

	GESTIÓN DE SERVICIOS ACADÉMICOS Y BIBLIOTECARIOS		CÓDIGO	FO-GS-15	
			VERSIÓN	02	
	ESQUEMA HOJA DE RESUMEN			FECHA	03/04/2017
				PÁGINA	1 de 1
ELABORÓ		REVISÓ	APROBÓ		
Jefe División de Biblioteca		Equipo Operativo de Calidad	Líder de Calidad		

RESUMEN TRABAJO DE GRADO

AUTORES:

NOMBRE(S) MARÍA LILIANA **APELLIDOS** ROMERO DÍAZ

FACULTAD: EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES

PLAN DE ESTUDIOS: ESPECIALIZACIÓN PRÁCTICA PEDAGÓGICA

DIRECTOR:

NOMBRE(S) ROBER GIOVANNI **APELLIDOS** GÉLVEZ CABALLERO

TÍTULO DEL TRABAJO (TESIS): EL AJEDREZ DE LOS CUENTOS” COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN LECTORA EN SECUNDARIA

RESUMEN. La investigación titulada, surge a partir de las dificultades observadas en los estudiantes de 704 al momento de leer, ya que no lograban comprender los textos en las distintas áreas del saber. Así mismo, dentro del marco de este estudio se desarrolló una propuesta pedagógica denominada “*Ilustremos para comprender*”, con la cual se buscó motivar a los educandos a leer, llevándolos así a una comprensión que mejorara los tres niveles de la lectura por medio de textos narrativos, los cuales eran plasmados en el ajedrez para así recordar lo leído. De igual modo, el tipo de investigación fue Cuantitativa con enfoques Exploratorio y Descriptivo. En cuanto a los teóricos se tuvieron en cuenta los planteamientos de Smith, Van Dijk, Solé, Jurado, Ausubel entre otros, que fueron importantes para respaldar la investigación. Finalmente, con este proyecto se logró un mejoramiento significativo de los tres niveles de lectura.

PALABRAS CLAVES: comprensión lectora, niveles, ajedrez, estrategias, educación

CARACTERÍSTICAS

PÁGINAS: 146 **PLANOS:** **ILUSTRACIONES:** **CD ROOM:**

EL AJEDREZ DE LOS CUENTOS” COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA
FORTALECER LA COMPRENSIÓN LECTORA EN SECUNDARIA

MARÍA LILIANA ROMERO DÍAZ

UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER
FACULTAD DE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES
PLAN DE ESTUDIOS ESPECIALIZACIÓN PRÁCTICA PEDAGÓGICA
SAN JOSÉ DE CÚCUTA

2023

EL AJEDREZ DE LOS CUENTOS” COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA
FORTALECER LA COMPRENSIÓN LECTORA EN SECUNDARIA

MARÍA LILIANA ROMERO DÍAZ

Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de Especialista en Práctica
Pedagógica

Director

ROBER GIOVANNI GÉLVEZ CABALLERO

Magister

UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER
FACULTAD DE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES
PLAN DE ESTUDIOS ESPECIALIZACIÓN PRÁCTICA PEDAGÓGICA
SAN JOSÉ DE CÚCUTA
2023

**ESPECIALIZACIÓN EN PRÁCTICA PEDAGÓGICA
ACTA DE SUSTENTACIÓN DE UN TRABAJO DE GRADO**

FECHA: 9 de noviembre de 2023
HORA: 6:00 PM
LUGAR: Edificio Posgrados, UFPS salón 203

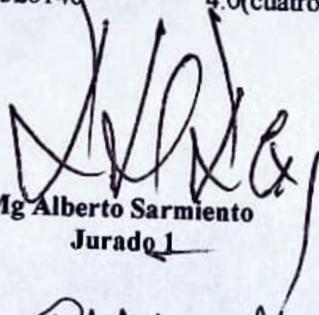
TÍTULO: "EL AJEDREZ DE LOS CUENTOS" COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN LECTORA EN SECUNDARIA"

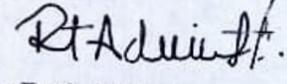
NOMBRE DEL ESTUDIANTE
Maria Liliana Romero Diaz

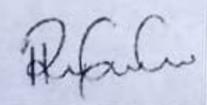
CÓDIGO
1320146

CALIFICACIÓN
4.0(cuatro punto cero)

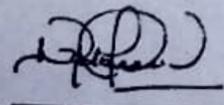
JURADOS:


Mg Alberto Sarmiento
Jurado 1


Mg Ruth Adriana Castellanos
Jurado 2


Director (a): ROBER GIOVANNI GÉLVEZ CABALLERO

Observaciones: Aprobado


Nydia María Rincón Villamizar
Directora Programa Especialización en Práctica Pedagógica

Agradecimientos

Primero que todo agradecerle a Dios por llenarme de amor, conocimiento y paciencia para llevar a cabo este proyecto investigativo. También, le agradezco a mi familia por haber sido un apoyo incondicional durante esta etapa, porque sin su comprensión y acompañamiento no hubiese sido posible iniciar y terminar este capítulo de mi vida.

A mi niño por su apoyo incondicional en esta etapa de mi vida, por su compañía, amor, consejos y orientación.

De manera especial doy gracias a mis docentes, a la Universidad Francisco de Paula Santander por mostrarme que más que una meta en el proyecto de vida, es la motivación para creer en la transformación social desde las aulas.

Por último, no puedo dejar de lado a todas esas personas que de una u otra forma contribuyeron a la realización de este proyecto, motivándome para continuar

Tabla de contenido

	pág.
Introducción	11
1. Problema	13
1.1 Título	13
1.2 Planteamiento del problema	13
1.3 Formulación del problema.	15
1.4 Justificación	16
1.5 Objetivos	18
1.5.1 Objetivo general	18
1.5.2 Objetivos específicos	18
2. Marco referencial	19
2.1 Antecedentes	19
2.1.1 Antecedentes Internacionales	19
2.1.2 Antecedentes Nacionales	23
2.1.3 Antecedentes Regionales	26
2.2 Marco Contextual, Institución Educativa Puerto Santander	30
2.3 Marco Referencial	33
2.4 Marco Conceptual	45
2.5 Marco legal	48
3. Diseño metodológico	51
3.1 Tipo de investigación	51
3.1.1 Fases de la investigación	53

3.2 Población y muestra	55
3.3 Instrumentos o Herramientas	56
3.4 Tabulación y Análisis	58
4. Propuesta Pedagógica “Ilustremos Para Comprender”	74
4.1 Justificación de la propuesta	75
4.2 Acciones Metodológicas	77
4.3 Fases de la propuesta	79
4.4 Resultados de la implementación de los Talleres	81
5. Conclusiones	98
6. Recomendaciones	100
Referencias bibliográficas	101
Anexos	107

Lista de tablas

	pág.
Tabla 1. Resultados nivel de comprensión lectora	59
Tabla 2. Resultados Taller 1. Casa Tomada de Julio Cortázar	82
Tabla 3. Resultados Taller 3. Espantos de Agosto de Gabriel García Márquez	85
Tabla 4. Resultados taller 4. Robinson Crusoe de Daniel Defoe	86
Tabla 5. Resultados taller 5. Alicia en el país de las maravillas	88
Tabla 6. Resultados taller 6. Biografía Marc Chagall	90
Tabla 7. Resultados taller 7. El principito de Antoine Exupéry.	92
Tabla 8. Resultados taller 8. La creación de los Desana	94

Lista de figuras

	pág.
Figura 1. Niveles de Lectura	59
Figura 2. Dificultades de los estudiantes cuando leen	64
Figura 3. Estrategias utilizadas por la Docente	68
Figura 4. Porcentajes niveles de lectura, taller 1	82
Figura 5. Porcentajes niveles de lectura, taller 3	85
Figura 6. Porcentajes niveles de lectura, taller 4.	87
Figura 7. Porcentajes niveles de lectura, taller 5	88
Figura 8. Porcentajes niveles de lectura, taller 6	90
Figura 9. Porcentajes niveles de lectura, taller 7.	92
Figura 10. Porcentajes niveles de lectura, taller 8.	94
Figura 11. Resultados totales de todos los talleres	96

Lista de anexos

	pág.
Anexo 1. Ficha de observación.	108
Anexo 2. Entrevista a la profesora	109
Anexo 3. Prueba diagnóstica de comprensión lectora.	111
Anexo 4. Entrevista a estudiantes.	115
Anexo 5. Lista de estudiantes.	117
Anexo 6. Talleres	118
Anexo 7. Rejilla de evaluación.	143

Introducción

Leer se ha convertido en una de las principales actividades para el desarrollo cognoscitivo del hombre, es por medio de este proceso que se puede mejorar la percepción, la concentración, el lenguaje, además de lograr potenciar la imaginación. El valor de leer va mucho más allá de decodificar las palabras, de hacerlo de manera fluida o de tener un tono de voz adecuado, su importancia radica en la comprensión del sentido global del texto con el que se está interactuando. Igualmente, para que se dé el proceso de la lectura no solo es necesario que exista un lector y un texto, sino que este integre dicho texto con sus conocimientos previos y el contexto.

Por otro lado, la preocupación en Colombia surge a partir de que los niños, adolescentes, jóvenes adultos y en general la mayoría de personas carecen de gusto por la lectura, y si lo hacen es solo por cumplir con requerimientos académicos. Las nuevas generaciones han perdido el interés por leer, se sienten más atraídas por estar conectadas a las redes sociales, dejando a un lado la lectura de textos literarios, científicos, académicos, entre otros. No obstante, aunque los tiempos hayan cambiado y se esté en etapa de modernización, esto no significa que la lectura ya no sea necesaria, por el contrario, esta es la que llevará a los estudiantes a ser críticos, reflexivos y con un extenso repertorio lingüístico.

Del mismo modo, el reflejo de esta apatía se evidencia en los resultados negativos obtenidos por los estudiantes colombianos en las pruebas realizadas a nivel nacional e internacional, las cuales miden los conocimientos en las áreas básicas del aprendizaje. Pero, no es sólo en estas pruebas donde se manifiesta este problema, en las observaciones, se notó la gran dificultad que

presentan los niños para comprender los textos en gran parte por su apatía y por su escasa concentración. Entonces, se podría pensar que no existen motivaciones previas en el aula de clase o que se utilizan estrategias monótonas y rutinarias que contribuyen a que este problema siga acrecentándose.

Es a partir de lo anterior, que la presente investigación titulada “El ajedrez de los cuentos” como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora en secundaria busca el mejoramiento de los procesos lectores de los estudiantes del grado 704 de la Institución Educativa Puerto Santander buscando obtener por medio de esta estrategia creativa una motivación para que el niño desarrolle el hábito de la lectura. Además, de potenciar su rendimiento en los tres niveles de la lectura exigidos por los Lineamientos Curriculares (1998).

Por último, el presente trabajo se encuentra constituido por una introducción y cuatro capítulos, en los cuales se encuentran los subprocesos desarrollados durante la investigación. El primer capítulo consta del planteamiento del problema, Título del proyecto, problema, justificación y objetivos del proyecto. El segundo capítulo que comprende el Marco teórico y el Marco referencial: Antecedentes, Marco contextual, Bases teóricas, Bases legales. En tercer capítulo se compone del Diseño Metodología, en el cual se explica el tipo de investigación, población y muestra, instrumentos, análisis y tabulación, presentación de resultados. En el cuarto capítulo se encuentra la Propuesta pedagógica constituida por los objetivos, fases y resultados de la implementación. Finalizando, están las Conclusiones, Recomendaciones, Referencias Bibliográficas, Anexos, Lista de tablas, Gráficos, ilustraciones y Lista de Anexos.

1. Problema

1.1 Título

El ajedrez de los cuentos como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora en secundaria.

1.2 Planteamiento del problema

En Colombia son muchos los esfuerzos que el Gobierno Nacional está haciendo por mejorar la comprensión lectora en niños y jóvenes, con planes que apuntan desde la primera infancia, la básica y la media. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) busca crear espacios que permitan hacer de la lectura, no una obligación académica, sino que esta se convierta en una necesidad social. Por lo cual, proponen capacitar a los maestros con el fin de que estos influyan en los procesos lectores de sus aprendices e igualmente buscan integrar a la familia como pieza fundamental de este reto.

Así mismo, los Lineamientos Curriculares de la lengua castellana (1998), en el capítulo cuatro en el eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos, afirman que se deben comprender los distintos usos sociales del lenguaje y los diferentes contextos, así como la existencia de los tipos de textos. Igualmente sostiene que para lograr comprender y analizar distintos escritos, se deben tener en cuenta reglas de carácter semántico, sintáctico y pragmático, sin dejar de lado, los niveles intratextual, intertextual y extratextual. Además, plantea que no solo se debe tener en cuenta los aspectos anteriormente mencionados, sino también el conocimiento

previo, la cultura, el estado emocional, entre otros y que el docente como guía deberá seleccionar los textos que resulten atractivos e interesantes en la construcción del proceso lector.

A pesar de lo expuesto anteriormente, la realidad en las aulas de clase es otra, después de haber estado en la Institución Educativa Puerto Santander observando las clases de español y de comprensión de lectura del grado 704, (ver ficha de observación, anexo 1), se pudo constatar la situación que atravesaban los escolares en cuanto a la habilidad de comprensión de lectura, ya que se les dificultaba entender los enunciados en los diferentes libros que leían. Durante el proceso de observación se pudo notar que los estudiantes no terminaban de leer el texto cuando ya estaban expresando que no entendían. De igual modo, la docente manifestó en la entrevista (ver ficha de entrevista, anexo 2) que los educandos se encontraban muy apegados al texto y por esto cuando leían se les dificultaba pasar del nivel literal, porque si no encontraban la información de forma explícita se desesperaban y decían que no entendían.

También, en la entrevista hecha a la maestra, ella manifestó estar aplicando estrategias innovadoras para mejorar la comprensión de lectura, pero en los registros del diario de campo, se observó que sólo usaba lectura silenciosa y evaluación de lo leído, no implementaba otras actividades que permitieran que los niños interactuarán y sintieran más amena la lectura. Por ejemplo, en las clases de comprensión de lectura les pedía a los estudiantes que sacaran el libro que estaban leyendo en el período y les decía que leyeran mentalmente el capítulo que les correspondía y a los que no tenían el libro les surgiría que se integrarían con un compañero que si lo tuviera, por último, les realizaba preguntas acerca de lo leído.

Así mismo, se aplicó la prueba diagnóstica (ver ficha de prueba diagnóstica, anexo 3) la cual dio soporte a la problemática que ya se había detectado durante la observación, dicha prueba fue diseñada con preguntas cerradas. En su análisis se evidenció que la mayoría de los niños sólo llegaban hasta un nivel literal, costándoles pasar al nivel inferencial y al nivel crítico. Se les dificultaba leer y más allá de eso comprender, porque durante la realización de la prueba se evidenció que desconocían el significado de muchas palabras en especial las largas e igualmente presentaron dificultad para identificar la idea principal del texto, porque no la encontraban de forma explícita.

Es por la anterior, que se pretende implementar el Ajedrez de los cuentos como estrategia didáctica para fortalecer los niveles de comprensión de lectura, ya que el joven en el tablero de ajedrez plasma en un dibujo lo que ha entendido de la lectura y así le resultará más fácil comprender y recordar la historia, además desarrollan de forma autónoma y dinámica los procesos lectores. El ajedrez permitirá al maestro desarrollar las clases de comprensión de lectura de manera diferente, saliéndose de la rutina y llevando al niño a lograr un aprendizaje significativo, ya que lo que se ve no se olvida.

