellas, no obstante, se presentó gran dificultad en la construcción del modelo de situación, la ejemplificación y aplicación de la información (figura 11, 12 y 13). Lo anterior pudo ser la consecuencia de no saber cómo identificar y clasificar las ideas jerárquicamente, por lo cual se procedió a hacer la ejemplificación del tema tomando como referencia cuentos infantiles del conocimiento de todos, películas y textos informativos sobre animales o temas de ciencias.

Toma información literal del texto, no selecciona ejemplifica de manera adecuada.

En mínimo 10 renglones realiza un resumen de la lectura.

Dice que hay animales salvajes como los: leones, tigres etc, también animales domésticos como los gatos y perros, en otras épocas hasta los perros y gatos eran salvajes. Los animales salvajes cuando se creían grandes atacaban a los

Figura 11

Presenta una construcción del modelo de situación muy básica, no hay una articulación óptima de la información que se quiere presentar.

En mínimo 10 renglones realiza un resumen de la lectura.

La lectura se trata de los animales salvajes y que no pueden ser domesticados para el hombre y que vive en zonas húmedas. También se trata de animales en humanos para sobrevivir buscando su alimento día y noche para sobrevivir.

Figura 12

Ejemplifica de manera adecuada solo uno de los aspectos más relevantes, sin embargo omite información importante.

En mínimo 10 renglones realiza un resumen de la lectura.

Los animales algunos pueden ser salvajes y algunos no, como por ejemplo: los gatos, los perros y otros más etc. Los animales domesticados.

Figura 13

En la última actividad de esta fase, se entregó a los estudiantes un texto narrativo y la indicación era responder las preguntas teniendo en cuenta la información del pasaje, los resultados obtenidos fueron bajos, ya que el 76,90% de los sujetos no respondió de manera adecuada las preguntas, marcando las opciones menos acertadas, además ninguno de ellos subrayó el texto base (figura 14 y 15), esto se debió posiblemente a que la indicación del texto fue directa y poco explícita, no se les pidió como en los casos anteriores, que

subrayaran, identificaran palabras desconocidas, personajes e ideas principales. Los estudiantes omitieron hacer una selección y relación de las partes del texto y las ideas relevantes; en consecuencia, la ejemplificación y aplicación a contextos reales fue nula. Es posible que lo anterior haya sido la consecuencia de dar una indicación puntual y que los estudiantes tomaron como única meta sin tener en cuenta el proceso pertinente y que ya se había trabajado en actividades anteriores, esto es, los estudiantes no habían integrado los aspectos que supone un ejercicio lector.

El resultado final de las pruebas evidenció una comprensión del texto errónea, ya que no respondieron adecuadamente ni a las preguntas que hacían referencia a la superficie de texto, base de texto ni modelo de situación, por lo tanto en los tres niveles de representación se tienen fallas.

Responde las preguntas 1 a 6 de acuerdo con el siguiente texto:

EL ASNO Un día, un buen hombre de esos que son el hazmerreír de los demás, marchaba al mercado llevando tras de sí un asno atado mediante una sencilla cuerda alrededor del cuello del animal. Un ladrón, muy práctico en el arte de robar, lo vio y decidió quitarle el borrico. Se lo dijo a uno de sus amigos, que le preguntó:

- Pero ¿cómo harás para que el hombre no se dé cuenta?

- ¡Sígueme y verás!

Se acercó entonces por detrás al hombre, y muy suavemente quitó la cuerda del cuello del asno y se la puso él mismo, sin que el dueño se diera cuenta del cambio, yendo como una bestia de carga, mientras su compañero se marchaba con el asno robado. Cuando el ladrón se aseguró de que el borrico se encontraba ya lejos, se detuvo bruscamente en su marcha, y el hombre sin volverse, comenzó a tirar de él. Pero al sentir resistencia, se dio la vuelta decidido a pegarle al animal, y vio en lugar del asno al ladrón sujeto por la cuerda.

Ante la sorpresa, se quedó un rato sin poder hablar, y al final, dijo:

- ¿Qué cosa eres tú?

- Soy tu asno, ¡oh dueño mío! Mi historia es asombrosa. Has de saber que yo fui en mi juventud un pícaro entregado a toda clase de vicios.

Un día, entré borracho en casa de mi madre, quien al verme me regañó mucho y quiso echarme del lugar. Pero yo, estando como estaba, llegué hasta pegarle. Ella, indignada, me maldijo, y el efecto de su maldición, fue que yo cambié al momento de forma y me convertí en un borrico. Entonces, tú, ¡oh dueño mío!, me compraste en el mercado de los asnos, y me has conservado durante todo este tiempo y te has servido de mí como animal de carga, y me has azotado cuando me negaba a marchar dirigiéndome una serie de palabras que no me atrevería a repetirte. Mientras yo, no podía ni siquiera quejarme, pues no me era posible hablar. En fin, hoy mi pobre madre me ha debido recordar de buena voluntad y la piedad ha debido entrar en su corazón implorando para mi misericordia. No dudo que ha sido el efecto de esa misericordia el que hace que tú me veas como mi primitiva forma humana.

Al oír estas palabras, el pobre hombre exclamó: - ¡Oh, perdóname por los agravios recibidos de mí, y olvida los malos tratos que te haya hecho sufrir al ignorar estas cosas!

Después de decir esto, se apresuró a quitar del cuello del ladrón la cuerda y se fue muy arrepentido a su casa en donde no pudo dormir en toda la noche de tanto remordimiento y pesar que tenía. Pasados unos días, el pobre hombre fue al mercado de los asnos a comprar otro borrico y ¡cuál sería su sorpresa al encontrar al muchacho bajo el aspecto de animal de carga!

Y dijo para sí, indudablemente ese bribón ha debido cometer un nuevo delito. Y acercándose al asno que se había puesto a rebuznar al conocerle se inclinó sobre su oreja y le gritó con todas sus fuerzas: "¡Oh sinvergüenza incorregible, otra vez debiste golpear a tu madre para verte convertido en un asno! Mas no, ¡no seré yo el que te compre otra vez!"

Y furioso, le dio con un palo que llevaba y marchó a comprar otro asno, asegurándose antes de que su padre y su madre lo fueran también.

Texto tomado de: Agullo, Carmen (1982) (Adaptación). Las mil y una noches. Madrid

1. Según lo ocurrido al dueño del asno, la historia transcurre de la siguiente manera:

A. Va caminando con su asno, este se convierte en una persona y queda libre.

B. Se encuentra con la madre del ladrón, lo convierte en asno y termina feliz.

C. Se encuentra paseando con su asno, engaña al ladrón quien termina arrepentido.

D. Va al mercado con su asno, es engañado por el ladrón y termina creyendo el engaño.

Figura 14

Es otra evidencia de las falencias que presentaron los sujetos en la aplicación de las estrategias cognitivas con el fin de lograr óptimos resultados en los tres niveles de representación.

Responde las preguntas 1 a 6 de acuerdo con el siguiente texto:

EL ASNO Un día, un buen hombre de esos que son el hazmerreír de los demás, marchaba al mercado llevando tras de sí un asno atado mediante una sencilla cuerda alrededor del cuello del animal. Un ladrón, muy práctico en el arte de robar, lo vio y decidió quitarle el borrico. Se lo dijo a uno de sus amigos, que le preguntó:

- Pero ¿cómo harás para que el hombre no se dé cuenta?

- ¡Sígueme y verás!

Se acercó entonces por detrás al hombre, y muy suavemente quitó la cuerda del cuello del asno y se la puso él mismo, sin que el dueño se diera cuenta del cambio, yendo como una bestia de carga, mientras su compañero se marchaba con el asno robado. Cuando el ladrón se aseguró de que el borrico se encontraba ya lejos, se detuvo bruscamente en su marcha, y el hombre sin volverse, comenzó a tirar de él. Pero al sentir resistencia, se dio la vuelta decidido a pegarle al animal, y vio en lugar del asno al ladrón sujeto por la cuerda.

Ante la sorpresa, se quedó un rato sin poder hablar, y al final, dijo:

- ¿Qué cosa eres tú?

- Soy tu asno, ¡oh dueño mío! Mi historia es asombrosa. Has de saber que yo fui en mi juventud un pícaro entregado a toda clase de vicios.

Un día, entré borracho en casa de mi madre, quien al verme me regañó mucho y quiso echarme del lugar. Pero yo, estando como estaba, llegué hasta pegarle. Ella, indignada, me maldijo, y el efecto de su maldición, fue que yo cambié al momento de forma y me convertí en un borrico. Entonces, tú, ¡oh dueño mío!, me compraste en el mercado de los asnos, y me has conservado durante todo este tiempo y te has servido de mí como animal de carga, y me has azotado cuando me negaba a marchar dirigiéndome una serie de palabras que no me atrevería a repetirme. Mientras yo, no podía ni siquiera quejarme, pues no me era posible hablar. En fin, hoy mi pobre madre me ha debido recordar de buena voluntad y la piedad ha debido entrar en su corazón implorando para mi misericordia. No dudo que ha sido el efecto de esa misericordia el que hace que tú me veas como mi primitiva forma humana.

Al oír estas palabras, el pobre hombre exclamó: - ¡Oh, perdóname por los agravios recibidos de mí, y olvida los malos tratos que te haya hecho sufrir al ignorar estas cosas!

Después de decir esto, se apresuró a quitar del cuello del ladrón la cuerda y se fue muy arrepentido a su casa en donde no pudo dormir en toda la noche de tanto remordimiento y pesar que tenía. Pasados unos días, el pobre hombre fue al mercado de los asnos a comprar otro borrico y ¡cuál sería su sorpresa al encontrar al muchacho bajo el aspecto de animal de carga!

Y dijo para sí, indudablemente ese bribón ha debido cometer un nuevo delito. Y acercándose al asno que se había puesto a rebuznar al conocerle se inclinó sobre su oreja y le gritó con todas sus fuerzas: "¡Oh sinvergüenza incorregible, otra vez debiste golpear a tu madre para verte convertido en un asno! Mas no, ¡no seré yo el que te compre otra vez!"

Y furioso, le dio con un palo que llevaba y marchó a comprar otro asno, asegurándose antes de que su padre y su madre lo fueran también.

Texto tomado de: Agullo, Carmen (1982) (Adaptación). Las mil y una noches. Madrid

1. Según lo ocurrido al dueño del asno, la historia transcurre de la siguiente manera:

A. Va caminando con su asno, este se convierte en una persona y queda libre.

B. Se encuentra con la madre del ladrón, lo convierte en asno y termina feliz.

C. Se encuentra paseando con su asno, engaña al ladrón quien termina arrepentido.

D. Va al mercado con su asno, es engañado por el ladrón y termina creyendo el engaño.

Figura 15

5.3 Intervención

De acuerdo con la etapa de intervención, se llevaron a cabo una serie de actividades organizadas de manera secuencial y relacionadas entre sí, las cuales fueron aumentando poco a poco su nivel de dificultad y exigieron a los estudiantes niveles más altos de análisis para la construcción del modelo de situación.