1.3 Formulación del problema.

¿Al fortalecer la comprensión lectora con la estrategia didáctica El Ajedrez de los Cuentos, se logrará mejorar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Puerto Santander, Norte de Santander, Colombia?

1.4 Justificación

En las prácticas pedagógicas realizadas en la Institución Educativa Puerto Santander en los grados séptimos, se logró constatar que una de las problemáticas que atraviesa esta población estudiantil es la dificultad para comprender los enunciados que leen. Por lo tanto, surge el interés en investigar y enfocarse en este tema, porque la comprensión de lectura es una de las principales competencias que deben desarrollar los educandos, puesto que durante su formación académica van a necesitar de ella para adquirir nuevos conocimientos en todas las áreas del saber, como lo expresan Fuchs, Mock, Morgan y Young (citados por Gutiérrez & Salmerón, 2012).

En los procesos de aprendizaje y enseñanza, la competencia lectora es una de las herramientas psicológicas más relevantes. Su carácter transversal conlleva efectos colaterales positivos o negativos sobre el resto de las áreas académicas, tanto que, las dificultades del lector en comprensión de textos se transfieren al resto de áreas curriculares.

Además, el fortalecimiento de la comprensión lectora despertará en los estudiantes mayor interés por la lectura, debido a que muchas veces la apatía por leer de los jóvenes surge por la frustración de no comprender los textos, lo que termina por afectar su vida escolar.

Es por lo anterior que se propone analizar los factores que afectan el proceso lector y por ende la comprensión de los textos para así aplicar la estrategia didáctica el Ajedrez de los cuentos. Ahora bien, al analizar los factores se pretende que a través del ajedrez de los cuentos los estudiantes logren desarrollar sus habilidades en cuanto a la comprensión lectora.

Además, al cambiar la forma de trabajar las clases de comprensión lectora, se busca despertar el interés en los estudiantes haciendo uso de estrategias novedosas, las cuales permitirán un interés por la lectura y una comprensión adecuada de los textos que leen, distanciándose de los modelos tradicionales que se vienen conservando sin proporcionar resultados eficientes en cuanto a la habilidad de la comprensión lectora, así como lo expresa Ford (s.f., citado por Oltra, 2013).

Algunos de nosotros aprendemos a través de los métodos tradicionales de comunicación lingüística verbal, que ha sido el sello distintivo de nuestro sistema educativo hasta los últimos años. Pero hay otros tipos de persona cuyos estilos de aprendizaje no están atendidos [por estos métodos].

Pues bien, Ford plantea la necesidad de tener en cuenta otros métodos de enseñanza - aprendizaje que incluyan a los estudiantes que se les dificulta aprender de manera tradicional. Porque el docente tiene la responsabilidad de garantizar una educación de calidad para todos sus estudiantes.

Por último, lo que se busca con esta nueva propuesta es producir un cambio dentro de las clases de comprensión lectora de los grados séptimos y que se inicie un proceso transformador que permita a los educandos mejorar su desempeño lector y por ende su desempeño académico. Se espera que avancen del nivel literal y alcancen mejores resultados en los niveles inferencial y crítico. Además, de que se despierte en ellos la motivación de leer y se convierta en un hábito en su vida. Así mismo, que este proyecto pueda ser implementado en la institución educativa desde el grado tercero de primaria

1.5 Objetivos

1.5.1 *Objetivo general*

Fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes del grado Séptimo de la Institución Educativa Puerto Santander

1.5.2 *Objetivos específicos*

- Identificar los niveles de comprensión lectora y las dificultades que tienen los estudiantes del grado 704 de la Institución Educativa Puerto Santander, a través de una prueba diagnóstica.
- Determinar las estrategias y métodos de evaluación de la docente durante las clases de comprensión lectora en la Institución Educativa Puerto Santander en el grado 704.
- Implementar talleres con la estrategia “El ajedrez de los cuentos” con los estudiantes del grado 704 de la Institución Educativa Puerto Santander.
- Analizar los resultados de los talleres aplicados a los estudiantes del grado 704 de la Institución Educativa Puerto Santander

2. Marco referencial

2.1 Antecedentes

2.1.1 Antecedentes Internacionales

En primer lugar, está Maturrano Loayza y Faustino Edward (2021) con el siguiente trabajo denominado *El arborigrama. Estrategia didáctica de comprensión lectora de textos narrativos*, la cual fue llevada a cabo en Perú e implementada en la Institución Educativa Pública en el distrito de La Molina, a un grupo etario de niños de 11 a 13 años del primer grado del nivel Secundaria.

Esta investigación tuvo como objetivo principal determinar si existía una influencia entre la estrategia del arborigrama y la mejora de la comprensión lectora en una población pre-adolescente, es de aclarar que el arborigrama es una imagen con la cual se pueden trabajar los textos narrativos ya que a través de ese esquema los estudiantes pueden sintetizar mejor la información.

Ahora bien, la metodología que usaron los autores fue cuantitativa, se basaron en una investigación cuasiexperimental donde trabajaron con unas variables viendo su influencia, además, aplicaron una pre prueba para ver los niveles de comprensión lectora y una pro prueba después de haber aplicado la estrategia con el fin de corroborar si había sido útil y eficaz la estrategia y observar si la comprensión lectora había mejorado. Los autores llegaron a la conclusión que el arborigrama como estrategia didáctica influye de forma significativa en la mejora de la comprensión de lectura de textos narrativos.

Por último, el aporte que deja esta investigación al trabajo que se está realizando es que la representación icónica del árbol, al ser una representación visual de la información permite una fácil captación perceptual por parte de los estudiantes. En ese sentido, expresar lo comprendido a través de un esquema visual favorece la retención de los conceptos e ideas relevantes de lo leído.

En segundo lugar, está la investigación de Itchel Rosero (2019) titulada *Aplicación de estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora* la cual fue llevada a cabo en ciudad de Panamá, e implementada en el Instituto Fermín Naudeau con el grado octavo.

Ahora bien, esta investigación tuvo como objetivo buscar las dificultades que presentaban los estudiantes de octavo grado en cuanto a comprensión de lectura, dentro de estos factores encontraron la atención, la actitud, la concentración y la didáctica de los docentes entre otros. La metodología consistió en identificar dichas dificultades, para eso escogieron una muestra de 60 estudiantes del grado octavo y a eso mismos después de implementadas las estrategias le aplicaron una posttest para ver los avances que habían tenido.

Por otra parte, las estrategias que usaron para esta investigación fueron de Deborah Adckok donde se le enseñaba al estudiante a sustraer la idea más importante del texto que estaban leyendo, así como organizar la secuencia que se da en los textos narrativos y otras estrategias. Luego de haber aplicado este refuerzo los educandos pudieron mejorar los niveles de comprensión lectora.

Por último, este trabajo de investigación le aporta algo clave a la futura investigación y es el uso de estrategias didácticas con el fin de lograr la motivación de los estudiantes, así como

también el ser constantes en el uso de las estrategias y dejar de hacer las clases monótonas para así obtener mejores resultados.

En tercer lugar, se encuentra Quedo Pérez (2018), con el trabajo *La Comprensión de textos a través de la lectura de imágenes en la Institución Educativa N° 488 de Munanya - La Unión, Huánuco* la cual fue llevada a cabo en Perú e implementada en la Institución Educativa N° 488 de Munanya, La unión, Dos de Mayo, Huánuco.

El objetivo principal de esta investigación fue implementar un plan de mejora en cuanto a la comprensión lectora ya que los estudiantes en especial los de la zona rural tenían dificultades a la hora de analizar los distintos textos. Por eso diseñaron una estrategia relacionada con la lectura de imágenes la cual ayudaría a los estudiantes a desarrollar la parte inferencial e interpretativa.

Así mismo, la autora de esta investigación considera que el desarrollo de GIAS, las imágenes y la secuencia didáctica de las mismas sumada al esfuerzo de toda la comunidad educativa fortalecerán el proceso lector de los niños ya que no sólo se desarrollará la lectura monótona, sino que esta estará acompañada de estrategias creativas.

Por otra parte, la investigación se basó en el enfoque cualitativo al igual que en una investigación descriptiva en cuanto a la problemática. La investigación acción también sirvió de base para todas las fases del proceso, para recolectar la información que estaba en el contexto.

Ahora bien, esta investigación llegó a la conclusión que cuando se dotan las aulas con imágenes estas generan un nivel de apropiación contribuyendo al mejoramiento de la

comprensión lectora. Además, que Los GIAS (Grupos de interaprendizajes), favorecen el trabajo entre los docentes ya que estos pueden socializar y compartir información para buscar fortalecer la comprensión lectora con diversas estrategias.

Por último, el aporte que este trabajo hace a la futura investigación son los aportes teóricos y conceptuales ante el tema de la lectura y la lectura de imágenes, al igual que el diseño de estrategias como dotar aulas con textos que contengan más imágenes que palabras, al igual que involucrar a los padres en cuanto a involucrase en el aprendizaje de sus hijos y de la importancia de leer en casa para así crear el hábito de esta.

Para finalizar la categoría internacional se encuentra la investigación de Molina Ibarra Consuelo de los Ángeles titulada *La comprensión lectora y rendimiento escolar* la cual fue llevada a cabo en Ecuador e implementada en la Unidad Educativa Manuelita Sáenz a *estudiantes* de séptimo grado en el año 2019.

Ahora bien, el objetivo principal que tuvo esta investigación fue la de determinar cómo la comprensión lectora influía en el rendimiento escolar de los estudiantes y como esta influía que a los estudiantes les fuera mala en el resto de las asignaturas no solo en castellano. Para esto se analizaron las pruebas nacionales e internacionales que los estudiantes de Ecuador presentan y de esta forma observar como factores como la mala formación a los docentes y la mala infraestructura inciden también en el bajo rendimiento escolar.

Así mismo, la metodología usada fue la implementación del aprendizaje significativo con el fin que el estudiante recogiera los conocimientos que traía y los pudiera enlazar con los nuevos

conocimientos, al igual se implementó la investigación- acción con un enfoque cualitativo donde permitía que a lo largo de la investigación se pudieran ir planeando preguntas.

Por otra parte, las conclusiones a las que llegó la presente investigación es que la comprensión lectora influye en el entendimiento de los contenidos y que cuando los estudiantes están en el colegio el docente puede ayudar a despejar sus dudas, pero cuando están en la casa el problema es más evidente ya que no cuenta con la guía del docente. Así mismo, entre los factores que afectan la comprensión de textos está la falta de hábitos de lectura, la falta de interés por la lectura, la falta de motivación por parte de los padres y de los docentes para que inicien el proceso de la lectura.

Por último, el aporte que le hace esta investigación a la que se está desarrollando es no solo ver las estrategias que se pueden aplicar a la mejora de la comprensión lectora, sino también determinar los factores que inciden en el poco avance de la misma en las instituciones educativas.

2.1.2 Antecedentes Nacionales

En primer lugar, está Cristiano Ojeda (2018) con el trabajo denominado *Comprensión de textos discontinuos: caricatura y afiche*, la cual fue llevada a cabo en la ciudad de Boyacá Colombia e implementada en la Institución Educativa Técnico Francisco José de Caldas Socotá.

La autora tuvo como objetivo fortalecer la habilidad crítica en los estudiantes de 4° 8° 10° y potencializar la comprensión lectora con textos discontinuos, en miras de mejorar las pruebas

externas e internas de los estudiantes. Uso la investigación acción, partió de una fase exploratoria realizando una prueba diagnóstica que consistía en analizar caricaturas y afiches. Ahora bien, la metodología utilizada en la investigación es de carácter cualitativo tomando el paradigma Histórico-hermenéutico. En la fase de implementación del proyecto la autora realizó unos talleres con caricaturas y afiches con miras a mejorar la capacidad crítica de los estudiantes, obteniendo resultados que contribuyeron no sólo al fortalecimiento de la lectura crítica y el desarrollo de las competencias comunicativas sino también dio unas sugerencias a los docentes para que dentro de sus prácticas tuvieran en cuenta la cultura en los procesos lectores.

Por último, el aporte que esta investigación hace a este trabajo es que la imagen complementa y contribuye a que el receptor interprete de forma más comprensiva el mensaje. La imagen favorece en el receptor una mejor idea de lo que las palabras señalan.

En segundo lugar, está el siguiente trabajo *Las caricaturas y su implicatura en la educación: hacia comprensión social del texto iconográfico* la cual fue llevada a cabo en Pereira Colombia por Campo Salazar e implementada en I.E Santa Juana del Lestonacc, en el año 2019 con estudiantes del grado noveno.

El objetivo de este autor es analizar el discurso de las caricaturas e implementarlas como una estrategia ideal para el fortalecimiento de la comprensión lectora, pues profundizará en aspectos básicos que permitan reflexionar acerca del discurso presentado por estos dibujos fundamentales.

El interés del investigador surgió después de notar que en sus estudiantes existía una apatía hacia la lectura y una seria dificultad para comprender textos, lo que perjudicaba de manera significativa su proceso de aprendizaje. En la institución, educativa trabajaban con un plan lector que debía reforzar los procesos lectores y los de comprensión lectora, pero se dieron cuenta que había deficiencias.

Por otro lado, nos encontramos ante la metodología cualitativa usada por el investigador, lo primero que hizo fue identificar el problema y para esto aplicó una prueba diagnóstica que le iba a permitir dimensionar la dificultad. Así mismo, aplicó encuestas a dos directivos docentes de la institución educativa.

Por último, el aporte que deja esta investigación a la futura propuesta es que la educación y sobre todo los procesos de comprensión lectora no deben ser mecanizados ni memorísticos, es necesario acudir a diferentes didácticas que permitan elaborar procesos cualitativos donde el estudiante logre desarrollar su capacidad creativa y reflexiva.

En tercer lugar, en la categoría nacional se encuentra la investigación de Coral Rodríguez y Vera Hernández (2020) titulada *El Fortalecimiento de las habilidades de comprensión lectora a través de la lectura de imágenes* la cual fue llevada a cabo en Pasto e implementada en Centro Educativo Betania.

El objetivo principal de la investigación fue desarrollar una estrategia didáctica utilizando las imágenes, la cual quería superar las dificultades de comprensión de lectura y proporcionar

herramientas para trabajar desde la Escuela Nueva. Usaron una metodología mixta, bajo el paradigma mixto con un tipo de investigación acción.

Dentro de la investigación acción usaron técnicas de recolección de información como la observación y la aplicación de taller diagnóstico el cual les iba a determinar los niveles de lectura en que se encontraban los estudiantes y así poder desarrollar la estrategia didáctica que les permitiría a los niños comprender de mejor forma los textos.

El resultado al que llegaron después de hacer las gráficas y de ver los avances que tenían los estudiantes con la implementación de cada secuencia didáctica fue ver una actitud favorable por parte de los estudiantes, quienes se mostraron motivados e interesados por los ejercicios, pudieron apreciar que les agradaba la estructura de las guías con imágenes.

Por último, el aporte que ofrece esta investigación es que como docentes siempre debemos estar buscando estrategias en miras de mejorar la comprensión lectora, ya que es necesaria para la formación integral del estudiante. Además, el hacer uso de las imágenes fomenta una actitud reflexiva y crítica frente a la realidad; además, se pone en juego el análisis, la codificación, la decodificación y se aumenta la capacidad comprensiva de hechos o sucesos

2.1.3 Antecedentes Regionales

En primer lugar, está el siguiente trabajo de Barón (2018) titulado: El texto icónico verbal en el fortalecimiento de la comprensión lectora de las/los estudiantes del grado quinto en proceso de inclusión del Instituto Técnico Guaimaral, sede Alma Luz Vega Rangel del municipio de Cúcuta,

departamento Norte de Santander la cual fue llevada a cabo en Cúcuta e implementada en el Instituto Técnico Guaimaral Gómez.

Ahora bien, este trabajo tuvo como objetivo principal diseñar y aplicar una propuesta pedagógica con el fin de mejorar los niveles de comprensión lectora a través del texto icónico verbal el cual sería usado con secuencias didácticas. El diseño de las secuencias didácticas se estructuró en tres etapas correspondientes al aprendizaje significativo y en donde se iniciaba de la comprensión de una imagen, hasta la comprensión de un texto icónico verbal.

Ahora bien, el tipo de paradigma usado fue el cualitativo el cual estuvo enfocado en la investigación-acción, donde se podía reflexionar para identificar las problemáticas en el colegio y así buscar mejorar la comprensión de lectura.

Esta investigación logró incorporar el aprendizaje significativo ya que los estudiantes tuvieron la oportunidad de relacionar sus presaberes con los nuevos contenidos. La propuesta implementada “Leo y comprendo con textos icónicos verbales” logró fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes del grado quinto los cuales estaban en proceso de inclusión usando la implementación del texto icónico verbal, este resultó ser un texto muy llamativo para los niños.

Por último, esta investigación hace grandes aportes a la futura investigación en cuanto a los referentes teóricos al igual que la estrategia usadas en cuanto a la secuencia didáctica con el uso de imágenes en busca de fortalecer los procesos de comprensión de lectura de los estudiantes.

En segundo lugar, se encuentra el Artículo investigativo realizado por Villalba Santiago Magreth (2018) titulado el *Fortalecimiento del proceso de comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa Juan Pablo I de la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander* el cual fue llevada a cabo en Cúcuta por e implementada en la Institución Educativa Juan Pablo I.

Ahora bien, este proyecto de investigación tuvo como objetivo principal fortalecer el proceso de comprensión lectora, así como el rendimiento académico de los estudiantes, también buscó mejorar los niveles de comprensión lectora implementando guías didácticas para desarrollar actividades para el antes el durante y el después de la lectura. Además, se diseñó e implementó una propuesta llamada “Leo, leo ¿dónde estás que no te veo?”

En cuanto a, la metodología usada esta fue cualitativa donde se buscaba observar y describir la problemática bajo el enfoque de investigación-acción donde se miraba la situación que pasaba entre docentes estudiantes y la problemática en cuestión la cual era la comprensión de lectura. Así como también la reflexión de sus mismas prácticas pedagógicas.

Así mismo, se encuentran las conclusiones a las que llegó la investigadora la cual considera que aplicar estrategias en el antes durante y después de la lectura ayuda de manera significativa en la comprensión de textos, las cuales se deben seguir aplicando de forma constante ya que solo de esa forma se lograrán resultados óptimos. La autora afirma que con la implementación de la propuesta se mejoró la fluidez y velocidad en la lectura, al igual que los estudiantes empezaron a crear un hábito lector y que durante sus lecturas hacían uso del diccionario para buscar las palabras desconocidas.

Por último, esta investigación sirve de base para la que se encuentra en desarrollo ya que muestra las estrategias que se deben aplicar durante el proceso de lectura las cuales buscan fortalecer la problemática de la comprensión lectora en los estudiantes de 7 grado.

En tercer lugar, se encuentra la tesis de Barbosa Arenas (2021) llamada *El juego como Estrategia Didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la I.E Padre Manuel Briceño Jáuregui de Cúcuta*, la cual fue llevada en Cúcuta e implementada en la Institución Educativa Padre Manuel Briceño Jáuregui con estudiantes de tercer grado en el año.

La presente investigación tuvo como objetivo principal mejorar los niveles de comprensión lectora mediante la aplicación del juego llamado Pombo Mágico de Maguaré. La investigadora identificó en primer lugar el nivel de apropiación que tenían los estudiantes de los textos mediante la aplicación de una prueba diagnóstica, así como también iba viendo los avances que tenían los estudiantes con la aplicación de la propuesta pedagógica

En cuanto a la metodología esta se basó en la Investigación Acción Participativa con un enfoque investigativo, que se aplica a estudios sobre realidades humanas, buscando siempre un cambio en las acciones de las personas.

Por último, este trabajo de investigación le aporta algo clave a la futura investigación y es el uso de estrategias didácticas con el fin de lograr la motivación de los estudiantes, así como también el ser constantes en el uso de las estrategias y dejar de hacer las clases monótonas para así obtener mejores resultados.

2.2 Marco Contextual, Institución Educativa Puerto Santander

La investigación se llevó a cabo en el municipio de Puerto Santander del departamento Norte de Santander, en la Institución Educativa Puerto Santander ubicada a 1.2 kilómetros del Puente Internacional en el barrio Beltrania, sus inicios se remiten cuando la señora Gabriela del Socorro Correa inició en septiembre de 1983 con el apoyo de Monseñor Leonardo Gómez Serna (quien era el obispo de la Diócesis de Tibú a la cual pertenecía la parroquia de nuestra señora del Carmen en Puerto Santander) la construcción de lo que sería la escuela, allí se atendieron precariamente los niños y niñas en mesas hechas de caña brava y sillas de cajas de tomate, para ese entonces existían hasta 90 niños.

El Obispo de Tibú, Monseñor Leonardo Gómez Serna, le envió un maestro como apoyo; más adelante los padres de familia con la dirección del SENA encabezada por el Señor Héctor Ortega se organizaron para trabajar en la construcción de un salón grande con tableta prefabricada de lo que sería la escuela definitiva El 30 de septiembre del 2002 a través del Decreto 00861 se crea la Institución Educativa Colegio Puerto Santander, fusionando los siguientes centros: Escuela Urbana Monseñor Leonardo Gómez Serna y Escuela Urbana Integrada. En enero 7 de 2005 El Decreto 00012 fusiona a la Institución los Centros Educativos Rurales: Escuela Rural Jorge Eliécer Gaitán y Escuela Rural Vegas del Pamplonita, aclarando la denominación como Institución Educativa Colegio Puerto Santander, ofreciendo los niveles de Preescolar, Básica 1°. A 9° y Media Técnica. la cual brinda cobertura no sólo a los niños del pueblo, sino que atiende población migrante venezolana, la cual ha venido incrementándose de acuerdo con los flujos migratorios en los últimos años, debido a la situación social del vecino país. Esta institución cuenta con 1875 estudiantes, de carácter mixto, dividida en 5 sedes:

- IE Puerto Santander, sede principal (Urbana): Atiende a bachillerato en la modalidad de
- técnico en sistemas articulada con el SENA.
- Sede Monseñor Leonardo Gómez Serna (Urbana): Niños y niñas de transición a segundo.
- Sede Integrada (Urbana): Grados de tercero a quinto.
- Sede Jorge Eliecer Gaitán (Rural): Modalidad Escuela Nueva.
- Sede Vegas Del Pamplonita (Rural): Modalidad Escuela Nueva.

La misión de la institución educativa es ofrecer una educación de calidad, por medio del modelo pedagógico holístico, donde el estudiante es quien construye su conocimiento y el maestro es un acompañante de este proceso.

Su visión se centra principalmente en que en el año 2022 será una institución educativa de calidad en el desarrollo de habilidades para la vida, comprometida con alcanzar resultados positivos a partir de la participación de los miembros de la comunidad; con cobertura para niños, niñas, jóvenes y adultos, bajar la deserción, el ausentismo e incentivar la continuidad de formación de población en extraedad.

Por otra parte, se destacan los siguientes aspectos dentro de su filosofía:

Autonomía: Formando personas capaces de asumir con responsabilidad sus acciones para saber cómo afectan a las demás con las cuales se relaciona en el diario vivir, actuando consecuentemente.

Solidaridad: Favoreciendo el desarrollo y bienestar de las personas con las que se interactúa, con vocación de servicio y ayuda.

Ciencia: Desarrollando el pensamiento lógico, utilizando la ciencia, las TICS –IEP, para conocer e interpretar el mundo con sentido crítico y argumentativo.

Por último, entre sus objetivos institucionales está: ofrecer una educación de calidad, inclusiva, participativa e investigativa, en los niveles de preescolar, básica, media técnica, modelos flexibles. Ofrecer un ambiente propicio desde las buenas relaciones interpersonales, el diálogo y el respeto, construyendo conocimientos, apoyando el desarrollo de destrezas y habilidades en los estudiantes. Incentivar la formación de valores sociales, éticos, religiosos, familiares y económicos fortaleciendo el sentido de pertenencia, la tolerancia, la responsabilidad, laboriosidad y la convivencia para el crecimiento personal y social. Articular las competencias laborales generales y específicas del proyecto educativo institucional –PEI- con la estructura curricular basada en competencias laborales del SENA, teniendo en cuenta la técnica en convenio. Empezar acciones para la actualización de docentes para orientar la formación basada en competencias laborales generales y específicas.

2.3 Marco Referencial

En esta sección del trabajo se hablará de algunos de los más importantes teóricos que han realizado aportes fundamentales, para la evolución o progreso de la temática a tratar. Y es de gran importancia dentro de este proyecto, porque es por medio de la contribución hecha por dichos autores que se fundamentará la presente investigación.

Lectura

Leer es una de las cuatro habilidades fundamentales del lenguaje y es una capacidad intelectual que solo puede desarrollar el ser humano, que le permite adquirir conocimientos de manera formal, es decir, lo ayuda a educarse. Además, incentiva el desarrollo del pensamiento crítico, porque a través de la lectura el hombre tiene la oportunidad de interactuar con ideas, conceptos y realidades diferentes a los suyos. Es por esto que la enseñanza de esta práctica es de vital importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana, realizados por el Ministerio de Educación Nacional (1998), afirman que:

La lectura puede ser definida como un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está solo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión (p. 72).

Sin embargo, Frank Smith (1983) Sostiene que:

La palabra lectura puede tener una variedad de significados que dependen del contexto en el cual ocurre. Algunas veces, por ejemplo, el verbo leer implica comprensión; sería redundante, si no es que burdo, decirle a un amigo ‘este es un libro que podrías leer y comprender’. Pero en otras ocasiones el verbo no implica comprensión, nuestro amigo podía responder ‘ya he leído ese libro y no lo comprendí (p.187).

Entonces, se observa que mientras para los Lineamientos Curriculares la lectura necesariamente desemboca en una comprensión del texto, para Smith, el que la palabra lectura implique comprensión o no, dependerá únicamente del contexto, por lo que para él leer no necesariamente implica comprender y serían dos cosas diferentes.

Del mismo modo, para Tinker y Mc Cullough (1989)

la lectura implica el conocimiento de los símbolos escritos o impresos, que sirven como estímulo para una formación de sentido, proveniente de experiencias pasadas y la construcción de nuevos sentidos de manipulación de conceptos que ya posee el lector. (p. 15).

De esta manera, en esta definición prima el acto de leer con sentido, ya que si el lector no entiende lo que lee no puede decirse que sabe leer, pero para que se dé la construcción de sentido es necesaria la decodificación y saberes previos, elementos que están más acordes con la definición de lectura dada por el Ministerio de Educación Nacional, en los Lineamientos Curriculares.

Comprensión

Uno de los grandes retos, que se presenta en la actualidad a los docentes de Lengua Castellana, es el de mejorar los procesos de comprensión lectora, los cuales se han constituido en

una de las mayores falencias que presentan los estudiantes en las aulas de clase. La comprensión implica que leer es más que decodificar los signos que conforman un escrito y está relacionada con la capacidad de extraer información de un texto, analizarla y reflexionar acerca de ella.

Para Smith (1983), la comprensión está directamente relacionada a la predicción. Él afirma que:

La predicción significa formular preguntas y la comprensión significa dar respuestas a esas preguntas. Mientras leemos, escuchamos a un orador o pasamos la vida, estamos formulando preguntas constantemente; y en la medida que estas preguntas sean contestadas, y nuestra incertidumbre se reduzca, estaremos comprendiendo...la persona que no comprende un libro o un artículo del periódico es la que no puede encontrar respuesta a lo que podría decir en la siguiente parte impresa (p.78, 79).

De lo dicho por Smith, se puede interpretar que la comprensión lectora no depende del contenido o tipo de texto, sino de los interrogantes con que lo aborda el lector y que tanto de dichos interrogantes son resueltos durante la lectura. Igualmente, este autor, expresa que:

La lectura no es cuestión de identificar letras para reconocer palabras que den pautas a la obtención del significado de las oraciones. La identificación del significado, he afirmado, no requiere de la identificación de palabras individuales, así como la identificación de palabras no requiere de la identificación de letras. Efectivamente, cualquier esfuerzo por parte de un lector por identificar palabras una por una, sin sacar ventaja del sentido del todo, indica una falla en la comprensión y probablemente no tendrá éxito (1983, p. 188).

Lo anterior, apunta a que la comprensión de lectura es un proceso de interpretación global, en el que no es necesario el reconocimiento de los significados de cada una de las palabras que componen un texto, sino que estas forman parte de un todo que guarda el sentido del documento que será captado por el lector.

Un concepto similar de comprensión maneja el autor Teun Van Dijk, quien afirma que durante el proceso de lectura se dan dos comprensiones paralelas, una de secuencias de oraciones y otra global. Él lo explica así: “suponemos que al lado de la comprensión de oraciones y secuencias tiene lugar un proceso paralelo mediante el cual un texto también se comprende globalmente” (1983, p.199).

Esta comprensión global de Van Dijk coincidiría con lo que afirma Smith(1983) de que hay una interpretación que tiene en cuenta es el sentido global del texto; pero, el primero como se muestra en el anterior fragmento habla de dos procesos de comprensión textual, la comprensión textual de secuencias de oraciones y la comprensión del contenido global del texto. En la primera, él sostiene que “las oraciones se elaboran y comprenden en relación con otras oraciones de un texto y/o en relación a un contexto no verbal (microestructuras)” (p.187) y en la segunda, nos habla de las macrorreglas y nos dice que “para poder aplicar las macrorreglas no solo se requiere un conocimiento semántico general... sino que también hay que recurrir a los marcos de conocimientos” (p.200).

Entonces, se observa cómo, según Van Dijk, en la comprensión intervendrían dos procesos. En el primero influye la correspondencia que hay entre las oraciones que conforman el texto y en el segundo participan los conocimientos previos del lector.

En suma, un lector no solo debe saber decodificar el texto, sino que debe sentir curiosidad por conocer lo que hay detrás de esas páginas o imágenes y de esta forma procurar siempre un encuentro con la realidad que este quiere evidenciar a través de la formulación de incógnitas, que, al ser resueltas durante la lectura, lo llevarán a una comprensión. Es por esto que debe estar en la capacidad de predecir, inferir e interpretar la información que se le presente y relacionarla con sus conocimientos previos.

Niveles de comprensión lectora

En el siguiente apartado se expondrán los niveles o categorías con que suele analizarse la comprensión lectora, los cuales presenta el Ministerio de Educación en Los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana (1998), de acuerdo con lo planteado por los autores Jurado, Pérez y Bustamante (1997).

Nivel literal: En este nivel hay dos variantes: la literalidad transcriptiva y la literalidad en el modo de la paráfrasis. En la literalidad transcriptiva, el lector simplemente reconoce palabras y frases, con sus correspondientes significados de “diccionario” y las asociaciones automáticas con su uso.