Durante el desarrollo de las actividades se encaminó a los estudiantes a seleccionar, relacionar, concretizar y aplicar la información a situaciones allegadas a la realidad inmediata de cada uno de ellos. La aplicación de las estrategias cognitivas tiene como fin el fortalecimiento y el mejoramiento de los niveles de comprensión que se evidencian en la construcción del modelo de situación.

La finalidad de las actividades era encaminar a los sujetos a desarrollar talleres de producción escrita u oral que los condujera a elaborar el modelo de situación de un texto determinado, por medio del uso de estrategias cognitivas y analizando el texto paso a paso por los niveles de representación previos a la construcción del modelo de situación, los cuales son la superficie del texto y la base del texto.

En la primera actividad de esta fase, los estudiantes debían leer un texto e identificar si el texto era de tipo informativo o narrativo, los personajes principales y secundarios, y con colores encerrar el inicio el nudo y el desenlace. Los resultados obtenidos arrojaron que el 76,90% de los sujetos no lograron realizar la actividad de manera satisfactoria teniendo un desempeño básico, se encontraron falencias significativas al momento de seguir las instrucciones de la actividad, aunque se encontraban explícitas en la hoja de trabajo. Tal como se puede evidenciar en la figura 16.

El sujeto encerró más de lo indicado ya que no identificó de manera adecuada el inicio del cuento; por otra parte, al subrayar el desenlace de la historia no sabía cuál era, no supo responder a las preguntas cuatro y cinco, esta última daba cuenta de la construcción del modelo de situación, el cual fue nulo.

Lee atentamente el siguiente texto.

El llo del pulpo

Había una vez un pulpo tímido y silencioso, que casi siempre andaba solitario porque aunque quería tener muchos amigos, era un poco vergonzoso. Un día, el pulpo estaba tratando de atrapar una ostra muy escurridiza, y cuando quiso darse cuenta, se había hecho un enorme llo con sus tentáculos, y no podía moverse. Trató de librarse con todas sus fuerzas, pero fue imposible, así que tuvo que terminar pidiendo ayuda a los peces que pasaban, a pesar de la enorme vergüenza que le daba que le vieran hecho un nudo.

Muchos pasaron sin hacerle caso, excepto un pez muy gentil y simpático que se ofreció para ayudarlo a deshacer todo aquel llo de tentáculos y ventosas. El pulpo se sintió aliviadísimo cuando se pudo soltar, pero era tan tímido que no se atrevió a quedarse hablando con el pececillo para ser su amigo, así que simplemente le dio las gracias y se alejó de allí rápidamente; y luego se pasó toda la noche pensando que había perdido una estupenda oportunidad de haberse hecho amigo de aquel pececillo tan amable.

Un par de días después, estaba el pulpo descansando entre unas rocas, cuando notó que todos nadaban apresurados. Miró un poco más lejos y vio un enorme pez que había acudido a comer a aquella zona. Y ya iba corriendo a esconderse, cuando vio que el horrible pez estaba persiguiendo precisamente al pececillo que le había ayudado! El pececillo necesitaba ayuda urgente, pero el pez grande era tan peligroso que nadie se atrevía a acercarse. Entonces el pulpo, recordando lo que el pececillo había hecho por él sintió que tenía que ayudarlo como fuera, y sin pensarlo ni un momento, se lanzó como un rayo, se plantó delante del gigantesco pez, y antes de que éste pudiera salir de su asombro, soltó el chorro de tinta más grande de su vida, agarró al pececillo, y corrió a esconderse entre las rocas. Todo pasó tan rápido, que el pez grande no tuvo tiempo de reaccionar, pero enseguida se recuperó. Y ya se disponía a buscar al pulpo y al pez para zampárselos, cuando notó un picor terrible en las agallas, primero, luego en las aletas, y finalmente en el resto del cuerpo; y resultó que era un pez artista que adoraba los colores, y la oscura tinta del pulpo le dió una alergia terrible! Así que el pez gigante se largó de allí envuelto en picores, y en cuanto se fue, todos lo peces acudieron a felicitar al pulpo por ser tan valiente. Entonces el pececillo les contó que él había ayudado al pulpo unos días antes, pero que nunca había conocido a nadie tan agradecido que llegara a hacer algo tan peligroso. Al oír esto, los demás peces del lugar descubrieron lo genial que era aquel pulpo tímido, y no había habitante de aquellas rocas que no quisiera ser amigo de un pulpo tan valiente y agradecido.

- Del texto anterior identifica los personajes principales y secundarios.
- ¿Es un texto narrativo o informativo?
- Con color verde encierra el inicio del cuento.
- ¿Cuál es el nudo de la historia?

6. Con color azul subraya el desenlace de la historia.

Figura 16

Se toma como ejemplo otro taller como evidencia, figura 17.

Se puede ver que el estudiante no identificó el desenlace del cuento, subrayando palabras aisladas y sin importancia; al igual que el ejemplo anterior no identificó los personajes principales ni secundarios.

Lee atentamente el siguiente texto.

El llo del pulpo

Había una vez un pulpo tímido y silencioso, que casi siempre andaba solitario porque aunque quería tener muchos amigos, era un poco vergonzoso. Un día, el pulpo estaba tratando de atrapar una ostra muy escurridiza, y cuando quiso darse cuenta, se había hecho un enorme llo con sus tentáculos, y no podía moverse. Trató de librarse con todas sus fuerzas, pero fue imposible, así que tuvo que terminar pidiendo ayuda a los peces que pasaban, a pesar de la enorme vergüenza que le daba que le vieran hecho un nudo.

Muchos pasaron sin hacerle caso, excepto un pez muy gentil y simpático que se ofreció para ayudarlo a deshacer todo aquel llo de tentáculos y ventosas. El pulpo se sintió aliviadísimo cuando se pudo soltar, pero era tan tímido que no se atrevió a quedarse hablando con el pececillo para ser su amigo, así que simplemente le dio las gracias y se alejó de allí rápidamente; y luego se pasó toda la noche pensando que había perdido una estupenda oportunidad de haberse hecho amigo de aquel pececillo tan amable.

Un par de días después, estaba el pulpo descansando entre unas rocas, cuando notó que todos nadaban apresurados. Miró un poco más lejos y vio un enorme pez que había acudido a comer a aquella zona. Y ya iba corriendo a esconderse, cuando vio que el horrible pez estaba persiguiendo precisamente al pececillo que le había ayudado! El pececillo necesitaba ayuda urgente, pero el pez grande era tan peligroso que nadie se atrevía a acercarse. Entonces el pulpo, recordando lo que el pececillo había hecho por él, sintió que tenía que ayudarlo como fuera, y sin pensarlo ni un momento, se lanzó como un rayo, se plantó delante del gigantesco pez, y antes de que éste pudiera salir de su asombro, soltó el chorro de tinta más grande de su vida, agarró al pececillo, y corrió a esconderse entre las rocas. Todo pasó tan rápido, que el pez grande no tuvo tiempo de reaccionar, pero enseguida se recuperó. Y ya se disponía a buscar al pulpo y al pez para zampárselos, cuando notó un picor terrible en las agallas, primero, luego en las aletas, y finalmente en el resto del cuerpo; y resultó que era un pez artista que adoraba los colores, y la oscura tinta del pulpo le dió una alergia terrible! Así que el pez gigante se largó de allí envuelto en picores, y en cuanto se fue, todos lo peces acudieron a felicitar al pulpo por ser tan valiente. Entonces el pececillo les contó que él había ayudado al pulpo unos días antes, pero que nunca había conocido a nadie tan agradecido que llegara a hacer algo tan peligroso. Al oír esto, los demás peces del lugar descubrieron lo genial que era aquel pulpo tímido, y no había habitante de aquellas rocas que no quisiera ser amigo de un pulpo tan valiente y agradecido.

- Del texto anterior identifica los personajes principales y secundarios.
- ¿Es un texto narrativo o informativo?
- Con color verde encierra el inicio del cuento.
- ¿Cuál es el nudo de la historia?

6. Con color azul subraya el desenlace de la historia.

Figura 17

Por otra parte, y siendo consecuentes con la matriz categorial, los sujetos no lograron seleccionar de manera adecuada las partes del texto y, en su mayoría, mostraron desinterés por relacionar, ejemplificar y aplicar la información del texto, lo anterior se evidenció en la construcción del modelo de situación, ya que carecían de la información suficiente para redactar el nudo de la historia y debieron remitirse en repetidas ocasiones al texto; en otros casos se encontró que no escribieron nada.

En la segunda actividad se presentó la definición del resumen, la importancia y el paso a paso para la elaboración de un resumen adecuado; en seguida se pidió que eligieran uno de los siguientes cuentos: Los tres cerditos, Blanca Nieves y Risitos de Oro. Los resultados obtenidos fueron favorables puesto que el 84,61% de los sujetos lograron seleccionar la información más relevante y así construir el modelo de situación de manera adecuada, no se encontraron falencias en la superficie ni base de texto, así como en establecer relaciones y ejemplificar las historias de manera adecuada.

Cabe resaltar que los errores ortográficos fueron pocos y la separación de los resúmenes por párrafo y el 76,90% de los sujetos utilizaron signos de puntuación, como puntos aparte para separar párrafos, el punto final, comas para separar ideas y tildes, el uso de mayúsculas para escribir los nombres propios, los textos constaban de coherencia y redacción adecuada en la construcción de la idea principal del texto.

Las siguientes evidencias hacen parte de un mismo trabajo, en el cual se puede ver el interés y dedicación del estudiante al momento de realizar la actividad, su resumen logró integrar los aspectos más relevantes del cuento que eligió y para la construcción del modelo de situación se evidenció una aplicación adecuada de las estrategias cognitivas, los resultados fueron óptimos.

Blanca nieves
Un día, una hermosa mujer
que vivía con una malvada
bruja que es su madrastra,
un día la bruja tenía un
espejo mágico que siempre le
decía que ella es la más
hermosa de todo este reino,
hasta que Blanca nieves nació
y ahora ella es la más
hermosa, un día la madrastra
quiso matar a Blanca

Figura 18

Blanca nieves, el reino vivía Blanca
nieves, la perseguía y ella no
tenía capas, y Blanca nieves se
perdió en el bosque, al amanecer
se levanta y encontró una
casita, dentro de casa había
cosas chiquitas, y la joven se
acostó encima de una cama,
luego unos enanos vinieron
la joven se levanta les contó
lo que, los enanos pensaron
la dejaron quedarse hoy.
Después de unos años la
madrastra la buscó y se
disfrazó le dio a Blanca nieves

Figura 19

En la tercera actividad que se hizo una explicación teórica corta de las preguntas bases que llevan a la construcción de un artículo de noticia, las cuales se pueden emplear con el fin de identificar y seleccionar la información de manera adecuada, discriminando los distractores,

para hacer la aplicación y ejemplificación del texto se trabajaron noticias de la actualidad de Colombia y el mundo, en el sondeo se observó que varios estudiantes ya tenían conocimiento de lo que estaban leyendo, logrando así una relación directa entre el texto y la vida; de este modo se evidenció que ponen en práctica la selección, relación, concretización y aplicación de un texto al contexto real.