En la literalidad, en el modo de la paráfrasis, el sujeto desborda la mera transcripción grafemática y frásica, para hacer una traducción semántica en donde palabras semejantes a las del texto leído ayudan a retener el sentido. (p.74, 75).

Por esta razón, este nivel resulta ser uno de los primeros pasos indispensables que realiza el lector y es en este dónde asumirá el papel de reconocer e identificar las palabras que intervienen en el texto y así poder pasar a los demás niveles.

Nivel inferencial: El lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto (p.75).

De ahí que en este nivel se avance de la forma explícita del texto a lo implícito, es decir, se deduce información nueva de lo que se encuentra en el documento. Se llevan a cabo deducciones e inferencias que permitirán analizar y entender los textos de una forma más profunda.

Nivel crítico: En este nivel se asegura que el lector pone en juego la capacidad para controlar la consistencia en las interpretaciones diversas y posibles (los campos isotópicos, en términos de Greimas) que el texto puede soportar, en un proceso de semiosis que converge finalmente en el reconocimiento valorativo del mismo texto en relación con los otros textos de la cultura, y que se pueden manifestar, a manera de citación, de alusión o de imitación (p. 75).

Entonces, en este nivel es donde el lector puede asumir valoraciones tanto positivas como negativas frente a lo que lee. Además, es el espacio en el cual da cuenta de opiniones que tengan que ver con su entorno y situaciones que esté vivenciando.

Estrategias

La enseñanza de la lectura ha evolucionado y se encuentran distintos métodos para que los docentes escojan, con cual quieren trabajar. Pero, se continúan cometiendo fallas en las aulas de clases y una de estas consiste en pretender alcanzar excelentes resultados a nivel de comprensión lectora utilizando las mismas formas tradicionales u obsoletas, a la hora de colocar a leer los textos a los estudiantes, lo que provoca que ellos vean la lectura como una imposición u

obligación, en lugar de ser una experiencia agradable. Por esto es necesario implementar estrategias, con el objetivo de romper la rutina como lo plantean Cassany, Luna y Sanz (1994):

la mejor manera de romper este círculo vicioso es aplicar propuestas de comprensión lectora a estos textos. En vez de pedir al alumno que estudie un texto para la clase siguiente, en la que se hará un examen, se le puede pedir que haga un esquema, que subraye las ideas principales, que ordene los párrafos, que anticipe las ideas a partir del título, etc. Estas técnicas de lectura sirven para ayudar a comprender el texto y, por tanto, aprender significativamente. (p. 241).

Por lo tanto, se hace necesario que los docentes se capaciten en cuanto a las diversas estrategias para utilizar durante el desarrollo de las clases, con el objetivo de lograr que los educandos logren un mayor acceso hacia la lectura y su comprensión.

Del mismo modo, en las clases de comprensión lectora se requiere implementar unas estrategias que permitan ese acercamiento con el texto, que faciliten la comprensión e interacción con los mismos. Las estrategias implican que existe un objetivo y que estas sirven para llegar hacia unas metas definidas, las cuales deben ser utilizadas a favor del sujeto y ser cambiadas en el momento que se observe que no tienen los resultados esperados, Solé, (1993, citando a Vall), propone dos características que son fundamentales en las estrategias:

Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican autodirección -la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe- y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario. (p.70).

Solé (1993) también, afirma que las estrategias “son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (p.70).

Igualmente, las estrategias ayudan a asimilar de mejor forma los procesos de aprendizaje llevando hacia una organización interna que permita alcanzar un propósito mayor. “Las estrategias de aprendizaje aparecen como actividades cognitivas complejas que favorecen un tipo de pensamiento autodirigido y supervisado de quien las utiliza” (Solé, 1993, p.70).

El docente debe ser quien lleve al niño hacia el camino del saber y del uso de didácticas que aceleren dicha comprensión. “El profesor debe conocer qué estrategias pone en juego el lector para construir significado y limitarse a ser un motivador y un colaborador con los alumnos para que éstos internalicen estas estrategias” (Goodman, Calero & otros,1999).

También, Cassany (1998) en el libro *Enseñar lengua*, presenta unos consejos que pueden tomar en cuenta los docentes durante los tres momentos fundamentales en la lectura apoyándose en lo dicho por Solé:

Antes. Hay que preparar a los alumnos para la lectura; explicar claramente lo que hay que hacer, qué actividad concreta van a realizar (llenar espacios en blanco, ordenar, etc.), de cuánto tiempo disponen, los objetivos de la comprensión; activar los conocimientos previos que los alumnos pueden tener sobre el tema; etc. Con esta preparación se anima indirectamente a los alumnos y se les motiva para la lectura.

Durante y después. Maestro y alumnos deben colaborar entre sí en la construcción de la comprensión. La lectura es forzosamente una actividad individual y silenciosa, pero periódicamente (en cada frase, párrafo, cada cinco minutos) el maestro puede detenerla y hacer preguntas que ayuden al alumno a verificar si lo que ha comprendido es correcto y a formular nuevas hipótesis sobre lo que todavía no ha leído. Como hemos podido ver, la lectura no ha de ser siempre lineal y hacia adelante, sino que puede desplazarse por todo el texto según los objetivos. Por eso mismo no se acaba de comprender al llegar al final del texto, sino que a partir de una pregunta o de un comentario se puede recuperar algún pasaje y comprenderlo mejor. Para finalizar, a partir de las respuestas del alumno y, ahora sí, una vez finalizada la lectura, se puede medir el nivel de comprensión alcanzado (p. 246).

De lo anterior, se puede inferir que el proceso lector dentro del aula de clases es una interacción entre maestro y estudiante, donde el maestro será el guía y quien debe plantear las estrategias pertinentes durante el desarrollo de la lectura para así ayudar a sus estudiantes a llegar a una interpretación cercana de lo que quiere expresar el autor del texto.

Aprendizaje significativo

El ser humano se encuentra en un constante aprendizaje, el cual va adquiriendo en cada una de las etapas por las que va pasando. Los individuos, a medida que van creciendo, irán descubriendo nuevos significados, los cuales utilizarán para desenvolverse en la sociedad y progresar en el medio educativo y profesional, por esto es ideal que retengan los conocimientos en forma duradera. Es así como se habla de un aprendizaje significativo, que permita la obtención de saberes de forma conectada y permanente, “El aprendizaje significativo comprende

la adquisición de nuevos significados y, a la inversa, estos son producto del aprendizaje significativo. Esto es, el surgimiento de nuevos significados en el alumno refleja la consumación de un aprendizaje significativo” (Ausubel, 1981, p.55).

Por lo tanto, Ausubel menciona que cuando existe un aprendizaje significativo en los educandos, es necesario que estos enlacen los conocimientos anteriores con nuevos significados para así apropiarse de ellos. Es por anterior, que el maestro será el ente encargado de facilitar ese proceso de enseñanza y las escuelas deben ser el espacio abierto de motivación en donde los estudiantes no se cohíban y, por el contrario, se conecten con los nuevos temas a estudiar en cada encuentro académico y poco a poco se inserten y aprendan a enlazar lo novedoso que intenta aprender con los conceptos que ellos ya poseen, debido a que:

la esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe, señaladamente algún aspecto esencial de su estructura de conocimientos (por ejemplo, una imagen, un símbolo ya con significado, un contexto o una proposición). (Ausubel, 1981, p. 56).

Sin embargo, hay diferentes factores que inciden al momento de aplicar esta teoría en las escuelas, porque se hace necesario que el estudiante tenga un interés en la ejecución de los procesos académicos, así como lo plantea Ausubel (1981):

El aprendizaje significativo presupone tanto que el alumno manifiesta una actitud hacia el aprendizaje significativo; es decir, una disposición para relacionar, no arbitraria, sino sustancialmente, el material nuevo con su estructura cognoscitiva, como que el material que

aprende es potencialmente significativo para él, especialmente relacionable con su estructura de conocimiento, de modo intencional y no al pie de la letra.

Así mismo, lo que manifiesta este autor es fundamental, debido a que el docente antes de preparar la temática de la clase debe tener en cuenta ciertos factores que van a incidir en el desarrollo de la enseñanza de sus estudiantes, porque si no el proceso no será satisfactorio, por el contrario, resultará frustrante tanto para los estudiantes, como para el maestro. Como se lee a continuación:

Es obvio, por tanto, que, en lo concerniente a los resultados del aprendizaje significativo del salón de clase, la disponibilidad y otras propiedades importantes, de contenidos pertinentes en las estructuras cognoscitivas de alumnos diferentes constituyen las variables y determinantes decisivos de la significatividad potencial. De ahí que la significatividad potencial del material de aprendizaje varíe no solo con los antecedentes educativos, sino con factores como la edad, el CI, la ocupación y pertinencia a una clase social y cultura determinadas. (Ausubel, 1981, p. 57).

De igual modo, Ausubel plantea que la significatividad potencial juega un papel importante, debido a que existen variaciones en las capacidades de cada estudiante. Es así que, lo mismo ocurre en la comprensión lectora, ya que cada persona tiene en su memoria diferentes conocimientos previos y al momento de contextualizarlos en la realización de una lectura, estos de una u otra forma incidirán en el proceso de su comprensión. Quiere decir que la comprensión como un aprendizaje significativo estará abierto a múltiples interpretaciones, que no serán las mismas en un niño que en otro.

El aprendizaje perceptual

Los sentidos están para conectar a los sujetos con el ambiente que los rodea y de este modo pueden adquirir conocimientos. La percepción lleva al aprendizaje, en gran medida porque en esta intervienen principalmente los sentidos en conjunto con elementos como las experiencias previas y las ideas que poseen los sujetos acerca de áreas específicas. Ausubel (1989) expresa que “la percepción es un proceso por el cual el individuo obtiene información sobre el mundo que lo rodea.”

Además, plantea que existe un aprendizaje perceptual que se entiende como “un aumento en la capacidad que tiene un organismo para informarse respecto de su ambiente, como resultado de la práctica o de la experiencia” (Ausubel, 1989). Es decir, que entre más conocimientos específicos y experiencias posea un sujeto, mayor será su capacidad perceptiva.

Texto icónico verbal

El texto icónico verbal es aquel que está formado por imágenes y palabras frecuentemente es usado por los medios de comunicación, al igual que lo encontramos en textos como la caricatura, el comic, la historieta, el cartel, el anuncio publicitario, el cine, el afiche entre otros.

Ahora bien, es necesario que el estudiante no sólo analice textos continuos, sino que también interprete textos discontinuos relacionados con las imágenes ya que estos permiten reconocer en contexto la intención comunicativa que tienen las imágenes que circulan a su alrededor. Lomas (s.f., citado por Palencia Gómez & Rojas Chacón, 2011) afirma que:

Los alumnos no se dan cuenta de las múltiples comunicaciones visuales presentes en su vida, puesto que están acostumbrados a considerar información solo lo que le llega por medio de la palabra, por tanto, sensibilizarnos para captar los mensajes visuales que cotidianamente nos envían información representa un primer momento Educativo necesario. (pág. 32).

2.4 Marco Conceptual

Lectura. El acto de leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector. Esta orientación tiene grandes implicaciones a nivel pedagógico ya que las prácticas de lectura que la escuela privilegia deben dar cuenta de esta complejidad de variables, de lo contrario estaremos formando decodificadores que desconocen los elementos que circulan más allá del texto. En este punto la teoría pragmática cobra su valor: el tomar los actos de significación y los actos de habla como unidades de análisis y no sólo la oración, el enunciado o el texto a nivel interno, resultan ideas centrales:

Deberíamos concebir dos enfoques pragmáticos diferentes: una pragmática de la significación (cómo representar en un sistema semántico fenómenos pragmáticos) y una pragmática de la comunicación (cómo analizar los fenómenos pragmáticos que se producen en un proceso comunicativo)... Es claro que, desde esta perspectiva, “leer” resulta ser un proceso complejo y, por tanto, la pedagogía sobre la lectura no se podrá reducir a prácticas mecánicas, a técnicas instrumentales, únicamente. En una perspectiva orientada hacia la significación, la lengua no puede entenderse sólo como un instrumento, como un medio para...; la lengua es el mundo, la lengua es la cultura. Más adelante se presenta una conceptualización más a fondo sobre el proceso lector (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p 27).

Comprensión de Lectura. La comprensión es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los niños, bien sean los

esquemas relativos al conocimiento específico del contenido del texto (esquema de “ser vivo”, de “suelo” de “medios de transporte” etc.), o bien aquellos otros esquemas acerca de la organización general de los textos informativos (textos que “comparan” cosas, objetos; textos que “clasifican” o “enumeran” cosas, etc.). En la medida que los chicos son conscientes de estos esquemas de conocimiento, pueden adoptar estrategias para organizar y estructurar la información con el fin de obtener una representación coherente, ordenada y jerárquica, lo cual posibilita el aprendizaje a partir del texto. (Lerner, 1984).

Cada uno de estos factores aporta en el proceso de construcción de los significados, los cuales, como afirma Lerner, son relativos, es decir, cada lector comprende un texto de acuerdo con la realidad interior, con su experiencia previa, con su nivel del desarrollo cognitivo, a su situación emocional, etcétera. Pero esta relatividad no significa que no se puedan lograr niveles cada vez mayores de objetividad sobre el texto. La relatividad de la comprensión alude a que distintos lectores comprenden de forma diferente un mismo texto, lo cual se explica por la singularidad de los sujetos. (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 47).

Estrategias. Solé (1998, citando a Vall, 1990) en su libro *Estrategias de Lectura*, afirma que:

Las estrategias son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar. Su potencialidad reside precisamente ahí, en que son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse; su aplicación correcta requerirá, en contrapartida, su contextualización para el problema de que se trate. Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican autodirección -la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe- y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario. Comparto con Valls (1990) la idea de que las estrategias se sitúan en el polo extremo de un continuo cuyo polo opuesto daría cabida a los procedimientos más específicos, aquellos cuya realización es automática y no requiere del control y planificación previa que caracteriza a las primeras. (p 5).

Aprendizaje Significativo. Rodríguez Palmero en su Artículo *La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual*, cita a Ausubel:

Ausubel (1976, 2002), autor de esta famosa etiqueta, caracterizó el aprendizaje significativo como el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con la estructura cognitiva de la persona que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Se produce así una interacción entre esos nuevos contenidos y elementos relevantes presentes en la estructura cognitiva que reciben el nombre de subsumidores. No se trata de una interacción cualquiera, de suerte que la presencia de ideas, conceptos o proposiciones inclusivas, claras y disponibles en la mente del aprendiz es lo que dota de significado a ese nuevo contenido en esa interacción, de la que resulta también la transformación de los subsumidores en la estructura cognitiva, que van quedando así progresivamente más diferenciados, elaborados y estables (Moreira, 2000 a). La atribución de significados sólo es posible por medio de un aprendizaje significativo, de modo que éste no sólo es el producto final, sino también el proceso que conduce al mismo, que se caracteriza y define por la interacción. Esta premisa es esencial y supone que el estudiante aprende, cuando lo hace significativamente, a partir de lo que ya sabe. Desde esta perspectiva, pues, se constituye en el protagonista del evento educativo. La consecución de un aprendizaje significativo supone y reclama dos condiciones esenciales: Actitud potencialmente significativa de aprendizaje de quien potencialmente significativa de aprendizaje de quien aprende, es decir, que haya predisposición para aprender de manera significativa. Presentación de un material potencialmente significativo. Esto requiere:

Que el material tenga significado lógico, esto es, que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del que aprende, de manera no arbitraria y sustantiva.