Para la actividad, se entregó a cada estudiante un artículo del periódico de ese día del cual debían identificar el tema, las palabras desconocidas, personas involucradas y, por último, hacer un resumen del texto. Los resultados obtenidos fueron favorables dado que el 76,90% de los sujetos logró identificar el tema, las palabras desconocidas fueron aclaradas con ayuda de la profesora, identificaron fácilmente las personas y además los resúmenes lograron construir el modelo de situación adecuado del artículo. Esta vez, los estudiantes realizaron paso a paso la actividad sin obviar elementos claves que ayudaron en la obtención de resultados formidables (figura 20).

Es posible que los resultados obtenidos hayan sido consecuencia de la motivación y el entusiasmo de los estudiantes al momento de realizar la actividad, además se procuró que los temas de los artículos entregados fueran del interés de ellos, como la moda (figura 20), los deportes, entretenimiento y otros. También podemos apreciar que las relaciones establecidas entre las partes del texto fueron eficaces y además se llevaron a un nivel más alto al relacionarlos directamente con los conocimientos previos de los estudiantes, puesto que tenían conocimiento de lo que estaban leyendo gracias a los medios de comunicación como radio y televisión. Por otra parte se puede ver en la figura 20 y 21 de que la construcción del modelo de situación mejoró notablemente, ellos establecieron relaciones entre la información nueva como detalles, nombres o lugares específicos y la información que ya sabían.

Las siguientes imágenes hacen parte de un mismo trabajo en donde el sujeto logró integrar de manera adecuada la información, pone en práctica la selección de información, la relaciona con los conocimientos previos y la ejemplifica, dando como resultado un modelo de situación adecuado.

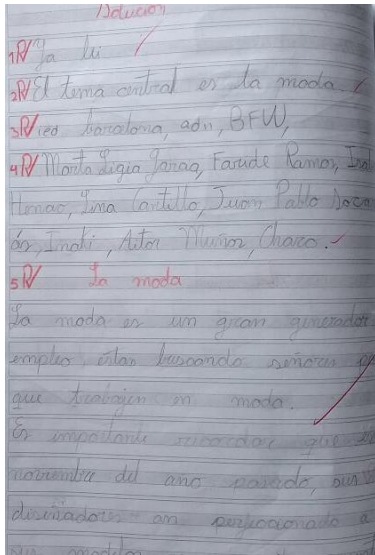


Figura 20

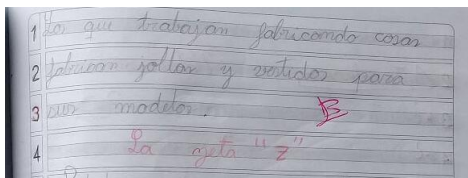


Figura 21

5.4 Evaluación

Durante la última etapa de la intervención se hizo un enfoque especial a la verificación de los contenidos teóricos que los estudiantes llevaron a la práctica, de tal modo que las actividades que se realizaron encaminaron a los estudiantes a una producción escrita u oral que exigió altos niveles de análisis y en donde las respuestas debían ser lo suficientemente estructuradas y claras, con el fin de poder verificar si las relaciones establecidas en la base de texto y la

construcción del modelo de situación fueron adecuadas y acordes con el texto base proporcionado para cada actividad.

En la primera actividad se entregó a cada estudiante un texto corto de tipo narrativo el cual debían leer atentamente y posteriormente elegir una palabra que les llamara la atención, las cuales se escribieron en el tablero, luego se les pidió que eligieran cuatro de ellas y que realizaran una narración corta que incluyera los aspectos más importantes del texto. Se presentaron cuatro textos diferentes y la idea era que con las palabras de los compañeros ellos complementaran la construcción mental del texto que habían leído. En un proceso de socialización y retroalimentación de los textos, debían seleccionar, relacionar y concretizar las ideas que habían aportado, con el fin de realizar una producción escrita que diera cuenta de la integración de la información nueva aportada por el texto, más la que dieron sus compañeros y finalmente relacionarla de manera lógica y coherente con los conocimientos que ya poseían los sujetos.

Los resultados fueron beneficiosos, las producciones escritas de los sujetos evidenciaron que durante el proceso de socialización y retroalimentación los estudiantes lograron relacionar de manera adecuada el contenido del texto base con los aportes de los compañeros, además lograron seleccionar la información más relevante de manera adecuada, logrando así una ejemplificación a contextos reales. Los resultados demostraron que los sujetos lograron entender e identificar de manera adecuada el léxico de las narraciones, lo que corresponde a la superficie del texto, además identificaron y relacionaron las proposiciones del texto apropiadamente, facilitando, de esta forma, la construcción del modelo de situación, que corresponde a la integración de la información nueva con los conocimientos previos. Al respecto, el 84,61% de los sujetos, que equivale a once de los trece que se tomaron como muestra, obtuvieron resultados idóneos, separaron el texto por párrafos, hicieron uso

adecuado de ortografía y su dedicación e interés durante el desarrollo de la actividad fue muy alentador. (Figura 22 y 23)

Producción escrita realizada por un estudiante, la cual evidencia la construcción del modelo de situación, mostró resultados óptimos y una mejoría en la calidad del contenido, buena articulación de las ideas, separación por párrafos, integración de conocimientos nuevos con los que ya poseía, selección de la información y una organización jerárquica.

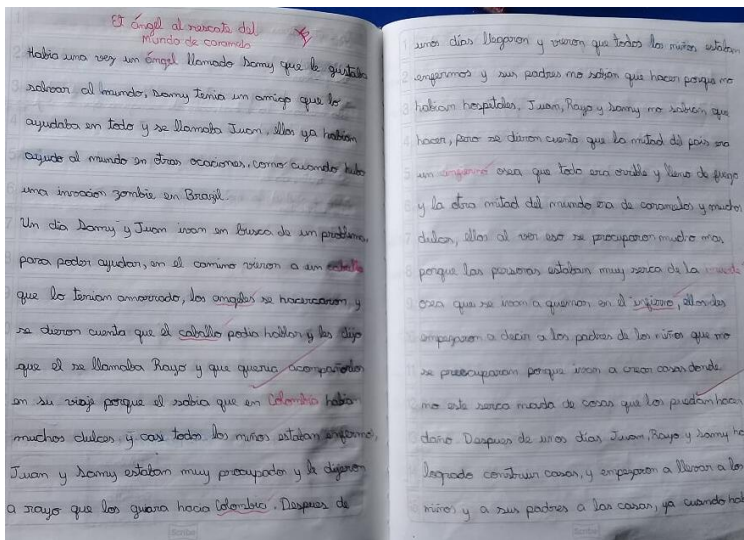


Figura 22

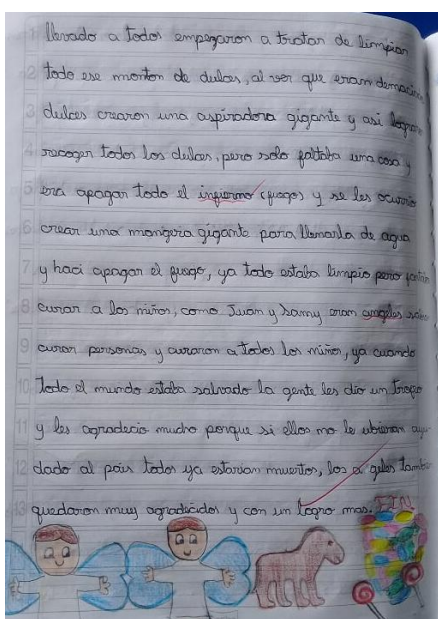


Figura 23

En la segunda actividad de esta etapa, se realizó un taller de comprensión lectora, los estudiantes debían leer un pequeño párrafo y resaltar las ideas más importantes, posteriormente realizar un mapa conceptual de la lectura. Para efectos de la realización del mapa se realizó una explicación teórica previa a la actividad, además de varios ejemplos con mapas conceptuales que realizamos entre todos siguiendo los parámetros teóricos. En esta actividad se pudo observar que el 92,0% de los estudiantes no subrayaron el texto en su totalidad, como sucedía al inicio de la intervención, por el contrario la estrategia cognitiva de selección de la información les ayudó a identificar de manera pertinente los datos relevantes del texto, además utilizaron diferentes colores para diferenciarlas proposiciones del texto y posiblemente establecer relaciones entre las partes del texto y jerarquización, lo anterior se puede evidenciar en la siguiente imagen.

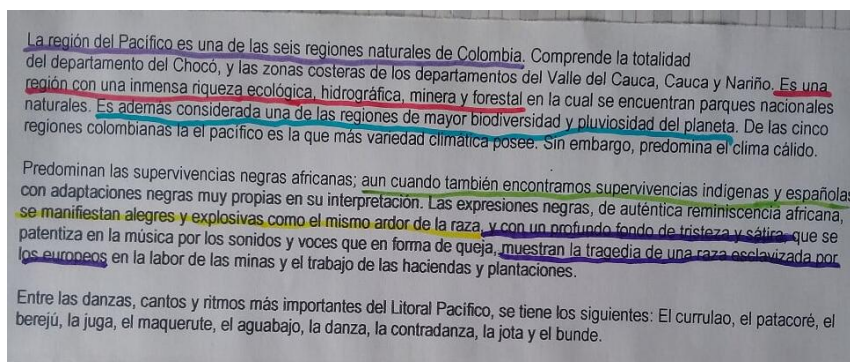


Figura 24

La tercera actividad consistió en desarrollar un taller de comprensión lectora, compuesto por dos textos cortos, el primero de tipo narrativo y el segundo un artículo periodístico, cada uno con seis preguntas; finalmente había seis preguntas que presentaban una situación en particular y debían elegir la respuesta más adecuada. Toda la prueba era de opción múltiple con única respuesta.

Las preguntas indagaban por los conocimientos lexicales, recuperar información implícita y explícita del texto, reconocer estrategias de jerarquización y los componentes textuales,

reconocer y poner en contexto una situación comunicativa y dar cuenta de las ideas y el desarrollo apropiado que tiene un texto, dependiendo su tipología. Para responder acertadamente, los estudiantes tenían como propósito poner en práctica las estrategias cognitivas que se habían trabajado con anterioridad, seleccionar información importante, relacionar las partes del texto de manera coherente y llevarlas a un contexto real dando ejemplos, con lo cual se pretendía que la construcción del modelo de situación de cada uno de los textos fuera más elaborada y con mejores resultados.

Los resultados fueron los siguientes: el 7,60%, esto es, un estudiante, obtuvo once respuestas bien sobre dieciocho; el 30,70%, cuatro estudiantes, acertaron en doce preguntas; el 7,60% con trece respuestas correctas, el 30,70% con catorce aciertos, un 15,30% con quince respuestas favorables (anexo 8) y finalmente un 7,60% con diecisiete aciertos (anexo 9), lo cual refleja unos resultados alentadores teniendo en cuenta la dificultad de la prueba, si bien ningún estudiante logró obtener todas las respuestas correctas, el 100% de ellos obtuvo resultados con más del 69,20% de respuestas correctas. Con lo anterior se puede inferir que la construcción de la superficie de texto, es decir el nivel léxico se llevó a cabo de manera adecuada, además lograron identificar las proposiciones del texto haciendo relaciones entre ellas y seleccionando la información pertinente, lo cual se puede observar en el subrayado de los textos, dando como resultado una construcción adecuada y favorecedora del modelo de situación.