Que existan ideas de anclaje o subsumidores adecuados en el sujeto que permitan la interacción con el material nuevo que se presenta.

2.5 Marco legal

La siguiente investigación está sustentada en las leyes y programas establecidos por el Estado Colombiano en lo que se refiere a la educación, la cual es considerada en la Constitución Política de Colombia (1991) artículo 68, como un derecho y un deber de todo ciudadano de esta nación. Basado en lo anterior, la Ley General de Educación 115 del 8 de febrero (1994) establece en el artículo 5 que uno de los fines de la educación es:

El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. (art.5).

También, la misma ley establece las diferentes áreas básicas que los establecimientos educativos deben enseñar para la formación de los estudiantes, entre las que se encuentra humanidades o lengua castellana, dentro de la cual se enfatizan los temas de la comunicación, comprensión y desarrollo del lenguaje que serán útiles a todas áreas del saber. En este espacio se hará referencia a la lengua castellana que comprende en el artículo 22, objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria punto a y b así:

El desarrollo de la capacidad para comprender textos, expresar correctamente mensajes, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua; b. la valorización y utilización de la lengua castellana como medio de expresión literaria y el estudio de la creación literaria en el país y en el mundo. (art.22).

Así mismo, en los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana (1998) se encuentra explícito el planteamiento acerca de la competencia de la comprensión lectora en el punto 4.2,

cuyo título reza: *“Un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos”*, el cual habla de los diferentes niveles de lectura, así como de las categorías que se deben tener en cuenta para el análisis y comprensión de los textos. También, los docentes se deben guiar por lo establecido por grados en los Estándares Básicos de la Lengua Castellana (2006). En el caso particular de esta investigación se tendrá en cuenta el factor de comprensión e interpretación textual de los estándares de cuarto a quinto, que en su enunciado identificador dice “Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información”.

Además, el Ministerio de Educación Nacional, interesado en buscar soluciones al bajo rendimiento en la habilidad de la comprensión lectora, creó el Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas (PNLB) coordinado por el Ministerio de Cultura (2003-2010) para dotar a cada municipio con una biblioteca, la cual estuviera al alcance de los jóvenes. Para esto se alió con el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Así mismo, para seguir llevando su propósito, en el año 2011, crea el Plan Nacional de Lectura y Escritura, junto con el Concurso Nacional de Cuento, que buscan fomentar y mejorar los procesos lectores y escritores de los niños y adolescentes.

Por último, en el año 2015 el Ministerio de Educación pone a disposición de docentes, directivos y padres de familia los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) “como una herramienta dirigida a toda la comunidad educativa para identificar los saberes básicos que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de la educación escolar, de primero a once, y en las áreas de Lenguaje y Matemáticas” (Colombia aprende, 2015). Es así, que esta nueva herramienta está siendo implementada en todos los establecimientos educativos privados y

públicos, y la idea es que estos se tengan en cuenta al momento de hacer los planes de área en las instituciones educativas. El Ministerio de Educación prosigue con el mejoramiento de los DBA, buscando así que estos sean manejados por toda la comunidad educativa, para que los niños alcancen una educación de alta calidad, donde se involucre también a los padres de familia.

3. Diseño metodológico

Toda investigación debe tener una metodología definida. Es por esto que en este capítulo se tendrá en cuenta la explicación del paso a paso de los parámetros que rigen la presente propuesta investigativa. Los puntos, para tener en cuenta son tipo de Investigación y alcances, población y muestra, Instrumentos para la recolección de la información y análisis de la información.

3.1 Tipo de investigación

El tipo de investigación es cuantitativa ya que permite analizar y recopilar información de un problema en un contexto determinado, así como lo manifiesta Hernández Sampieri (2018, p.41) “el investigador plantea en un contexto concreto un problema de estudio acotado sobre el fenómeno de interés, aunque en evolución”.

Ahora bien, a través de este tipo de investigación se pueden proporcionar datos numéricos que permiten evaluar de manera objetiva el impacto de las estrategias implementadas, se pueden medir cambios en los niveles de comprensión, identificar patrones y proporcionar unas bases sólidas que permitan cuantificar los avances en los niveles de lectura al implementar la propuesta pedagógica logrando comparar la situación en las que se encontró a los estudiantes y la situación de mejora o desmejora en las que quedan al final. Hernández Sampieri (2018) afirma lo siguiente

Los datos se encuentran en forma de números (cantidades) y, por tanto, su recolección se fundamenta en la medición (en los casos se miden las variables contenidas en las hipótesis). Esta recolección se lleva a cabo utilizando procedimientos estandarizados y aceptados por una comunidad científica. Para que un estudio sea creíble y aceptado por otros investigadores, debe demostrarse que se siguieron tales procedimientos. (p, 41).

En cuanto a los alcances de esta investigación corresponden los siguientes:

En primer lugar, se encuentra el alcance *Descriptivo*, el cual permite analizar las características de un grupo en específico, en este caso el curso 704, para así recoger datos e información que permitan construir las variables que le darán las bases a esta investigación, así como lo plantea Hernández Sampieri (2018):

Los estudios descriptivos pretenden especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, miden o recolectan datos y reportan información sobre diversos conceptos, variables, aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o problema a investigar. En un estudio descriptivo el investigador selecciona una serie de cuestiones (que, recordemos, denominamos variables) y después recaba información sobre cada una de ellas, para así representar lo que se investiga (describirlo o caracterizarlo). (p, 144).

Por otra parte, encontramos el alcance *Exploratorio*, este permite investigar un tema que no haya sido muy trabajado, del cual no se hayan realizado investigaciones, ahora bien, en el caso del Ajedrez de los cuentos como estrategia didáctica es un tema del cual no se encuentran antecedentes o por lo menos en las tesis y revistas buscadas, así como lo plantea Hernández Sampieri:

Los estudios exploratorios se llevan a cabo cuando el propósito es examinar un fenómeno o problema de investigación nuevo o poco estudiado, sobre el cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes. Es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que tan solo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio, o bien, si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas.

Así mismo, para este tipo de investigación es útil este alcance ya que es de uso de las ciencias humanas el cual permite analizar el impacto de una estrategia que se espera fortalezca los niveles de comprensión de lectura y a su vez busca dejar las bases para futuras investigaciones respecto a la estrategia, en cuanto a este planteamiento Hernández Sampieri asegura lo siguiente:

Los estudios exploratorios también sirven para obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa y profunda respecto de un contexto particular, identificar conceptos o variables promisorias a indagar, establecer prioridades para futuros estudios o sugerir afirmaciones, hipótesis y postulados. Esta clase de investigaciones resulta común en las ciencias y el mundo profesional, sobre todo en situaciones en las que existen pocos datos. (p.142).

3.1.1 Fases de la investigación

En todo proceso de investigación se hace necesario definir los pasos a seguir para establecer así los parámetros durante el desarrollo del proyecto. Cabe destacar que todo investigador debe definir su modelo a seguir y planear de esta manera el excelente desarrollo de la misma. Este proyecto definió cuatro fases, las cuales son: etapa de recolección de datos, etapa analítica, etapa de implementación y etapa de resultados, para dar inicio se hará referencia a la etapa de recolección de datos.

- **Etapa de recolección de datos**

En esta etapa primero se definió el tema a trabajar, el cual surgió al observar (ver anexo 1) la problemática de comprensión lectora en el grado 704. Luego, se eligió la muestra 15 estudiantes de grado 704 (Ver anexo 5), para aplicar la respectiva prueba diagnóstica, que sirvió para

identificar el nivel de lectura en el que se encontraban los jóvenes. Por último, se le aplicó a la misma muestra la entrevista al igual que a la docente que les dicta Castellano y Comprensión Lectora.

- **Etapa analítica**

Esta etapa corresponde a la organización y tabulación de los datos que resultaron de la realización de la prueba diagnóstica, la entrevista a los estudiantes, al igual que de la entrevista a la docente y el análisis de la ficha de observación. Además, se contrastó la información que brindaba la docente con la que ya se había observado en el aula de clase. Este análisis permitió obtener unas variables que son las que en definitiva le dieron las bases a este proyecto de investigación. Por último, y teniendo claro cuál era la dificultad de los educandos, se pensó en diseñar una estrategia que fuera llamativa para los estudiantes, que los motivara y que al mismo tiempo fortaleciera el proceso de la comprensión lectora, la estrategia escogida fue *El ajedrez de los cuentos*.

- **Etapa de implementación**

Una vez se identificó la dificultad de los estudiantes y la estrategia que iba a contribuir en el fortalecimiento de la comprensión lectora, se pasó a contextualizar a los estudiantes con la propuesta pedagógica. Así mismo, se desarrolló un taller para que los estudiantes aprendieran a hacer el ajedrez. Seguidamente se escogieron los textos con los que se iban a trabajar.

- **Etapa de resultados**

Esta etapa corresponde al análisis de los talleres desarrollados durante la investigación, para esto se tuvo en cuenta una rejilla de evaluación adaptada por la investigadora (Ver anexo 7) basándose en lo propuesto en Los Lineamientos Curriculares (1998). Esta etapa es de suma importancia, ya que en ella se pudo evidenciar en qué condiciones se encontraban los niños en cuanto a la comprensión lectora y comprobar si verdaderamente el ajedrez de los cuentos había logrado fortalecer la dificultad en cuanto a comprensión lectora.

3.2 Población y muestra

La población seleccionada para trabajar este proyecto investigativo comprende 35 estudiantes del grado 704 de la Institución Educativa Puerto Santander. Estos niños viven en el municipio y otros vienen desde Venezuela, se encuentran en edades comprendidas entre los 12 y 15 años (ver anexo 5). Este curso fue tomado de la totalidad de los cinco séptimos de la Institución Educativa, teniendo en cuenta que es el curso que arroja los resultados más bajos en cuanto a lengua Castellana

La Muestra del presente proyecto investigativo comprende un total de 15 estudiantes, que corresponden al 43 % de la población entre los cuales se encuentran 11 niñas y 4 niños. La muestra dentro del estudio es de vital importancia, porque es mediante su análisis que se pueden determinar las fallas en la problemática a investigar. Según Tamayo y Tamayo (1997), la muestra “es el grupo de individuos que se toma de la población, para estudiar un fenómeno estadístico” (p.38).

Finalmente, la forma como se escogió la muestra fue mediante la selección al azar. Es decir, cada uno de los individuos de la población de la investigación tuvo la misma posibilidad de ser elegido. Para esta selección se tomó la lista de estudiantes utilizada por la docente de planta del salón y a cada uno se le asignó un número, dichos números fueron recortados y metidos en una bolsa, de donde una persona ajena a la investigación sacó 15: los correspondientes a los estudiantes de la muestra.

3.3 Instrumentos o Herramientas

Toda investigación debe estar fundamentada en una recolección de muestras a través de diversos recursos, ya sean físicos o tecnológicos, debido a que es indispensable obtener pruebas contundentes que evidencien el proceso investigativo. Es por esto que para el presente estudio se utilizarán las siguientes técnicas e instrumentos de recolección de datos:

- **La observación no estructurada.** (ver anexo 1)

En primera medida para hacer posible esta investigación se recurrirá a la técnica de la observación y por medio de esta será necesario activar cada uno de los sentidos para la captación del objeto a investigar. La observación no estructurada es definida por Briones (1998) como una “técnica cualitativa donde no se utilizan categorías preestablecidas para el registro de sucesos que se observan, si bien tal categorización suele hacerse ‘a posteriori’”. Es así, que esta técnica ayudará a despejar dudas e inquietudes, en cuanto al interés del tema a estudiar en la investigación. También, permitirá presenciar la metodología llevada a cabo en el salón de clases y las diferentes actividades que realiza la docente.

De igual modo, será pertinente porque se contemplarán los procesos pedagógicos y el contexto donde los mismos son llevados a cabo, entre otros detalles que intervienen en sus jornadas académicas como: la frecuencia de interrupciones de clases, las intervenciones de los estudiantes, la relación entre la docente y estudiante, la relación estudiante–estudiantes y estudiantes–docente, etc.

La entrevista abierta. (ver anexo 2 y 4)

Mediante esta herramienta se recopilará información de algunos miembros de la comunidad educativa. Se debe poder tener una conversación acerca del propósito a investigar con las personas involucradas, así como afirma Briones (1998): “la entrevista abierta no contiene preguntas específicas sino una guía de acuerdo con el objetivo del estudio”. Esta servirá para despejar algunas dudas y extraer información valiosa que será de utilidad en el desarrollo de la investigación.

La prueba diagnóstica. (ver anexo 3):

Esta herramienta permitirá identificar el estado en que se encuentran los estudiantes en lo referente a los niveles de lectura, como base fundamental para reafirmar la existencia del problema en comprensión lectora. Su pertinencia radica en que “la prueba diagnóstica tiene como finalidad determinar cuáles son los puntos fuertes y los puntos débiles del estudiante que se presenta a la misma, qué puede o no puede hacer con la lengua, y hasta qué punto se desenvuelve en las distintas habilidades” Instituto Cervantes, (2015). Además, me llevó a formular el interrogante problema de la presente investigación, encontrado en páginas anteriores.

Talleres. (ver anexo 6):

Este es un instrumento de gran utilidad, ya que se pondrán en marcha para la implementación de la propuesta. Los talleres, serán la constatación de si habrá un avance de los educandos a partir de la implementación del ajedrez de los cuentos en cuanto a los procesos de comprensión lectora. Además, estos serán estructurados de una manera clara y sencilla para que los estudiantes puedan alcanzar los objetivos en cada taller que se aplique. (Ver anexo 4).

3.4 Tabulación y Análisis

En el siguiente apartado se dará cuenta del análisis de los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos para el diagnóstico, tales como: diario de campo, entrevista al docente, prueba diagnóstica a estudiantes y entrevista a estudiantes. Dicho análisis dará más peso a la investigación, debido a que facilitará que se haga un proceso de verificación de la información recolectada y los resultados permitirán dar cumplimiento de algunos de los objetivos propuestos. A continuación, se presentan las categorías resultantes del estudio de los datos obtenidos.

Nivel De Comprensión Lectora De Los Estudiantes

En esta primera variable se tiene en cuenta la información obtenida de la prueba diagnóstica realizada a los estudiantes, dicha prueba fue llevada a cabo el día 24 julio de 2023, en la Institución Educativa Puerto Santander”, en el grado 704. La evaluación fue realizada a los 15 estudiantes que conforman la muestra del curso, (ver anexo 3).

Por otra parte, el taller aplicado consistió en que los estudiantes realizaran la lectura de un texto narrativo a través de un formulario de Google. Dicho escrito fue tomado del cuadernillo # 1 de competencias comunicativas en Lenguaje: lectura 2022, Evaluar para Avanzar. Así mismo, la prueba diagnóstica contó con un total de diez preguntas, donde tres de ellas correspondían al nivel literal, cuatro al nivel inferencial y tres al nivel crítico. En la siguiente gráfica se evidencia los resultados obtenidos por los estudiantes.

Tabla 1. Resultados nivel de comprensión lectora

Nivel	Nº de estudiantes	Porcentaje
Literal	8	53%
Inferencial	3	20%
Crítico	0	0%
Fuera de nivel	4	27%
Total	15	100%

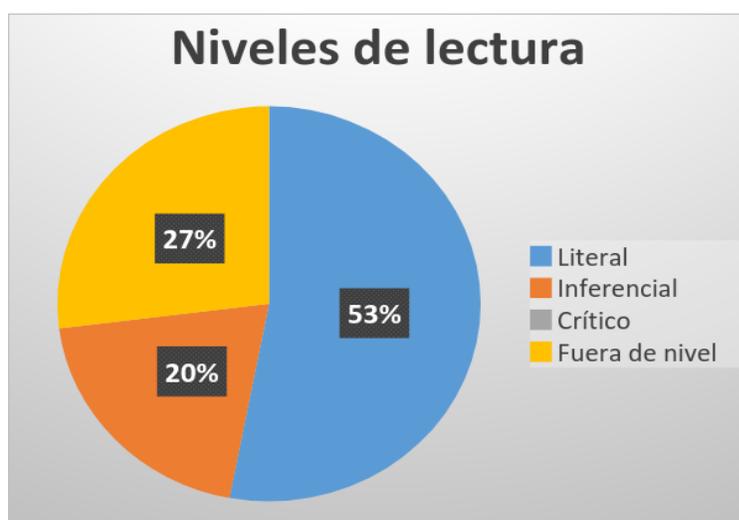


Figura 1. Niveles de Lectura

Para esta clasificación, se tuvo en cuenta los aciertos que tuvieron individualmente cada uno de los estudiantes en las distintas preguntas y de acuerdo con eso fueron ubicados en cada uno de los niveles de lectura. En lo que corresponde al nivel literal tenemos que el 53% de los participantes se encuentra ubicado en este nivel de lectura llegando solo a alcanzar una comprensión literal del texto, seguidamente en lo que corresponde al nivel inferencial tenemos un porcentaje del 20% ya que la mayoría no logró pasar del nivel literal, ni logrando producir inferencias en el texto. Así mismo, como se observa en la gráfica, nos encontramos ante el 0% del porcentaje que corresponde a un nivel crítico en el cual no encontramos ubicado a ningún niño. Por último, encontramos un porcentaje del 27% que corresponde a los niños que no alcanzaron a llegar ni a un nivel literal, por lo tanto, están clasificados como fuera de nivel, es decir que no respondieron bien ninguna de las preguntas.

De los anteriores resultados se puede decir que la mayoría de los estudiantes se ubican en el nivel literal de la lectura, siendo este nivel entendido como [...] “el reconocimiento de todo aquello que explícitamente esté en el texto” (Catalá, et al. 2008, p 16). Es así como los niños en la prueba fueron capaces de reconocer las preguntas que encontraron de forma directa en el texto. Así mismo, reconocieron y se contextualizaron con el vocabulario, ya que esto hace parte del proceso, logrando ser capaces de reconocer la estructura superficial del texto. Por otra parte, el que la mayoría de los niños se hayan ubicado en este nivel no significa que estén mal, ya que este nivel no debe carecer de importancia o estar subvalorado, al contrario, como se afirma “el sentido literal debe ser aprehendido firmemente antes de realizar ningún intento de enseñarle al alumno a hacer deducciones y sacar conclusiones” (Asociación Internacional de Lectura, 1963, pág. 51).

Ahora bien, nos encontramos ante el nivel inferencial de la lectura. Aquí, observamos en la gráfica # 1, que solo 20% de los estudiantes logró ubicarse en este nivel. Se entiende entonces que el niño logra ubicarse en este cuando extrae del texto lo que no encuentra de forma literal e inicia el proceso de hacer predicciones acerca de lo que el texto le quiere decir, así como lo afirma Catalá et al. (2008):

Se ejerce cuando se activa el conocimiento previo del lector y se formulan anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de los inicios que proporciona la lectura. Estas expectativas se van verificando o reformulando mientras se va leyendo. (p.17).

Por consecuencia, en este nivel fueron muy pocos los niños que se atrevieron a ir más allá, no logrando preguntarle al texto que era lo que este les quería decir, no llegando hacer inferencias y no buscando de manera más interna los datos que el texto ocultaba ya que “en un texto no está todo explícito, hay una enorme cantidad de implícitos (dependiendo del tipo de texto y del autor) que el lector puede reponer mediante la actividad inferencial” (Strang & Smith, citados por Gordillo Alfonso & Flórez, 2009, p. 98).

Por otra parte, está el nivel crítico de la comprensión de lectura, el cual es como lo afirma Catalá et al. (2008):

El nivel crítico o profundo implica una formación de juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias. (p. 17).

En este nivel el niño debe cuestionar el texto, asumir una posición en cuanto a lo que está leyendo llegando así a construir sus propias opiniones.

En consecuencia, de lo anterior, se evidencia que ninguno de los niños logró llegar a este nivel de la lectura, debido a que no pudieron dar su punto de vista acerca de lo leído. Este es uno de los niveles más importantes y más óptimos, ya que él formará al niño para que cree sus propios puntos de vista y sea capaz de asumir una postura crítica de la lectura; cabe destacar que “a este nivel se le considera el ideal, ya que en él el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos” (Strang, et al., 2009, p. 98).

Por último, en lo que corresponde a los niños que están fuera de nivel observamos que en ellos no existe ninguno de los niveles de lectura, por lo tanto, no han logrado incorporarlos al proceso de la lectura. Estos niños son capaces de decodificar símbolos y grafías, pero no logran hacer una interpretación mental de la misma.

Dificultades Que Presentan Los Niños En Comprensión Lectora

En cuanto a las dificultades que presentan los estudiantes a la hora de llevar a cabo la comprensión de un texto, la docente en la entrevista que se le realizó, manifiesta que lo principal es que tiene estudiantes que no han podido avanzar del nivel literal, como lo manifiesta a continuación:

“... las principales falencias que he encontrado en los estudiantes, más que todo es que tengo estudiantes que son muy apresurados, todavía tengo niños que están pegaditos al texto y no han podido avanzar de la lectura literal”. La profesora es consciente que es una dificultad que algunos estudiantes no pasen del primer nivel de comprensión lectora y que sigan muy

dependientes del texto, tal vez como ella lo afirma por lo apresurados que son al momento de la lectura (16-08-2023).

Igualmente, la maestra expresa que:

Las preguntas que parten de una inferencia todavía les cuestan, si no consiguen las respuestas en forma literal comienzan a preguntar, profe, ¿Cómo hago? Se desesperan un poquito y quieren encontrar las respuestas fáciles, también están flojitos en comprensión de símbolos, y tienen que ampliar su léxico, a los niños también les cuesta producir textos” (16-08-2023).

Ahora bien, los educandos, según lo planteado por la docente, están fallando en alcanzar el nivel inferencial, este según lo planteado por Jurado (1997, p.113).) “es establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones”. Lo que indica que los niños no están realizando asociaciones entre los contenidos que se les presentan en las lecturas y no ejecutan procesos de deducción, ni inferencias que les ayuden en los procesos para lograr un aprendizaje significativo, por el contrario, esperan encontrar todo de forma explícita en el texto.

Del mismo modo, la profesora reconoce que a los niños les falta más léxico, lo que podría indicar que no están buscando las palabras desconocidas durante la lectura, como lo recomienda Solé (1994) cuando habla de los momentos de la lectura, lo que se convierte en otro inconveniente a superar a la hora de leer y comprender los textos.

Por otro lado, los mismos estudiantes son conscientes de los problemas que se les presentan a la hora de abordar un texto. Esto se pudo establecer gracias a la información obtenida en las encuestas y las entrevistas hechas a los niños. La siguiente gráfica da cuenta de los resultados obtenidos en las encuestas, en cuanto a dificultades en comprensión lectora.

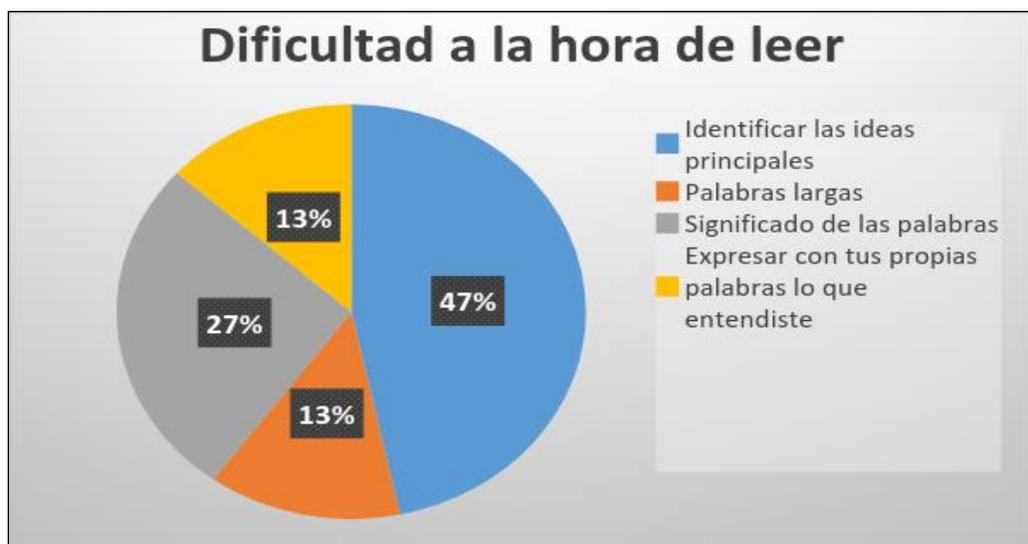


Figura 2. Dificultades de los estudiantes cuando leen

En el gráfico número 2 se puede observar que el 47% de la muestra manifiesta que no logran identificar las ideas principales de un texto. Del mismo modo, el 27% señaló que su dificultad es el desconocimiento de los significados de las palabras, lo que la maestra también manifestó durante su entrevista. Además, un 13% manifestó que se le dificulta la comprensión de palabras largas y un 13% no llega a expresar con sus propias palabras lo entendido de los textos.

De los resultados anteriores, se observa que casi la mitad de la muestra tiene problemas con discriminar las ideas principales de los textos que leen, esto en gran medida se relaciona con el problema manifestado por la docente de estar demasiado apegados al documento y esperar que

todo se les sea presentado de forma literal y explícita, porque no son capaces de interpretar de que se les habla a partir de la lectura. Otro obstáculo que ha quedado en evidencia es la falta de léxico por parte de los estudiantes, que se ve en el 27% y el 13% que manifiesta el desconocimiento de palabras y la incompreensión de palabras largas, respectivamente, hecho que también se ve respaldado en la entrevista a la docente, como se vio anteriormente y la entrevista a los estudiantes, (Ver anexo 4) donde se les preguntaba a los educandos qué era lo que no comprendían y estos manifestaban que el significado de algunas palabras difíciles ya que son unas palabras difíciles y de pronto se las tenían que preguntar a la profesora, se observa que tanto en la encuesta como en la entrevista una de las principales dificultades que manifestaron tener los estudiantes al momento de comprender es el desconocimiento de ciertas palabras, lo que termina afectando su proceso lector, debido a que la lectura es un proceso de interacción entre los saberes previos del lector con lo que se le manifiesta en el texto.

Smith (1983) lo plantea de la siguiente manera: “debería ser evidente, por lo tanto, que tanto la comprensión como el aprendizaje dependen del conocimiento previo, o de lo que el lector ya conoce. He llamado a este conocimiento previo relevante *información no visual*” (p. 90), lo que deja claro que gran parte del proceso de la lectura depende de lo que sabe el lector de forma previa al texto y entre esos saberes previos se encuentra el léxico.

Estrategias utilizadas por la docente

En esta tercera variable se presentará y analizará la información obtenida con respecto a las estrategias utilizadas por la docente para desarrollar las clases de comprensión lectora. Para esto

se tendrán en cuenta los datos obtenidos de los instrumentos: diario de campo, entrevista a la docente y entrevista a estudiantes.

En primer lugar, las observaciones arrojaron como resultado, que la docente hace uso durante las clases de comprensión de lectura las siguientes estrategias: lectura silenciosa, lectura en voz alta y trabajo en grupo, entre otros, como se muestra a continuación:

La docente les dice a los niños que de manera individual realicen la lectura silenciosa del capítulo tres del libro *“El caballero de la armadura oxidada”*. A los que no tienen el libro les dice que se hagan al lado de un compañero para realizar la lectura.

Luego, la docente comienza a preguntar a los niños acerca de lo leído en el texto, les hace preguntas como ¿A quién le había escrito una carta? ¿Qué hizo el caballero cuando no recibió ninguna respuesta? (21-07-2023)

La profesora les dice a los estudiantes que todos saquen el libro de *“El caballero de la Armadura Oxidada”* y lo abran en el capítulo dos que se llama “El sendero de la verdad”. Le dice a un niño que comience a leer en voz alta la primera parte y a los demás les indica que presten atención al compañero porque luego tiene que seguir leyendo otro; al niño que está leyendo le dice que alce la voz porque sus compañeros no lo están escuchando.

Después hace que pare el niño que está leyendo y comienza hacer preguntas a los demás estudiantes acerca de lo que leyó el compañero. (21-07-2023)

Los niños trabajan con la fotocopia de una noticia de un pintor que les da la profesora, antes de que comiencen a leerla, ella les pregunta ¿Qué observan en la fotocopia? ¿Cómo está conformado el texto? ¿De qué creen que va a tratar el texto de acuerdo al título?

Luego, le indica a un niño que lea en voz alta el primer párrafo y luego a otro el segundo párrafo. (21-07-2023)

Los estudiantes son organizados por la profesora en grupos de cuatro para que lean una fábula y respondan unas preguntas que la docente copió en el tablero, luego deben socializar las respuestas entre todos. (21-07-2023)

De lo anterior, se deduce que la profesora hace uso de diversas estrategias, tales como: lectura silenciosa, lectura en voz alta, trabajo en grupo y predicción, donde despierta los saberes previos de los estudiantes antes de iniciar con la lectura en sí. La importancia de estos eventos radica en que “el profesor debe conocer qué estrategias pone en juego el lector para construir significado y limitarse a ser un motivador y un colaborador con los alumnos para que estos internalicen estas estrategias” (Goodman & Calero, 1999).

Del mismo modo, el uso de estas mismas estrategias es reconocido por la profesora en la entrevista que se le realizó, en la cual manifestó lo siguiente:

“A la hora de comprensión lectora, bueno ahí sí es variadito, al inicio en primer periodo fue lectura silenciosa, luego leíamos un tiempo en voz alta todos los estudiantes debían prestar

atención”. La docente afirma usar como estrategia la lectura silenciosa y la lectura en voz alta intercalando la una con la otra.

A partir del uso del instrumento de la encuesta, la mayoría de la muestra de estudiantes manifestó que la estrategia más utilizada por la docente es la lectura silenciosa, como se observa en la siguiente gráfica:

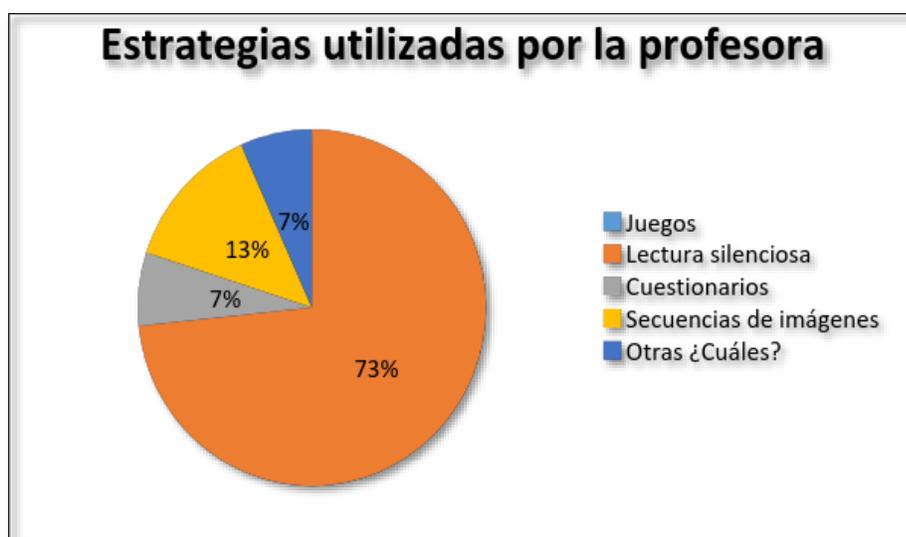


Figura 3. Estrategias utilizadas por la Docente

Por consiguiente, se evidencia que el 73% de los niños aseguran que la estrategia más implementada es la lectura silenciosa y se presenta poco uso de otras estrategias como lectura de imágenes con el 13%, los cuestionarios 7% y los juegos también con un 7%.