La última actividad se realizó el mismo taller de comprensión de lectura que se aplicó al comienzo de la intervención, al cual se le añadió dos preguntas al final para un total de doce preguntas de selección múltiple con única respuesta y tres preguntas abiertas que ayudaban a dar cuenta de la construcción del modelo de situación. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Base de texto			Modelo de situación		
Pregunta	Aciertos	Promedio	Pregunta	Aciertos	Promedio
1	13	100%	7	13	100%
2	13	100%	8	12	92%
3	5	38,46%	9	13	100%
4	13	100%	10	13	100%
5	13	100%	11	13	100%
6	13	100%	12	11	84,61%
		89,74%			96,10%

Como se puede observar en la tabla, todas las preguntas presentaron un porcentaje favorecedor, con porcentajes superiores al 83% tanto en la base de texto como en el modelo de situación. En la pregunta número tres, donde solo cinco estudiantes acertaron, pudo ser causa de no saber la distribución geográfica de los lugares que se mencionaban en el texto, sin embargo, esto no afectó el desempeño total de la prueba.

En las tres últimas preguntas, que profundizaban en el modelo de situación, se pidió a los estudiantes que escribieran la idea principal del texto, luego las ideas secundarias y, finalmente, un resumen, las producciones escritas mostraron que los sujetos mejoraron en la construcción e integración de información proporcionada por el texto y los conocimientos previos, aportaron información implícita y explícita del texto, mencionaron detalles, parafrasearon e incluyeron léxico nuevo para ellos. Lo anterior se puede evidenciar en la siguiente tabla.

	No respondió	Bajo	Medio	Alto
Pregunta 13	0	2	4	7
Pregunta 14	0	3	5	5
Pregunta 15	0	0	5	8

Cada una de las preguntas se analizó teniendo en cuenta los requerimientos específicos de cada una, a diferencia de la prueba diagnóstica, todos los estudiantes respondieron las tres

preguntas y en su mayoría obtuvieron resultados entre medio y alto, solo cinco de ellos con resultados bajos ya que no respondieron adecuadamente. (Anexo 10)

A continuación se presenta una tabla que muestra en porcentajes, la mejoría, avances o retrocesos de los estudiantes frente a la construcción de la base de texto y modelo de situación.

	Diagnostico	Prueba Final
Base de texto	60,22%	89,74%
Modelo de situación	53,80%	96,10%

En el contraste de las dos pruebas se evidencia un avance significativo que permite constatar como la aplicación y uso de las estrategias cognitivas mejora la comprensión lectora. Gracias a las relaciones entre las partes del texto y la selección posterior de las ideas, los sujetos lograron ejemplificar y llevar a la vida real la información contenida en el texto, la manera como subrayaron evidenció un avance significativo en la identificación de la información y discriminación de los distractores, dichos procesos pertenecientes a las estrategias permearon una construcción favorable de los tres niveles de representación que se plantearon en la matriz categorial. La construcción del modelo de situación fue pertinente teniendo en cuenta el nivel académico de los estudiantes.

6. RESULTADOS

Finalizada la aplicación de la propuesta de intervención realizada durante el segundo semestre del 2017 y el año 2018 con el curso 504 del Instituto Pedagógico Nacional, se pudo evidenciar efectos positivos en cuanto a los resultados de los promedios de los tres niveles de representación textual, gracias a la implementación de las estrategias cognitivas que fueron seleccionar, relacionar, concretizar y aplicar, se logró dar cumplimiento a los objetivos planteados la investigación.

Teniendo en cuenta la unidad de análisis de la matriz categorial que hace referencia a la comprensión de lectura basado en el modelo de representación del texto, propuesto por Kintsch y Van Dijk, y el uso de las estrategias ya mencionadas se fortaleció o mantuvo el nivel de rendimiento de los estudiantes en los tres niveles de representación textual.

Durante el desarrollo de la intervención se pidió a los estudiantes que identificaran las palabras desconocidas, lo cual permitió una mejora en el nivel lexical que, siguiendo la matriz categorial, hace referencia a la superficie de texto. Por otra parte se encontró un avance significativo al momento de identificar las proposiciones del texto y encontrar relaciones entre ellas, hubo un avance significativo en la construcción del modelo de situación que se vio reflejada en la presentación de ideas en los resúmenes elaborados, dado que al establecer una comparación entre la prueba diagnóstica aplicada y el ejercicio realizado como parte de la última unidad, se encontró aumento en el porcentaje de estudiantes que incluyeron la totalidad de ideas principales y disminución en el de aquellos que registraron información errónea o que incluyeron datos no contenidos en el texto base.

La propuesta didáctica basada en estrategias cognitivas, mejoró significativamente la comprensión lectora de textos narrativos e informativos, gracias a la aplicación de las estrategias cognitivas como selección, relación, concretización y aplicación se tuvo un efecto positivo y favorecedor en la construcción del modelo de situación de textos narrativos e informativos.

Además, las tres categorías planteadas por Kintsch y Van Dijk para la comprensión de textos se vieron altamente fortalecidas al aplicar las estrategias cognitivas, en primer lugar, la superficie de texto logró tener un impacto positivo en los estudiantes, ya que se apropiaron del léxico y lo integraron de manera favorable en las producciones escritas, finalmente la construcción del modelo de situación mejoró significativamente, lo anterior se constató gracias a las producciones escritas que realizaron durante la intervención, las cuales fueron mejorando gradualmente.

7. CONCLUSIONES

Como resultado de la investigación y la intervención realizada, se llegó a las siguientes conclusiones.

- Se deduce que las estrategias cognitivas que se trabajaron durante la intervención ayudaron a mejorar los tres niveles de comprensión lectora planteados por Kintsch y Van Dijk, los sujetos, finalmente, lograron producciones escritas muy asertivas sobre la información implícita y explícita del texto base, resúmenes cortos y estructurados, identificación y selección de ideas principales y secundarias, subrayado más adecuado, estructuras textuales definidas y claras al momento de redactar un texto, identificación de los textos según la tipología textual. Sin embargo, es necesario recordar a los sujetos que el subrayado es importante, ya que en el desarrollo de la última actividad muchos de ellos no subrayaron el texto, no obstante los resultados de quienes no lo hicieron fueron favorables.
- La identificación de proposiciones en los textos y las relaciones establecidas entre las mismas y a su vez en contextos reales, permitieron mejorar la construcción del modelo de situación, integrando de manera adecuada la información nueva con la que el sujeto ya poseía.
- Gracias a la propuesta didáctica que se elaboró y la pertinencia de la intervención, se logró una mejoría significativa de los sujetos en la construcción cada uno de los tres niveles de representación que propone la teoría, las producciones escritas mejoraron gradualmente obteniendo como resultado, textos coherentes y con un contenido de calidad.

8. RECOMENDACIONES

Con el fin de continuar la intervención o para futuras aplicaciones se recomienda en primer lugar, hacer énfasis permanente en las estrategias cognitivas, para garantizar la apropiación por parte de los estudiantes, la constancia en la aplicación de las estrategias, aumenta la probabilidad de resultados óptimos en la investigación además de una mejora significativa para los estudiantes. Es imprescindible dar instrucciones precisas y paso a paso del procedimiento que deben seguir con el fin de garantizar óptimos resultados, además de proponer textos del interés de la población y adecuados al nivel académico.

Por otra parte, la importancia de explicaciones teóricas pertinentes, claras, puntuales y ejemplificadas antes de llevar a cabo la práctica garantiza un conocimiento previo para realizar las actividades con un nivel académico más alto, finalmente es necesario hacer las correcciones y retroalimentaciones pertinentes, con el fin de mostrar a los estudiantes las fallas y que tengan oportunidad de corregirlas.

BIBLIOGRAFÍA

- ACADEMIA, D. D. (1992). *DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA*. Espasa Calpe.
- Alexopoulou, A. (2010). Tipología textual y comprensión lectora en E/LE. *Revista Nebrija*, 6.
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamerica de Educación*, 1-9.
- Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ambitos de la investigacion en didáctica de la lengua. . En A. Camps, *Objeto, modalidades y ambitos de la investigacion en didáctica de la lengua*. (pág. 32). Valle: Revista lenguaje.
- Dijk, K. y. (1983). *Niveles de representación del texto*. Nueva York: Academic Press.
- García, L. A. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens*, 189-191.
- GELLATLY, A. (1997). *La inteligencia hábil. El desarrollo de las capacidades cognitivas*. Buenos Aires: Aique.
- Helena Calsamiglia, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel letras.
- Jiménez, G. G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (Síntesis conceptual). *Revista IIPSI Facultad de Psicología de la UNMSM*, 123-146.
- Maturano, C. S. (2002). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 415-425.
- Mendoza, A. (1998). El proceso de recepción lectora. *Horsori*, 2-3.
- Nacional, I. P. (2001). *LA ESCUELA VIGENTE Y SU PROYECCIÓN AL NUEVO SIGLO*. Bogotá D.C.
- Nacional, I. P. (2001). *PEI La escuela vigente y su proyección al nuevo siglo*. Bogotá:
<http://ipn.pedagogica.edu.co/>:
<http://ipn.pedagogica.edu.co/mod/resource/view.php?id=2616>.
- Nacional, I. P. (2016). *LA ESCUELA VIGENTE Y SU PROYECCIÓN AL NUEVO SIGLO*. Web.
- Onrubia, C. C. (1994). La dimension temporal y los interactivos en las actividades de enseñanza y aprendizaje: un desafío teórico y metodológico. En C. C. Onrubia, *La*

- dimension temporal y los interactivos en las actividades de enseñanza y aprendizaje: un desafío teórico y metodológico* (pág. 121). Madrid: Teaching, learning and interaction.
- Pérez. (2017). La mayoría de latinoamericanos culminan la secundaria sin saber leer bien. *Semana*, 26.
- Pérez, S. (2015). Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora. *Enunciación*, 26-70.
- Revista Semana. (2017). La mayoría de latinoamericanos culminan la secundaria sin saber leer bien. *Semana*.
- Santiago A, Castillo M, Morales L. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *FOLIOS*, 29.
- Santiago A, Castillo M y Morales L. (2009). Didáctica de la lectura basada en metacognición. *Folios*, 1-22.
- Santiago A, Castillo M y Mateus G. (2014). Didáctica de la lectura: Una propuesta sustentada en metacognición. *FOLIOS*, 32-39.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Vega, M. D. (1993). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Vermut, J. (1996). *Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning strategies: A phenomenographic analysis*. Netherlands : Kluwer Academic Publishers.

9. ANEXOS

ANEXO 1 FICHA INSTITUCIONAL

DATOS INSTITUCIONALES GENERALES	
Nombre de la institución: INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL	
Dirección: Calle 127 #20-11A, Bogotá	
Barrio: Usaquén Zona 1	
Sede: Principal	
Carácter: Oficial <input checked="" type="checkbox"/> Privado <input type="checkbox"/>	
Jornadas: Mañana <input type="checkbox"/> Tarde <input type="checkbox"/> Noche <input type="checkbox"/> Única <input checked="" type="checkbox"/>	
Niveles que ofrece: Preescolar <input checked="" type="checkbox"/> Básica <input checked="" type="checkbox"/> Media <input checked="" type="checkbox"/>	
Modalidad de Educación Media:	
Año de fundación: 1927	
DATOS PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL	
Nombre del PEI: LA ESCUELA VIGENTE Y SU PROYECCIÓN AL NUEVO SIGLO	
Énfasis:	
Misión: El Instituto Pedagógico Nacional es una unidad académico-administrativa de la Universidad Pedagógica Nacional; como espacio de innovación, investigación y práctica docente de ésta. Lidera procesos pedagógicos en educación formal, educación especial y educación para el trabajo y desarrollo humano de niños, niñas, adolescentes y adultos, respondiendo a los retos de nuestra sociedad.	
Visión El Instituto Pedagógico Nacional será reconocido a nivel local, nacional e internacional como líder en calidad educativa, en innovación e investigación pedagógica y en práctica docente para la formación de ciudadanos con valores éticos y estéticos desde una perspectiva interdisciplinaria, que favorezca la construcción de una sociedad democrática y pluralista.	
Objetivos institucionales: Lo anterior implica que también se tenga como horizonte la formación del nuevo ciudadano que sea capaz de: Poseer la sensibilidad y capacidad de asombro frente a fenómenos y eventos naturales y sociales.	

Ser autónomo dentro de un programa de afectividad y desarrollo del pensamiento que conduzca a la cultura de la paz, al desarrollo social y a la realización personal.

Interiorizar valores para la convivencia humana buscando niveles de equidad, reciprocidad y justicia.

Generar un proceso de apropiación de los principios básicos de la cultura como fundamento para su transformación.

Propiciar un ambiente interpersonal y grupal creativo para lograr mejores niveles de salud física, mental y social dentro de la comunidad educativa.

Valorar, disfrutar y participar en las manifestaciones culturales universales, nacionales y regionales. Entender críticamente y actuar con compromiso frente a las decisiones estatales que afecten a la comunidad.

Modelo pedagógico de la institución: Múltiples desarrollos

Fecha de registro de la información:

Responsable de la recolección de la información:

ANEXO 2 MATRIZ DEMOGRÁFICA

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADOR
DIMENSIÓN COGNITIVA	MOTIVACIÓN	¿Los estudiantes muestran interés por la clase?
	PARTICIPACIÓN	¿Qué tan altos son los niveles de participación? ¿Siempre participan los mismos?
	DISPOSICIÓN PARA EL APRENDIZAJE	¿Cuál es la actitud de los estudiantes frente a la clase?
	ATENCIÓN	¿Tienen muchos distractores? ¿La maestra trata de recuperar la atención?
	RITMOS DE APRENDIZAJE	¿Hay mucha diferencia de tiempo en cuanto al desarrollo de las actividades entre los estudiantes?
DIMENSIÓN SOCIO- AFECTIVA	RELACIONES	E-E ¿Cómo son las relaciones entre pares?
		E-M ¿Cómo se relacionan con la maestra?
	DISCIPLINA (NORMAS)	¿Siguen las normas básicas de comportamiento?
	RELACIONES DE PODER	¿Hay más líderes negativos que positivos?
	TRABAJO INDIVIDUAL Y EN GRUPO	¿El desempeño de los estudiantes es mejor cuando trabajan en grupo o solos?
	RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	¿Cómo resuelven sus conflictos?

ANEXO 3 RÚBRICA

COMPRESIÓN	ESCRITA	Lee diversos tipos de texto: descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo.
		Comprende los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas), al interior de cada texto leído.
		Determina algunas estrategias para buscar, seleccionar y almacenar información: resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y fichas.
		Utiliza estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para los procesos de producción y comprensión textual.
	ORAL	Reconoce los principales elementos que hacen parte de un proceso de comunicación: interlocutores, código, canal, texto y situación comunicativa. Establece semejanzas y diferencias entre quien produce el texto y quien lo interpreta. Identifica en situaciones comunicativas reales los roles de quien produce y de quien interpreta un texto. Identifica la intención de quien produce un texto.
PRODUCCIÓN	ESCRITA	Determina el tema, el posible lector del texto y el propósito comunicativo del mismo.
		Elabora un plan para organizar las ideas.
		Busca información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación y libros, entre otras.
	ORAL	Produce textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos.
		Utiliza la entonación y los matices afectivos de voz para alcanzar el propósito en diferentes situaciones comunicativas.
		Tiene en cuenta aspectos semánticos y morfosintácticos, de acuerdo con la situación comunicativa en la que interviene.

ANEXO 4 ENCUESTA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL
ENCUESTA DE DIAGNÓSTICO



Hola me gustaría saber un poco más sobre ti, para eso necesito de tu ayuda respondiendo las siguientes preguntas con honestidad.

NOMBRE _____ EDAD _____

1. ¿Cuál es tu materia favorita?

- a. Matemáticas
- b. Español
- c. Ciencias naturales
- d. Historia
- e. Geografía
- f. Ética y valores
- g. Educación física

2. ¿Qué hace en tu tiempo libre?

- a. Leer
- b. Ver televisión
- c. Estar en internet
- d. Jugar videojuegos
- e. Estudiar
- f. Otra

¿Cuál? _____

3. ¿Estudias en casa?

- a. Si
- b. No

4. ¿Quién te ayuda a hacer las tareas o a estudiar en la casa?

- a. Papá
- b. Mamá
- c. Hermanos
- d. Abuelos
- e. Tíos
- f. Otra

¿Quién? _____

5. ¿Tienes computador e internet en casa?

- a. Si
- b. No

6. Si tu respuesta anterior fue si, indica con qué frecuencia haces uso del internet y el computador.

- a. Todos los días
- b. Dos o tres veces por semana
- c. Una vez por semana

- d. Nunca
- 7. ¿Haces uso de las redes sociales como Facebook, twitter, instaram?
 - a. Si
 - b. No
- 8. Si tu respuesta anterior fue si, indica con qué frecuencia haces uso de las redes sociales.
 - e. Todos los días
 - f. Dos o tres veces por semana
 - g. Una vez por semana
 - h. Nunca
- 9. ¿Te gusta trabajar en grupo?
 - a. Si
 - b. No
- 10. ¿Cuál actividad te gusta realizar en clase?
 - a. Leer
 - b. Escribir
 - c. Ver videos propuestos por la profesora
 - d. Trabajar en el libro
 - e. Otra ¿Cuál? _____
- 11. ¿Cuál de las siguientes actividades es la que más te gusta?
 - a. Leer
 - b. Escribir
 - c. Participar en clase de manera oral
- 12. De los siguientes temas ¿cuál es de tu preferencia?
 - a. Zombis
 - b. Princesas
 - c. Guerra
 - d. Amor
 - e. Ciencia
 - f. Otra ¿Cuál? _____

ANEXO 5 PRUEBA DE DIAGNÓSTICO



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL
PRUEBA DIAGNÓSTICO



Lee atentamente el siguiente texto y responde las preguntas.

NOMBRE _____

OCELOTE

El ocelote o tigrillo es una especie de felino de mediano tamaño, con una longitud de cabeza y cuerpo alargado de 55 a 100 cm, cola relativamente corta entre los 30 y 40 cm y un peso aproximado a los 11 kg. Este felino habita en partes de México, Centro y Sud América. Es el tercer felino más grande luego del jaguar y el puma.

Poseen grandes orejas y gran sentido del oído, con unos ojos grandes y expresivos. Las extremidades anteriores tienen cinco dedos y las posteriores cuatro; las garras están provistas de almohadillas, que permiten al animal caminar sin hacer ruido, y con uñas largas, afiladas y completamente retráctiles, esto le resulta muy útil cuando no es necesario utilizarlas como, por ejemplo, al correr, y evitar, de este modo, su deterioro. Tiene pelaje corto y varía en cada individuo, por tal razón no hay dos ocelotes exactamente iguales.

Sus ojos están muy bien adaptados a los cambios de luminosidad: las pupilas se contraen hasta formar una fina y negra línea vertical durante los días de mucha luz, pero se abren y se redondean en situaciones de oscuridad.

Es una especie terrestre, pero también pasa gran parte de su vida trepado en árboles, tiene comportamientos nocturnos. Son animales territoriales, carnívoros oportunistas y normalmente sorprenden a su presa saltando desde el árbol para atacarla. Son de hábitos nocturnos, pasando la mayor parte del día durmiendo en las ramas de los árboles o escondidos entre la vegetación. Tiende a emboscar a sus presas. Alcanzan la madurez sexual a partir de los 2 años. Tras un periodo de gestación que oscila entre los 72 y 82 días,

Las hembras dan a luz de una a dos crías, excepcionalmente tres o cuatro. Al nacer pesan unos 250 gramos y no abren sus ojos hasta 15 o 18 días más tarde. En cautiverio se le estima una vida de unos 20 años; es posible que sea mucho más corta en la naturaleza. Quedan pocos ejemplares de esta especie, una de las razones es la caza debido a su exótica piel.

CUESTIONARIO

Teniendo en cuenta el texto anterior responde las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué quedan pocos ejemplares de ocelote?

A. Condiciones climáticas.

B. Exótica piel.

C. Debido a enfermedades.

D. Deterioro del hábitat.

2. EL ocelote también es conocido como:

A. el gato montés.

B. Tigrillo.

C. Jaguar.

D. Felino salvaje.

3. Los ocelotes viven desde

A. Colombia hasta Argentina.

B. México hasta Texas

C. Texas hasta Argentina.

D. México hasta Canadá.

4. El cuerpo del ocelote es de forma

A. Alargada.

B. Ovalada.

C. Aplanada.

D. Redonda.

5. ¿Cuánto dura el periodo de gestación del ocelote?

- A. Entre los 40 y 60 días.
 - B. Entre los 72 y 82 días.
 - C. Entre los 90 y 110 días.
 - D. Entre los 150 y 170 días.
6. A qué edad los ocelotes consiguen su madurez sexual
- A. Al año
 - B. A los 2 años.
 - C. A los 3 años.
 - D. A los 4 años.
7. Los ocelotes tienen
- A. Orejas grandes y son sordos.
 - B. Ojos pequeños y son ciegos.
 - C. Orejas pequeñas y ojos azules.
 - D. Orejas grandes y buen sentido del olfato.
8. ¿Cómo sorprende el ocelote a su presa?
- A. Metiendo el hocico al agua.
 - B. Cavando en la tierra.
 - C. Metiendo su pata a las cuevas.
 - D. Saltando desde los árboles.
9. Los ocelotes son
- a. Omnívoros.
 - B. Herbívoros.
 - C. Carnívoros.

10. Los ocelotes cazan sus presas en

A. El agua.

B. El aire.

C. La tierra.

11. La piel de los ocelotes está cubierta de

A. pelo.

B. Plumas.

C. Escamas.

12. Ningún ocelote es igual a otro ya que

A. Las manchas de su pelaje son diferentes.

B. Todos tienen los ojos de diferente color.

C. Sus orejas son de diferente tamaño.

13. Escribe la idea general del texto de los ocelotes.

ANEXO 6



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Facultad de Educación

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL

PRUEBA DIAGNÓSTICO



Lee atentamente el siguiente texto y responde las preguntas.