Al mismo tiempo, los estudiantes nos hablaron de las estrategias utilizadas por la docente durante la entrevista (Ver anexo 4) y expresaron lo siguiente:

“La profesora nos pide que abramos tal página del libro y nosotros nos poníamos a leer mentalmente y a veces en voz alta y nosotros hacíamos un resumen, nos mandaba otras páginas para la casa y después hacíamos el examen,. Ella nos colocaba a escribir lo que habíamos entendido.

De los dos fragmentos de entrevistas hechas a los estudiantes, se puede resaltar dos estrategias utilizadas por la docente durante las clases de comprensión lectora: el resumen y la lectura silenciosa. La segunda ya había quedado evidenciada en las observaciones, la entrevista a la docente y la encuesta a estudiantes, lo que muestra que es la más utilizada por la maestra. De forma general, se observa que no hay mucha diversificación de las estrategias por parte de la docente para desarrollar las clases, lo que podría causar desinterés en el proceso lector por parte de los niños. Porque, aunque se destaca la labor de la docente con los niños y el que se interese por utilizar algunas tácticas para el desarrollo de la habilidad de la comprensión, se hace necesario recurrir a otras estrategias didácticas que ayuden en la mejoría de este proceso para obtener resultados positivos a mediano y largo plazo.

Evaluación De La Comprensión Lectora De Los Niños Por Parte De La Docente

En esta jerarquía se logra identificar el proceso de la evaluación. Pero antes de dar paso a la explicación de la presente categoría hay que resaltar su importancia, tanto así, que la evaluación no puede estar ausente de los procesos cognitivos, porque es mediante esta que el profesorado y alumnado darán cuenta de su afianzamiento en el aprendizaje. En la entrevista realizada a la docente, manifestó que “el proceso de evaluación de la comprensión lectora en mis estudiantes es un proceso continuo como se da en cada uno de los diferentes espacios pedagógicos y en que

cada una de las asignaturas, yo no espero el final para sacar una conclusión o una calificación de los estudiantes, parto desde el mismo momento donde inicio el contexto de la clase, cómo los niños tienen disposición o presentan apatía o están un poco distraídos”.

En su respuesta la docente asegura que acostumbra hacer una evaluación continua del proceso lector iniciando desde el mismo momento que comienzan las clases, observando la forma en que sus estudiantes muestran interés o desinterés por el tema que se está tratando. Igualmente, esto se evidencia en los registros del diario de campo, tomado el día 21-07-2023: “los estudiantes realizan un taller en fotocopia donde se les evalúan aspectos como significados de algunas palabras que aparecen en el texto, organizar el orden de los hechos y decir si es un símil o una metáfora, recursos que son utilizados en el texto”. (21-07-2023).

Cabe resaltar que dentro de la evaluación no sólo se tiene en cuenta un aspecto, sino que hay que reconocer que en la comprensión lectora intervienen diversos factores que son necesarios porque facilitan este proceso. Además, debe entenderse que:

La evaluación ha de concebirse en una dimensión polifónica, dialógica, en tanto que en el escenario de la interacción se representan los puntos contrapuestos sobre un determinado saber, las posibilidades y las conjeturas, las comparaciones y las analogías, todo ello posible gracias a las potencialidades de los sujetos. (Jurado, 2009, p.135).

Así mismo, en la entrevista, los niños nos reiteran la forma de evaluación por parte de la docente. Una de las preguntas realizadas fue ¿cómo les evalúa la profesora la comprensión lectora? A lo que respondieron: “en un taller, si ella nos hace evaluación después del taller”. Otra

de las preguntas fue: ¿Qué clase de preguntas les hace ella en la evaluación? Y respondieron: “¿De qué se trata el texto? ¿Cuáles son los personajes?”

Al igual, se da cuenta en el diario de campo de la siguiente manera: “la docente les dice a los niños que copien en hojas de block las preguntas del taller que están en el tablero. Las preguntas son referentes al capítulo cuatro del texto *“El caballero de la Armadura Oxidada”*. La profesora supervisa que los niños estén respondiendo las preguntas y a la vez resuelve sus dudas. Cuando falta poco para finalizar la clase le dice que le muestren el cuaderno para colocarle sello” (28-07-2023).

Es por lo anterior, que se evidencia que la forma de evaluación referente a la comprensión lectora por parte de la docente en el curso de 704, consiste sobre todo en la realización de talleres escritos, lo mismo que el desarrollo de actividades en clases y compromisos para hacer en casa. La evaluación no sólo consiste en realizar talleres, exámenes, con el propósito de obtener una nota, este proceso ayuda para observar el avance individual de cada sujeto, así como lo manifiesta Jurado (2009).

No se trata de evaluar para recriminar o para excluir sino para ayudarle al evaluado a identificar por dónde van sus procesos y a reflexionar sobre que necesitaría para ponerse a tono con los demás, o simplemente para avanzar en sus propios procesos (p. 136).

Metodología Utilizada Por La Docente.

La metodología implementada por la docente en las sesiones de clases consiste en lectura de novelas cortas, algunas de estas se encuentran divididas por capítulos. Las lecturas son realizadas en clases y en casa. Así como se encuentra en el diario de campo: “los niños copian un compromiso para la casa, que consiste en leer el capítulo dos del libro que vienen trabajando y responder las preguntas que están en el tablero, la profesora les dice que va a revisar la próxima clase la carpeta donde deben estar en hojas de block las preguntas respondidas, para ver si leyeron”. (28-07-2023) Criterio De Evaluación De La Docente.

El docente se encuentra en el deber de llevar a cabo un proceso evaluativo, en su día a día en las aulas de clases. Este debe ser continuo y permanente en todo acto académico. Así como lo manifiesta la docente en la entrevista: “es muy importante la evaluación en todo el proceso pedagógico, me gusta al final hacer la autoevaluación preguntar cómo se sintieron, qué aprendieron para que ellos reflexionen.”(21-07-2023)”. De lo anterior, se podría evidenciar que la profesora prefiere más una evaluación cualitativa que cuantitativa buscando así que los niños reflexionen sobre el mismo conocimiento que están recibiendo.

Además, es importante tener en cuenta que cuando se evalúa un texto no se obtendrán respuestas iguales por parte de los estudiantes, debido a que cada lector comprende de forma distinta, así como lo expresa Pérez Zorrilla (2005):

A la hora de evaluar la comprensión lectora, no se puede ignorar que existen grandes diferencias en el comportamiento de los lectores ante un mismo texto y que, a su vez, la comprensión de un mismo lector varía considerablemente en función del tipo de texto. (p.130).

Por lo tanto, la evaluación es un proceso que evoluciona en la medida que se avanza y en cuanto a la comprensión lectora no es la excepción, necesita de una supervisión permanente y constante. Es por ello, que para la evaluación de la comprensión lectora es importante la valoración de los avances alcanzados por los estudiantes, pero también implementar otras formas de evaluar.

4. Propuesta Pedagógica “Ilustremos Para Comprender”

El ajedrez de los cuentos es una estrategia pedagógica diseñada para mejorar los niveles de comprensión lectora a través del uso de las imágenes y la lectura. Es una mezcla entre el texto icónico y el lenguaje verbal, así mismo se puede adaptar a cualquier texto narrativo e inclusive a biografía de autores.

La lectura es una de las cuatro habilidades fundamentales del lenguaje, esta se constituye en materia primordial de mejoramiento dentro de las aulas de clase. El propósito del maestro en cuanto a la lectura no es simplemente enseñar a leer por leer, sino que se debe encaminar a los aprendices, a que desarrollen habilidades en los procesos lectores, tales como: analizar, criticar, proponer, inferir e interpretar etc. Como se plantea en los Estándares Básicos de la Lengua Castellana (2006) “se busca entonces desarrollar en el estudiante, como lector activo y comprometido, la capacidad de formular juicios sustentados acerca de los textos, esto es interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión”

De lo anterior, se pudo concluir que en el grado 704 de la Institución Educativa Puerto Santander, los alumnos no están desarrollando ni las competencias, ni las habilidades necesarias en los procesos lectores. Es a partir de esta problemática que nace la propuesta pedagógica denominada “*El Ajedrez de los Cuentos*”, la cual apunta a que es a través de las imágenes y la lectura de textos narrativos e incluso de biografía de autores los estudiantes lograrán una interacción cercana con la lectura, que los llevará a una comprensión adecuada de los textos. Ausubel (1989) expresa que:

si lo que se percibe representa el resultado de la interacción entre el aporte sensorial y una estructura cognitiva y de la personalidad adquirida de modo experiencial y en constante desarrollo, es imposible escapar a la conclusión de que los objetos percibidos en gran medida se aprenden. (p.62).

Por lo tanto, este autor resalta la importancia que lo que se percibe difícilmente se olvida y a esto es lo que apunta nuestra propuesta, a lograr un aprendizaje significativo de la lectura con ayuda de las imágenes. Por consiguiente, la finalidad de esta propuesta es fortalecer los procesos de comprensión lectora de manera que los estudiantes se conecten y se concentren con la lectura mediante la elaboración de imágenes las cuales están relacionadas con el contenido del texto, para que no vean la lectura como un proceso rutinario y monótono, sino que al contrario se sientan motivados. Además, se espera influir de manera positiva en los métodos y estrategias utilizados por la docente para que implemente este proyecto durante el desarrollo del plan lector, dejando al alcance de los docentes de lengua castellana en cualquiera de los niveles educativos.

4.1 Justificación de la propuesta

La comprensión lectora es una habilidad necesaria en cada aspecto de la vida académica. Es por esto que insistir en su fortalecimiento ayudará a todos los educandos en su proceso de formación. Hoy en día, es conveniente que el docente siendo su guía los conduzca y vigile en dicha evolución, para que no se quede en un aprendizaje mecanizado, sino que por el contrario se afiance cada vez más y sea una enseñanza significativa.

Por otro lado, en la actualidad se siguen presentando falencias en las instituciones educativas colombianas con respecto al tema de la comprensión lectora, porque muchas veces no se le da la importancia que merece como eje central de la mayoría de los procesos de aprendizaje. El caso

de la Institución Educativa Puerto Santander no es la excepción frente a esta problemática. Es por eso, que es necesario comprender lo establecido en Los Lineamientos Curriculares (1998) acerca de la importancia de la lectura que “nos permite enriquecer nuestros esquemas conceptuales, nuestra forma de ver y comprender el mundo, y es requisito esencial para el desarrollo cultural y científico de los estudiantes” (p. 47).

Así mismo, lo ideal es garantizar a nuestros educandos una calidad educativa, en la cual se recree un ambiente propicio y además se despierte, se active, se estimule el espíritu crítico y reflexivo ante los hechos que se presenten en las diferentes circunstancias de la vida, ya sea de carácter personal o académico. Es por esto que los proyectos pedagógicos deben estar incursionados, como se encuentra manifestado en el artículo 36 del Decreto 1860 (1994).

[...]de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. Cumple la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada. (art. 36).

Además, al fomentar y garantizar pautas en el fortalecimiento de la lectura, iniciando desde los primeros años educativos, se estará trabajando con base a lo que se establece y reglamenta tanto en Los Lineamientos Curriculares (1998) como en el Decreto 1860 (1994) de la nación colombiana. Es así que al estimular esta habilidad que compete a la asignatura de español, la cual se encuentra entre las áreas obligatorias de acuerdo a la Ley General de Educación, no solo se ayudará al educando a ser eficaz en el desarrollo de las actividades en dicha materia, sino que también tendrá un mejor rendimiento en las demás áreas académicas.

Por otra parte, las instituciones cuentan con material metodológico y diferentes autores que facilitan el trabajo al docente para poner en marcha, junto con sus estudiantes, la estrategia de trabajar por proyecto, para que estos puedan lograr y ejecutar cada una de las fases en las que se encuentra constituido, como lo plantean en los Los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación Nacional (1998, p. 21) “el trabajo por proyectos constituye un modelo curricular en el que es posible lograr un alto nivel de integración, por cuanto los proyectos deben ser acordados, planificados, ejecutados y evaluados colectivamente por quienes participan en ellos.

Es por esto, que, con los objetivos definidos en párrafos anteriores, la propuesta se encamina al trabajo por proyectos que brinda y deja al descubierto lo establecido en Los Lineamientos Curriculares (MEN, 1998), los cuales comprenden que “La integración por problemas responde a otro nivel de integración, que exige mayor flexibilidad frente a los contenidos de las disciplinas y tener más en cuenta los intereses de los estudiantes” (p.21). El propósito de esta metodología no consiste en imponer o que sea visto como una obligación, sino que su interés radica en hacer partícipes a los estudiantes, y, a la vez, construir un aprendizaje cada vez más significativo. También, debe comprender las fases que se explican más adelante.

4.2 Acciones Metodológicas

Para la implementación de la presente propuesta pedagógica se realizará un total de ocho talleres, donde, por medio de Ajedrez de los cuentos, se espera fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes del grado 704. Además, la metodología a implementar como se mencionó anteriormente es la de pedagogía por proyectos que tiene como uno de sus principales autores a Touchon (1994) el cual afirma respecto a esta, que:

Parte de una práctica del pensamiento en acción y logra la fusión del proyecto personal con el proyecto institucional, en una producción con fin educativo. La organización temática de los contenidos pone los saberes en situación y su asimilación está asegurada en una aplicación concreta (p. 68).

Entonces, se concluye que el tener como metodología la pedagogía por proyectos permitirá una mejor asimilación de los saberes por parte de los estudiantes. Se les estarán brindando conocimientos, pero al hacerse de manera que se fusionen sus intereses particulares con los académicos se logrará captar más la atención de los niños

Del mismo modo, Jolibert, (1991) al igual que Touchon, también ha postulado sus supuestos acerca de la pedagogía por proyectos y afirma que esta metodología posibilita:

Vivir en una escuela insertada en la realidad, abierta sobre múltiples relaciones hacia el exterior: los niños trabajan aquí como en la realidad y tienen los medios para desarrollarse. Esta práctica les permite: no depender solamente de las acciones del adulto, decidir y comprometerse en aquello que se ha escogido; proyectarse en el tiempo, planificar sus acciones y sus aprendizajes; asumir responsabilidades; ser actores de sus propios aprendizajes, produciendo algo que tiene significado y utilidad. (p. 36).

Por consiguiente, lo que se busca es la autonomía de los estudiantes en cuanto al desarrollo de las habilidades necesarias para llevar de manera adecuada los procesos lectores. Que ellos se sientan incluidos durante todo el proyecto, que no sientan la lectura como algo que nada más les servirá en el colegio, sino que comprendan que es una habilidad que necesitarán durante el transcurso de su vida.