NOMBRE Juan Diego Camacho

OCELOTE

El ocelote o tigrillo es una especie de felino de mediano tamaño, con una longitud de cabeza y cuerpo alargado de 55 a 100 cm, cola relativamente corta entre los 30 y 40 cm y un peso aproximado a los 11 kg. Este felino habita en partes de México, Centro y Sud América. Es el tercer felino más grande luego del jaguar y el puma.

Poseen grandes orejas y gran sentido del oído, con unos ojos grandes y expresivos. Las extremidades anteriores tienen cinco dedos y las posteriores cuatro; las garras están provistas de almohadillas, que permiten al animal caminar sin hacer ruido, y con uñas largas, afiladas y completamente retráctiles, esto le resulta muy útil cuando no es necesario utilizarlas como, por ejemplo, al correr, y evitar, de este modo, su deterioro. Tiene pelaje corto y varía en cada individuo, por tal razón no hay dos ocelotes exactamente iguales.

Sus ojos están muy bien adaptados a los cambios de luminosidad: las pupilas se contraen hasta formar una fina y negra línea vertical durante los días de mucha luz, pero se abren y se redondean en situaciones de oscuridad.

Es una especie terrestre, pero también pasa gran parte de su vida trepado en árboles, tiene comportamientos nocturnos. Son animales territoriales, carnívoros oportunistas y normalmente sorprenden a su presa saltando desde el árbol para atacarla. Son de hábitos nocturnos, pasando la mayor parte del día durmiendo en las ramas de los árboles o escondidos entre la vegetación. Tiende a emboscar a sus presas. Alcanzan la madurez sexual a partir de los 2 años. Tras un periodo de gestación que oscila entre los 72 y 82 días,

Las hembras dan a luz de una a dos crías, excepcionalmente tres o cuatro. Al nacer pesan unos 250 gramos y no abren sus ojos hasta 15 o 18 días más tarde. En cautiverio se le estima una vida de unos 20 años; es posible que sea mucho más corta en la naturaleza. Quedan pocos ejemplares de esta especie, una de las razones es la caza debido a su exótica piel.

CUESTIONARIO

Teniendo en cuenta el texto anterior responde las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué quedan pocos ejemplares de ocelote?

- A. Condiciones climáticas.
- B. Exótica piel.
- C. Debido a enfermedades.
- D. Deterioro del hábitat.

2. EL ocelote también es conocido como:

- A. Gato montés.
- B. Tigrillo.
- C. Jaguar.
- D. Felino salvaje.

3. Los ocelotes viven desde

- A. Colombia hasta Argentina.
- B. México hasta Texas.
- C. Texas hasta Argentina.
- D. México hasta Canadá.

4. El cuerpo del ocelote es de forma

- A. Alargada.
- B. Ovalada.
- C. Aplanada.
- D. Redonda.

5. ¿Cuánto dura el periodo de gestación del ocelote?

- A. Entre los 40 y 60 días.
- B. Entre los 72 y 82 días.
- C. Entre los 90 y 110 días.
- D. Entre los 150 y 170 días.

6. A qué edad los ocelotes consiguen su madurez sexual

- A. Al año
- B. A los 2 años.
- C. A los 3 años.
- D. A los 4 años.

7. Los ocelotes tienen

- A. Orejas grandes y son sordos.
- B. Ojos pequeños y son ciegos.
- C. Orejas pequeñas y ojos azules.
- D. Orejas grandes y buen sentido del olfato.


8. ¿Cómo sorprende el ocelote a su presa?

- A. Metiendo el hocico al agua.
- B. Cavando en la tierra.
- C. Metiendo su pata a las cuevas.
- D. Saltando desde los árboles.

9. Los ocelotes son


- a. Omnívoros.


B. Herbívoros.

C. Carnívoros. 


10. Los ocelotes cazan sus presas en

A. El agua.

B. El aire. 

C. La tierra. 

11. La piel de los ocelotes está cubierta de

A. pelo. 


13. Escribe la idea general del texto de los ocelotes.

B. Plumas.

C. Escamas.


12. Ningún ocelote es igual a otro ya que

A. Las manchas de su pelaje son diferentes.

B. Todos tienen los ojos de diferente color. 

C. Sus orejas son de diferente tamaño.

ANEXO 7

	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES	
Código: FOR025INV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 1 de 3	

Vicerrectoría de Gestión Universitaria
Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP
Comité de Ética en la Investigación


En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley 1098 de 2006 – Código de la Infancia y la Adolescencia, la Resolución 0546 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, considerando las características de la investigación, se requiere que usted lea detenidamente y si está de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Facultad, Departamento o Unidad Académica	Facultad de Humanidades Departamento: de lenguas extranjeras.		
Título del proyecto de investigación	Lectura y cognición.		
Descripción breve y clara de la investigación	El trabajo de investigación tiene como objetivo determinar la incidencia de las estrategias cognitivas en el desarrollo de la comprensión lectora con el fin de mejorar los procesos lectores en los estudiantes de 504 del Instituto Pedagógico Nacional		
Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación	Ninguno		
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación.	Progreso, no solo en la comprensión de textos de diversos espacios académicos. El nivel académico de los estudiantes mejoraría en todos los aspectos y ampliaría la visión de mundo de los sujetos además de hacer de los conocimientos algo significativo.		
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s) : Laura Ximena Beltrán León		
	N° de Identificación: 1071169669	Teléfono:	3192800536
	Correo electrónico: laurabeltran_09@hotmail.com		
	Dirección: Vereda Márquez La Calera		

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo Monica Constanza Guzmán mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° 1015922764 de Bogotá, con domicilio en la ciudad de Bogotá
 Dirección: Calle 97A # 51-47 Julio Teléfono y N° de celular: 62255319 3123593453
 Correo electrónico: MONIGUZMAN9229@GMAIL.COM
 Como adulto responsable del niño(s) y/o adolescente (s) con:

	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES	
Código: FOR025INV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 2 de 3	

Nombre(s) y Apellidos: Yara Alejandra Canacho Guzmán Tipo de Identificación: T-I N°: 1014863085

Autorizo expresamente su participación en este proyecto y

Declaro que:

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.


Como adulto responsable del menor o adolescente autorizo expresamente a la Universidad Pedagógica Nacional utilizar sus datos y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen, que reconozco haber conocido previamente a su publicación en: _____

En constancia, el presente documento ha sido leído y entendido por mí, en su integridad de manera libre y espontánea. Firma el adulto responsable del niño o adolescente,

Monica Guzmán Sánchez
 Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: Alejandra Canacho G.
 N° Identificación: 1015428964 Fecha: 15/02/2018

Firma del Testigo:

Nombre del testigo: _____
 N° de identificación: _____
 Teléfono: _____

	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES	
Código: FOR025INV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 1 de 3	

Vicerrectoría de Gestión Universitaria
Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP
Comité de Ética en la Investigación


En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley 1098 de 2006 – Código de la Infancia y la Adolescencia, la Resolución 0546 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, considerando las características de la investigación, se requiere que usted lea detenidamente y si está de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Facultad, Departamento o Unidad Académica	Facultad de Humanidades Departamento de lenguas extranjeras.		
Título del proyecto de investigación	Lectura y cognición.		
Descripción breve y clara de la investigación	El trabajo de investigación tiene como objetivo determinar la incidencia de las estrategias cognitivas en el desarrollo de la comprensión lectora con el fin de mejorar los procesos lectores en los estudiantes de 504 del Instituto Pedagógico Nacional		
Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación	Ninguno		
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación.	Progreso, no solo en la comprensión de textos de diversos espacios académicos. El nivel académico de los estudiantes mejoraría en todos los aspectos y ampliaría la visión de mundo de los sujetos además de hacer de los conocimientos algo significativo.		
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s) : Laura Ximena Beltrán León		
	N° de Identificación: 1071169669	Teléfono:	3192800536
	Correo electrónico: laurabeltran_09@hotmail.com		
	Dirección: Vereda Márquez La Calera		

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo Carlos Javier Saavedra G mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° 19420321 de BOGOTÁ, con domicilio en la ciudad de BOGOTÁ
 Dirección: CRA 96 F # 23 A 60 Teléfono y N° de celular: 3515889/3043289849
 Correo electrónico: cjsaavedra@hotmail.es
 Como adulto responsable del niño(s) y/o adolescente (s) con:

	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES	
Código: FOR025INV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 2 de 3	

Nombre(s) y Apellidos: GIOLIANA ISABELLA SANCONA B. Tipo de Identificación: T.I N°: 1018428812

Autorizo expresamente su participación en este proyecto y

Declaro que:

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.

Como adulto responsable del menor o adolescente autorizo expresamente a la Universidad Pedagógica Nacional utilizar sus datos y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen, que reconozco haber conocido previamente a su publicación en:

En constancia, el presente documento ha sido leído y entendido por mí, en su integridad de manera libre y espontánea. Firma el adulto responsable del niño o adolescente,

Carlos J. Sanja
 Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: CARLOS JAVIER SANCONA GARZÓN
 N° Identificación: CC. 19420321 Fecha: Bogotá D.E., 15/02/18

Firma del Testigo:

CLAUDIA M. BETHENCOURT R.
 Nombre del testigo: CLAUDIA MONICA BETHENCOURT
 N° de identificación: 52'054.565 Bogotá
 Teléfono: 3013625645

ANEXO 8 TALLER DE COMPRENSIÓN 1

Responde las preguntas de acuerdo con el siguiente texto:

Las hormigas también se jubilan

Un grupo de investigadores que estudia los hábitos de las hormigas cortadoras de hojas descubrió que, a medida que estos insectos envejecen, sus mandíbulas se deterioran y se refinar del trabajo más duro. Científicos de la Universidad de Oregón, en Estados Unidos, encontraron que cuando las hormigas más viejas dejan de cortar hojas asumen tareas más relacionadas con el transporte, lo que para los investigadores demostraría que los individuos pueden jugar un papel importante cuando sus atributos físicos comienzan a declinar. Los especímenes estudiados son los "granjeros" del mundo de los insectos. Cada miembro del grupo de las hormigas es capaz de cortar cargas que equivalen a 50 veces el tamaño y peso de su propio cuerpo. Las hormigas forman entonces una procesión en miniatura que lleva la cosecha a casa, donde las hojas son utilizadas como superficie para cultivar hongos. Pero cuando las mandíbulas se debilitan por causa de la edad, este trabajo de equipo se ralentiza. "Esto muestra la ventaja de ser un insecto social, porque una hormiga que no pudiese usar más sus mandíbulas y fuera solitaria habría muerto", explicó el profesor Robert Schofield, uno de los científicos que realizó el estudio.

El Tiempo, 7 de enero de 2011, Sección Debes Saber, pág. 7

1. En el texto se afirma que cuando las hormigas cortadoras sufren deterioro en sus mandíbulas.

- A. son desterradas inmediatamente de la colonia.
- B. asumen tareas relacionadas con el transporte de hojas.
- C. son llevadas en procesión hacia otro hormiguero.
- D. realizan actividades para ejercitar sus mandíbulas.

2. En la expresión "Los especímenes estudiados son los 'granjeros' del mundo de los insectos", las comillas sencillas se emplean para

- A. expresar que las hormigas viven y se alimentan en una granja.
- B. indicar que el trabajo de las hormigas es comparable con el oficio de los granjeros.
- C. mostrar que las hormigas consiguen su alimento usando a otros insectos.
- D. señalar que la mayoría de las hormigas construyen su casa en las granjas.

3. El texto es

- A. un cuento en el que se narra la historia de la hormiga reina.
- B. un informe en el que se describe las características de los granjeros.
- C. un poema en el que se canta a los atributos de las hormigas.
- D. un artículo en el que se informa acerca del comportamiento de las hormigas.

4. La ventaja que tienen las hormigas por ser "insectos sociales" se sustenta en el texto cuando se da a entender que

- A. la solidaridad entre las hormigas permite la supervivencia de las más viejas.
- B. la cantidad de hojas recolectadas depende del número de hormigas.
- C. el carácter amable de las hormigas les permite integrarse con otros insectos.

D. las hormigas jóvenes apartan a las más viejas para seguir trabajando.

5. Según el texto, lo que origina que el proceso de corte y transporte de hojas sea vital para las hormigas es que

- A. sin este material no pueden construir los hormigueros.
- B. con tales hojas pueden acumular cargas muy grandes.
- C. sin estas hojas no podría sobrevivir la hormiga reina.
- D. con este material cultivan hongos para alimentarse.

6. Según el contenido del texto y el medio informativo en que se publicó, se puede inferir que este va dirigido a

- A. los niños, porque se trata de una fábula sobre las hormigas.
- B. personas expertas en hormigas, porque emplea términos técnicos.
- C. todo tipo de lectores, ya que habla de un tema curioso.
- D. granjeros, ya que ellos sí saben cómo trabajan las hormigas.

Responde las preguntas de acuerdo con el siguiente texto:

Buscan prohibir el uso de celulares en la escuela

Sin duda alguna, lo que empezó como una necesidad se convirtió en moda y ahora resulta todo un problema. Acaba de aprobarse un proyecto en la Cámara de Diputados que elimina los celulares de las aulas porque "generan trastornos de aprendizaje", y además, pueden ser usados como "móviles electrónicos". El Senado votará la ley la semana próxima. Esta veda telefónica será únicamente en horarios de clases e incluirá a docentes y alumnos. A partir de la sanción definitiva, los colegios tendrán 90 días para la aplicación de la medida. Los celulares fueron incorporados como elementos de control de los padres. ¿Dónde estás? ¿A qué hora llegas? Un registro de seguridad. Pero el intercambio entre móviles también fue adaptado por los "highlights". El efecto imitación hizo el resto. El "celu" fue incorporado por funcionalidad, pero también como vestimenta. Para una franja de clase media y media alta su uso es tan habitual que el traslado a la escuela es automático. Los mensajes de texto conforman la red del sistema. Elaboran las tendencias, uniforman los discursos y constituyen un lenguaje propio. Es un hábito legitimado. "No confrontamos con la ciencia. Sólo reglamentamos su utilización en los colegios", explicó el diputado José del Valle (UCR). La dirección General de Escuelas ya aplica este criterio a través de los Códigos de Convivencia. Allí, profesores, padres y alumnos establecen mecanismos internos para asegurar métodos de enseñanza y de comportamientos. Algunos establecimientos provinciales, incluso, aplican la restricción a los celulares desde hace meses.

¿Copiarse?, decreta el director de Educación Polimodal bonaerense, Jorge Livoratti. Para el funcionario es "imposible", porque el mensaje de texto es limitado para desarrollar respuestas ante un cuestionario. Según el proyecto, pocos chicos se entusiasman con el aprendizaje intensivo. "Y los chicos aptos para incorporar conocimiento 'son perturbados por estas formas activas, vitales, de comunicación'". Para otros, seguramente menos concisos al problema, castigar el uso de celular, o cualquier herramienta de comunicación en el aula, es un acto inapropiado y poco pedagógico, lo que se necesita es orientación y educación sobre la utilización de estas herramientas. Lo cierto es que el diputado José del Valle, afirmó que el uso de celulares en las escuelas bonaerenses quedaría prohibido antes de fin de año.

Adaptado de Lara, Rodolfo "Buscan prohibir el uso de celulares en la escuela". Clarín La Plata. Correspondal. Disponible en laplata.clarin.com

7. En el segundo párrafo del texto, la palabra "veda" puede reemplazarse, sin que cambie el sentido de lo escrito, por

- A. prohibición.
- B. aceptación.
- C. negación.
- D. autorización.

8. La idea que apoya el texto es:

- A. Los celulares solo pueden ser usados por los adultos y en la casa.
- B. Pocos chicos se entusiasman con el aprendizaje intensivo.
- C. Los celulares empezaron como una necesidad y ahora son un problema.
- D. Se debe castigar la venta de celulares en los colegios.

9. En el enunciado "Esta veda telefónica será únicamente en horarios de clase", la palabra subrayada indica que la ley

- A. nunca se aplicará.
- B. ya se aplicó.
- C. se está aplicando.
- D. se aplicará.

9. La idea que recoge la posición del diputado José del Valle frente a la polémica es que

- A. "Se debe castigar el uso de los celulares en los docentes y en los niños".
- B. "el uso del celular en el colegio es un mecanismo de control".
- C. "Se debe educar a los estudiantes sobre el uso de celulares en los colegios".
- D. "No confrontamos con la ciencia. Sólo reglamentamos su utilización...".

10. El escrito es

- A. un cuento.
- B. un poema.
- C. una noticia.
- D. una nota deportiva.

11. Al final del texto, quien afirmó que "el uso de celular en las escuelas quedaría prohibido antes de fin de año" es

- A. Jorge Livoratti.
- B. un profesor.
- C. un padre de familia.
- D. José del Valle.

Responde las siguientes preguntas atendiendo la situación que cada una propone:

12. Para participar en un concurso de reportería juvenil escribirías un texto

- A. narrativo.

B. informativo.

- C. argumentativo.
- D. instructivo.

13. Carolina debe escribir un texto para explicar cómo jugar su juego favorito, entonces tú le aconsejas que lo primero que debe hacer es

- A. explicar en qué consiste el juego.
- B. informar dónde compró el juego.
- C. explicar por qué le gusta ese juego.
- D. informar cuánto le costó el juego.

14. Para promocionar otros deportes diferentes al fútbol y el baloncesto. Tú escribirías sobre

- A. la importancia del patinaje y sus ventajas sobre el baloncesto.
- B. las reglas del baloncesto y los jugadores más destacados.
- C. los jugadores más destacados de tu equipo de Fútbol favorito.
- D. las razones por las cuales el equipo de fútbol es mejor que el de baloncesto.

15. El 24 de julio a las 3:00 p.m. se realizará el día de la familia. Te piden elaborar un cartel informando a la comunidad que habrá premios, bailes, refrigerios y música, esto con el fin de

- A. promover la cultura del colegio.
- B. lograr una gran asistencia al evento.
- C. incentivar los grupos musicales.
- D. invitar a degustar la buena comida.

16. Juan escribió el siguiente verso: "Amo ella alguna ves estas verdes altas y hermosas montañas".

Al leerlo le propones reescribirlo de la siguiente manera.

- A. Amo ella alguna vez estas verdes, altas y hermosas montañas.
- B. Amó ella alguna vez estas verdes, altas y hermosas montañas.
- C. Amo ella alguna ves estas verdes, altas y hermosas montañas.
- D. Amó ella alguna ves estas verdes, altos y hermosas montañas.

17. Debes escribir lo que piensas acerca del consumo de cigarrillo en los adolescentes. Para cumplir la tarea debes:

- A. Escribir lo que piensa tu amigo.
- B. Seleccionar la opinión de un autor.
- C. Presentar tu opinión.
- D. Escoger un tema.

ANEXO 9 TALLER DE COMPRENSION 2

Responde las preguntas de acuerdo con el siguiente texto:

Las hormigas también se jubilan

Un grupo de investigadores que estudia los hábitos de las hormigas cortadoras de hojas descubrió que, a medida que estos insectos envejecen, sus mandíbulas se deterioran y se retiran del trabajo más duro. Científicos de la Universidad de Oregon, en Estados Unidos, encontraron que cuando las hormigas más viejas dejan de cortar hojas asumen tareas más relacionadas con el transporte, lo que para los investigadores demostraría que los individuos pueden jugar un papel importante cuando sus atributos físicos comienzan a declinar. Los especímenes estudiados son los "granjeros" del mundo de los insectos. Cada miembro del grupo de las hormigas es capaz de portar cargas que equivalen a 50 veces el tamaño y peso de su propio cuerpo. Las hormigas forman entonces una procesión en miniatura que lleva la cosecha a casa, donde las hojas son utilizadas como superficie para cultivar hongos. Pero cuando las mandíbulas se deterioran por causa de la edad, este trabajo de equipo se ralentiza. "Esto muestra la ventaja de ser un insecto social, porque una hormiga que no pudiese usar más sus mandíbulas y fuera solitaria habría muerto", explicó el profesor Robert Schofield, uno de los científicos que realizó el estudio.

El Tiempo, 7 de enero de 2011. Sección Debes Saber, pág. 7

- En el texto se afirma que cuando las hormigas cortadoras sufren deterioro en sus mandíbulas,
 - son desterradas inmediatamente de la colonia.
 - asumen tareas relacionadas con el transporte de hojas.
 - son llevadas en procesión hacia otro hormiguero.
 - realizan actividades para ejercitar sus mandíbulas.
- En la expresión "Los especímenes estudiados son los 'granjeros' del mundo de los insectos", las comillas sencillas se emplean para
 - expresar que las hormigas viven y se alimentan en una granja.
 - indicar que el trabajo de las hormigas es comparable con el oficio de los granjeros.
 - mostrar que las hormigas consiguen su alimento usando a otros insectos.
 - señalar que la mayoría de las hormigas construyen su casa en las granjas.
- El texto es
 - un cuento en el que se narra la historia de la hormiga reina.
 - un informe en el que se describe las características de los granjeros.
 - un poema en el que se canta a los atributos de las hormigas.
 - un artículo en el que se informa acerca del comportamiento de las hormigas.
- La ventaja que tienen las hormigas por ser "insectos sociales" se sustenta en el texto cuando se da a entender que
 - la solidaridad entre las hormigas permite la supervivencia de las más viejas.
 - la cantidad de hojas recolectadas depende del número de hormigas.
 - el carácter amable de las hormigas les permite integrarse con otros insectos.
 - las hormigas jóvenes apartan a las más viejas para seguir trabajando.

- Según el texto, lo que origina que el proceso de corte y transporte de hojas sea vital para las hormigas es que
 - sin este material no pueden construir los hormigueros.
 - con tales hojas pueden acumular cargas muy grandes.
 - sin estas hojas no podría sobrevivir la hormiga reina.
 - con este material cultivan hongos para alimentarse.
- Según el contenido del texto y el medio informativo en que se publicó, se puede inferir que este va dirigido a
 - los niños, porque se trata de una fábula sobre las hormigas.
 - personas expertas en hormigas, porque emplea términos técnicos.
 - todo tipo de lectores, ya que habla de un tema curioso.
 - granjeros, ya que ellos sí saben cómo trabajan las hormigas.

Responde las preguntas de acuerdo con el siguiente texto:

Buscan prohibir el uso de celulares en la escuela

Sin duda alguna, lo que empezó como una necesidad se convirtió en moda y ahora resulta todo un problema. Acaba de aprobarse un proyecto en la Cámara de Diputados que elimina los celulares de las aulas porque "generan trastornos de aprendizaje" y, además, pueden ser usados como laptops electrónicos. El Senado votaría la ley la semana próxima. Esta veda telefónica será únicamente en horarios de clases e incluirá a docentes y alumnos. A partir de la sanción definitiva los colegios tendrán 90 días para la aplicación de la medida. Los celulares fueron incorporados como elementos de control de los padres. ¿Dónde estás? ¿A qué hora llegas? Un registro de seguridad. Pero el intercambio entre móviles también fue adoptado por los "vigilados". El efecto imitación hizo el resto. El "celu" fue incorporado por funcionalidad, pero también como vestidura. Para una franja de clase media y media alta su uso es tan habitual que el traslado a la escuela es automático. Los mensajes de texto conforman la red del sistema. Elaboran las tendencias, uniforman los discursos y constituyen un lenguaje propio. Es un hábito legitimado. "No confrontamos con la ciencia. Sólo reglamentamos su utilización en los colegios", explicó el diputado José del Valle (UCR). La dirección General de Escuelas ya aplica este criterio a través de los Códigos de Convivencia. Allí, profesores, padres y alumnos establecen mecanismos internos para asegurar métodos de enseñanza y de comportamientos. Algunos establecimientos provinciales, incluso, aplican la restricción a los celulares desde hace meses.

¿Copiarse?, descreo el director de Educación Polimodal bonaerense, Jorge Livoratti. Para el funcionario es "imposible", porque el mensaje de texto es limitado para desarrollar respuestas ante un cuestionario. Según el proyecto, pocos chicos, se entusiasman con el aprendizaje intensivo. Y los islotos aptos para incorporar conocimiento "son perturbados por estas formas activas, virtuales, de comunicación". Para otros, seguramente menos cercanos al problema, castigar el uso de "celular, o cualquier herramienta de comunicación en el aula, es un acto inapropiado y poco pedagógico, lo que se necesita es orientación y educación sobre la utilización de estas herramientas. Lo cierto es que el diputado José del Valle, afirmó que el uso de celulares en las escuelas bonaerenses quedaría prohibido antes de fin de año.

Adaptado de: Lara, Rodolfo "Buscan prohibir el uso de celulares en la escuela". Clarín La Plata. Corresponsal. Disponible en lapiata@clarin.com

- En el segundo párrafo del texto, la palabra "veda" puede remplazarse, sin que cambie el sentido de lo escrito, por

- informativo.
 - argumentativo.
 - instructivo.
- Carolina debe escribir un texto para explicar cómo jugar su juego favorito, entonces tú le aconsejas que lo primero que debe hacer es
 - explicar en qué consiste el juego.
 - informar dónde compró el juego.
 - explicar por qué le gusta ese juego.
 - informar cuánto le costó el juego.
 - Para promocionar otros deportes diferentes al fútbol y el baloncesto. Tú escribirías sobre
 - la importancia del patinaje y sus ventajas sobre el baloncesto.
 - las reglas del baloncesto y los jugadores más destacados.
 - los jugadores más destacados de tu equipo de Fútbol favorito.
 - las razones por las cuales el equipo de fútbol es mejor que el de baloncesto.
 - El 24 de julio a las 3:00 p.m. se realizará el día de la familia. Te piden elaborar un cartel informando a la comunidad que habrá premios, bailes, refrigerios y música, esto con el fin de
 - promover la cultura del colegio.
 - lograr una gran asistencia al evento.
 - incentivar los grupos musicales.
 - invitar a degustar la buena comida.
 - Juan escribió el siguiente verso: "Amo ella alguna vez estas verdes altas y hermosas montañas". Al leerlo te propones reescribirlo de la siguiente manera.
 - Amo ella alguna vez estas verdes, altas y hermosas montañas.
 - Amo ella alguna vez estas verdes, altas y hermosas montañas.
 - Amo ella alguna vez estas verdes, altas y hermosas montañas.
 - Amo ella alguna vez estas verdes, altos y hermosas montañas.
 - Debes escribir lo que piensas acerca del consumo de cigarrillo en los adolescentes. Para cumplir la tarea debes:
 - Escribir lo que piensa tu amigo.
 - Seleccionar la opinión de un autor.
 - Presentar tu opinión.
 - Escoger un tema.

- prohibición.
 - aceptación.
 - negación.
 - autorización.
- La idea que apoya el texto es:
 - Los celulares solo pueden ser usados por los adultos y en la casa.
 - Pocos chicos se entusiasman con el aprendizaje intensivo.
 - Los celulares empezaron como una necesidad y ahora son un problema.
 - Se debe castigar la venta de celulares en los colegios.
 - En el enunciado "Esta veda telefónica será únicamente en horarios de clase", la palabra subrayada indica que la ley
 - nunca se aplicará.
 - ya se aplicó.
 - se está aplicando.
 - se aplicará.
 - La idea que recoge la posición del diputado José del Valle frente a la polémica es que
 - "Se debe castigar el uso de los celulares en los docentes y en los niños".
 - "el uso del celular en el colegio es un mecanismo de control".
 - "Se debe educar a los estudiantes sobre el uso de celulares en los colegios".
 - No confrontamos con la ciencia. Sólo reglamentamos su utilización...".
 - El escrito es
 - un cuento.
 - un poema.
 - una noticia.
 - una nota deportiva.
 - Al final del texto, quien afirmó que "el uso de celular en las escuelas quedaría prohibido antes de fin de año" es
 - Jorge Livoratti.
 - un profesor.
 - un padre de familia.
 - José del Valle.

Responde las siguientes preguntas atendiendo la situación que cada uno propone:

- Para participar en un concurso de reportería juvenil escribirías un texto
 - narrativo.

ANEXO 10 PRUEBA FINAL

Lee atentamente el siguiente texto y responde las preguntas.

EL OCELOTE

El ocelote o tigrillo es una especie de felino de mediano tamaño, con una longitud de cabeza y cuerpo alargado de 55 a 100 cm, cola relativamente corta entre los 30 y 40 cm y un peso aproximado a los 11 kg. Este felino habita en partes de México, Centro y Sud América. Es el tercer felino más grande luego del jaguar y el puma.

Poseen grandes orejas y gran sentido del oído, con unos ojos grandes y expresivos. Las extremidades anteriores tienen cinco dedos y las posteriores cuatro; las garras están provistas de almohadillas, que permiten al animal caminar sin hacer ruido, y con uñas largas, afiladas y completamente retráctiles, esto le resulta muy útil cuando no es necesario utilizarlas como, por ejemplo, al correr, y evitar, de este modo, su deterioro. Tiene pelaje corto y varía en cada individuo, por tal razón no hay dos ocelotes exactamente iguales.

Sus ojos están muy bien adaptados a los cambios de luminosidad; las pupilas se contraen hasta formar una fina y negra línea vertical durante los días de mucha luz, pero se abren y se redondean en situaciones de oscuridad.

Es una especie terrestre, pero también pasa gran parte de su vida trepado en árboles, tiene comportamientos nocturnos. Son animales territoriales, carnívoros oportunistas y normalmente sorprenden a su presa saltando desde el árbol para atacarla. Son de hábitos nocturnos, pasando la mayor parte del día durmiendo en las ramas de los árboles o escondidos entre la vegetación. Tiende a emboscar a sus presas. Alcanzan la madurez sexual a partir de los 2 años. Tras un periodo de gestación que oscila entre los 72 y 82 días.

Las hembras dan a luz de una a dos crías, excepcionalmente tres o cuatro. Al nacer pesan unos 250 gramos y no abren sus ojos hasta 15 o 18 días más tarde. En cautiverio se le estima una vida de unos 20 años; es posible que sea mucho más corta en la naturaleza. Quedan pocos ejemplares de esta especie, una de las razones es la caza debido a su exótica piel.

CUESTIONARIO

- ¿Por qué quedan pocos ejemplares de ocelote?
 - A. Condiciones climáticas.
 - B. Exótica piel.
 - C. Debido a enfermedades.
 - D. Deterioro del hábitat.
2. El ocelote también es conocido como:
 - A. el gato montés.
 - B. Tigrillo.
 - C. Jaguar.
 - D. Felino salvaje.
3. Los ocelotes viven desde
 - A. Colombia hasta Argentina.
 - B. México hasta Texas.
 - C. Texas hasta Argentina.
 - D. México hasta Canadá.
4. El cuerpo del ocelote es de forma
 - A. Alargada.
 - B. Ovalada.
 - C. Aplánada.
 - D. Redonda.
5. ¿Cuánto dura el periodo de gestación del ocelote?
 - A. Entre los 40 y 60 días.
 - B. Entre los 72 y 82 días.
 - C. Entre los 90 y 110 días.
 - D. Entre los 150 y 170 días.
6. A qué edad los ocelotes consiguen su madurez sexual
 - A. Al año.
 - B. A los 2 años.
 - C. A los 3 años.
 - D. A los 4 años.
7. Los ocelotes tienen
 - A. Orejas grandes y son sordos.
 - B. Ojos pequeños y son ciegos.
 - C. Orejas pequeñas y ojos azules.
 - D. Orejas grandes y buen sentido del olfato.
8. ¿Cómo sorprende el ocelote a su presa?
 - A. Metiendo el hocico al agua.
 - B. Cavando en la tierra.
 - C. Metiendo su pata a las cuevas.
 - D. Saltando desde los árboles.
9. Los ocelotes son
 - A. Omnívoros.
 - B. Herbívoros.
 - C. Carnívoros.
10. Los ocelotes cazan sus presas en
 - A. El agua.
 - B. El aire.
 - C. La tierra.
11. La piel de los ocelotes está cubierta de
 - A. pelo.
 - B. Plumas.
 - C. Escamas.
12. Ningún ocelote es igual a otro ya que
 - A. Las manchas de su pelaje son diferentes.
 - B. Todos tienen los ojos de diferente color.
 - C. Sus orejas son de diferente tamaño.

13. Escribe la idea general del texto de los ocelotes.

El ocelote o también llamado tigrillo, es de tamaño mediano con cuerpo alargado y es el tercer animal más grande después del puma y jaguar.

14. Escribe las ideas secundarias del texto.
Tienen orejas grandes y un gran sentido del oído alcanzan la madurez sexual a los dos años tras un periodo de gestación entre los 72 y 82 días sorprenden a sus presas saltando de los árboles.

14. Escribe un resumen de la lectura.
El ocelote también llamado tigrillo es de tamaño mediano con cuerpo alargado y es el tercer animal más grande tienen orejas grandes y un gran sentido del oído alcanzan su madurez sexual a los 2 años tras un periodo de gestación entre los 72 y 82 días sorprenden a sus presas saltando de los árboles.