4.3 Fases de la propuesta

Negociación: en esta primera fase se llevó a cabo la socialización del proyecto con los estudiantes del grado 704 de la Institución Educativa Puerto Santander. Se habló con ellos de la estrategia que se iba a implementar la cual era el Ajedrez de los Cuentos, para que dieran su opinión e igualmente se les preguntó acerca de los tipos de textos con los que les gustaría trabajar, con el fin de que ellos entendieran que eran parte fundamental del trabajo y que se puedan divertir, pero sobre todo aprender a través de la propuesta a implementar.

Planeación: en esta fase se buscaron y seleccionaron textos narrativos y biografías de diferentes autores, se pasó al diseño y a la creación de aproximadamente ocho talleres, los cuales fueron aplicados a los estudiantes. Aquí se escogieron los siguientes textos

Casa tomada de Julio Cortázar, se contaba la historia completa por grupos, al ser un cuento en un sólo ajedrez estaba el inicio el nudo y el desenlace.

Espantos de agosto de Gabriel García Márquez, igual inicio nudo y desenlace e un sólo Ajedrez por grupos de trabajo.

La novela Robinson Crusoe también se adaptó a esta estrategia, pero en este caso se dividieron los 16 capítulos.

Alicia en el País de las Maravillas también fue dividida por capítulos.

La biografía del pintor Marc Chagall en este caso su vida se contó a través del ajedrez.

El principito de Antoine de Saint-Exupéry.

Mito, La creación de los Desena. Gerardo Reichel

Ejecución: en esta parte se pasó primero a explicarle a los estudiantes acerca de cómo elaborar el Ajedrez de los cuentos el cual se utilizaría para el fortalecimiento de su comprensión lectora, para dicha explicación se tendrán en cuenta aspectos como: materiales, medidas, características y estructura.

PASOS PARA ELABORAR EL AJEDREZ Y DESARROLLAR LOS TALLERES

Instrucciones:

- Los estudiantes deben leer el texto narrativo o la biografía.
- En un pliego de papel boom se plasman 16 cuadros de 20 x 16, se pinta un cuadro negro y un cuadro blanco, cada grupo elabora un ajedrez y se le va dando secuencia.
- Los dibujos se elaboran en el cuadro blanco.
- La historia se cuenta a través de las imágenes las cuales están relacionadas con la secuencia de la historia.

- Los estudiantes después de leer deben dibujar imágenes que guarden relación con el contenido, la idea es que cuando vean la imagen puedan recordar nuevamente la historia leída.
- Al finalizar las sustentaciones del ajedrez se colocan todos en el piso y se cuenta la historia completa, en el caso que sea una novela.

Evaluación: esta fase es fundamental, porque es en ella donde se examinaron los resultados obtenidos por los estudiantes durante la implementación de la propuesta pedagógica a la luz de la rejilla para el análisis de la comprensión lectora. Pero cabe aclarar que aparte de la evaluación final mencionada anteriormente, las estrategias implementadas estarán en constante valoración.

4.4 Resultados de la implementación de los Talleres

En este apartado, se pretende dar cuenta de los resultados obtenidos de la realización de los cinco talleres con los estudiantes, teniendo en cuenta para este análisis sólo lo desarrollado por la muestra seleccionada. En las siguientes páginas se podrá observar la interpretación de lo realizado por los estudiantes en cada uno de los talleres. Para lo cual, primero se presenta una tabla que muestra el número y porcentaje de educandos que alcanzaron y que no alcanzaron cada nivel de comprensión lectora. E igualmente, se exhibe una gráfica de barra que al igual que la tabla muestra los porcentajes de estudiantes que alcanzaron y no alcanzaron los niveles: literal, inferencial y crítico. Por último, se pasará hacer una interpretación descriptiva de lo expresado por la tabla y el gráfico.

A continuación, se presenta el análisis taller por taller, en el orden en que fueron realizados.

(Anexo 6)

Tabla 2. Resultados Taller 1. Casa Tomada de Julio Cortázar

Criterio		Niveles		
		Literal	Inferencial	Crítico
Alcanzaron	N° de estudiantes	13	5	6
	Porcentaje	87%	33%	40%
No alcanzaron	N° de estudiantes	2	10	9
	Porcentaje	13%	67%	60%
Total		15	15	15
		100%	100%	100%

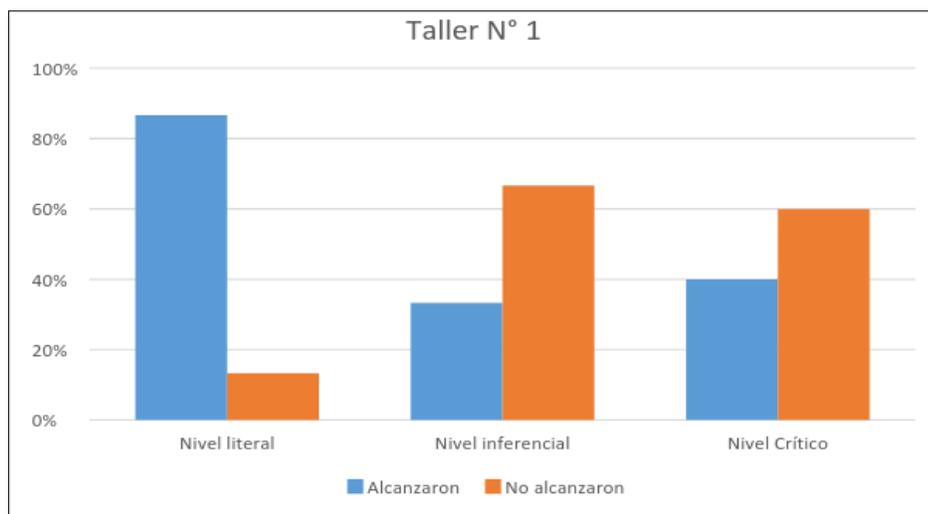


Figura 4. Porcentajes niveles de lectura, taller 1

En el taller número uno, estuvo relacionado con el cuento casa tomada de Cortázar, se pretendió extraer los conocimientos previos de los estudiantes mediante preguntas como ¿Qué

pasa con las cosas antiguas? ¿Quién crees se habrá tomado la casa? entre otras. Luego, los estudiantes pudieron leer en su totalidad el cuento y después responder las preguntas tipo Icfes basadas en el cuento, lo que arrojó como resultado, lo expuesto en la gráfica N° 4 en la cual, se evidencia el bajo nivel que presentan los estudiantes de 704, no estando acorde con los niveles planteados en los Lineamientos Curriculares el MEN (1998). En base a lo anterior, se procede a analizar de la siguiente manera.

En primer lugar, se encuentra el nivel literal, el cual la gráfica muestra que el 87% de los estudiantes no presenta problemas para superarlo y los que no alcanzaron el nivel es un porcentaje reducido del 13%. Por otro lado, en el nivel inferencial la barra de color naranja presenta mayor altura lo que indica que el 67% de la muestra no logra realizar una interpretación de lo que no está explícito en el texto. Así mismo, la contraparte de los que alcanzaron a pasar el nivel es de un 33%, lo cual da cuenta que en este no hay un resultado eficiente por parte de los estudiantes.

En tercer lugar, en el nivel crítico, al igual que en el nivel anterior se observa un balance similar en cuanto a la suma total de los porcentajes. Por un lado, los estudiantes que no alcanzaron a superarlo se encuentran en un 60 % y los que alcanzaron no sobrepasan el 40%. Finalmente, en este primer taller la mayoría de la muestra logra realizar una lectura literal, pero a medida que avanzan en el proceso, no logran inferir del texto, ni dar su punto de vista crítico, quedándose en un primer nivel de los diferentes exigidos en la lectura. Por lo tanto, a partir de esta muestra se constata que los estudiantes se mantienen en un nivel literal y no logran avanzar a los siguientes niveles, pero a medida que se desarrollen los demás talleres se espera que vayan superando los otros dos niveles.

Igualmente, se procede al análisis del siguiente taller, el número 2 de la propuesta, el cual se distingue:

En el taller N° 2. Es de aclarar que en este taller, no se tomó una muestra escrita, por tanto, no se realizó una evaluación cuantitativa, si no que se midió el desempeño de los estudiantes durante el proceso de creación del Ajedrez, al igual que la imaginación y creatividad que tuvieron en cuenta al momento de inventar un cuento y plasmarlo en el Ajedrez. Así mismo, este taller creativo sirvió para que los niños trabajaran en equipo en miras de mejorar la convivencia del curso.

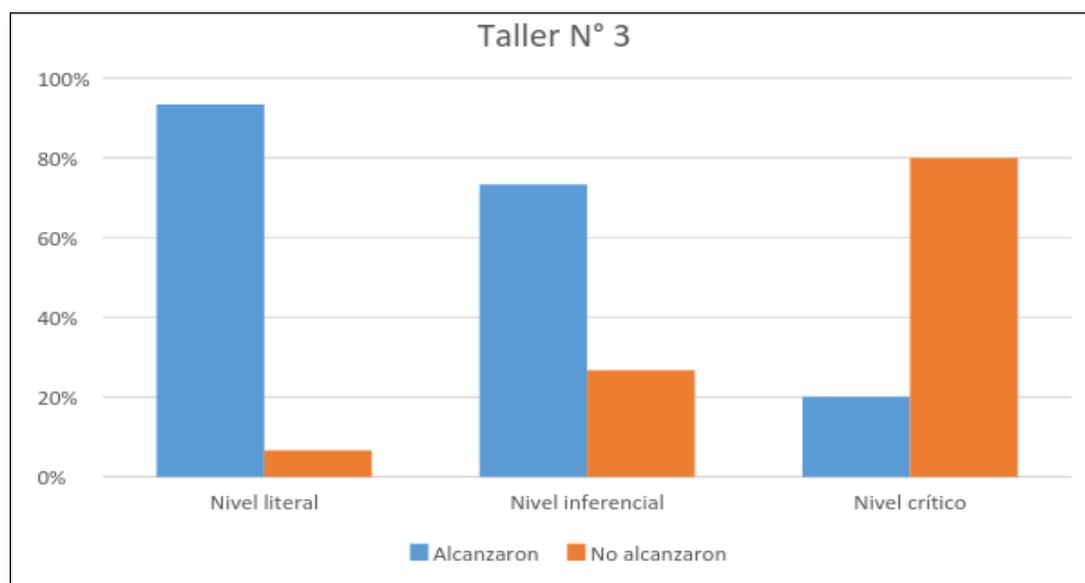
Del mismo modo, durante el desarrollo de la actividad se les repartió a los niños el taller el cual contenía las instrucciones paso a paso que debían seguir para la realización del ajedrez, las cuales le iban indicando al estudiante, las medidas, pintar con temperas el cuadro negro del tablero, así como el momento en el que ya debían pintar y empezar a contar la historia a través de las imágenes.

Este taller fue de vital importancia para continuar con el avance óptimo de la investigación, ya que los estudiantes empezaron a sentir interés por querer ver las obras de títeres que vendrían. Como resultado final se obtuvo que casi el 90% del curso se mostró animado siguiendo atento las instrucciones.

Por otra parte, se sigue con el proceso y se pasa a detallar las conclusiones obtenidas de la realización del taller # 3, como se observa en la siguiente tabla y gráfica

Tabla 3. Resultados Taller 3. Espantos de Agosto de Gabriel García Márquez

Criterio		Niveles		
		Literal	Inferencial	Crítico
Alcanzaron	N° de estudiantes	14	11	3
	Porcentaje	93%	73%	20%
No alcanzaron	N° de estudiantes	1	4	12
	Porcentaje	7%	27%	80%
Total		15	15	15
		100%	100%	100%

**Figura 5. Porcentajes niveles de lectura, taller 3**

Al ubicarnos en el tercer taller trabajado con el cuento Espantos de Agosto del autor Gabriel García Márquez, se van presentando resultados positivos en los dos primeros niveles. Por un lado, teniendo en cuenta lo reflejado en la tabla N°3, se observa que el criterio de los que alcanzaron el nivel literal es de un 93% y los que no alcanzaron es de un 7%. Así mismo, en el

nivel inferencial con respecto al taller N° 1 se presenta un avance, ya que se pasa de un 33% a un 73% los que alcanzaron superarlo y se reduce los que no alcanzaron a pasar el nivel a un 23%.

Por último, en el nivel crítico todavía no se logra tener buenos resultados, debido a que se aprecia un bajo porcentaje de los que alcanzaron, con tan solo el 20% y una contraparte de un 80% que no fue capaz de presentar un juicio propio con respecto a lo leído. De acuerdo, al bajo porcentaje reflejado en este taller se presenta como reto el nivel crítico, debido a que en los dos primeros niveles se ve un desarrollo positivo, pero no se puede afirmar lo mismo del tercer nivel, el crítico. A continuación, se sigue con la explicación de los resultados obtenidos del taller número 4.

Tabla 4. Resultados taller 4. Robinson Crusoe de Daniel Defoe

Criterio		Niveles		
		Literal	Inferencial	Crítico
Alcanzaron	N° de estudiantes	15	11	13
	Porcentaje	100%	3%	87%
No alcanzaron	N° de estudiantes	0	4	2
	Porcentaje	0%	27%	13%
Total		15	15	15
		100%	100%	100%

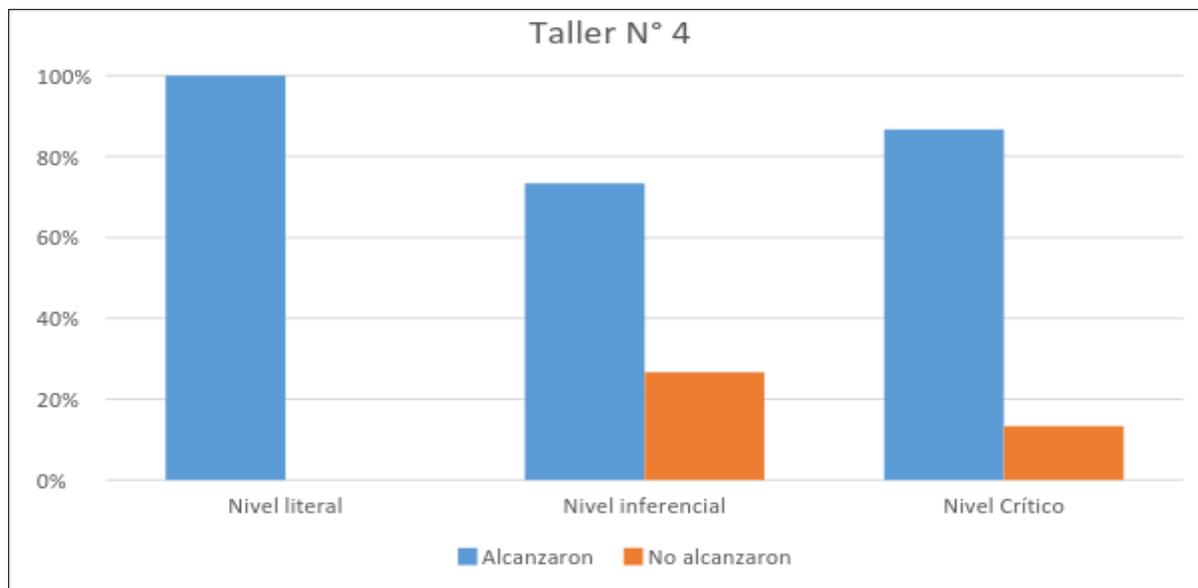


Figura 6. Porcentajes niveles de lectura, taller 4.

Teniendo en cuenta los talleres expuesto anteriormente se procede al análisis de un cuarto taller, el cual se elaboró con la novela Robinson Crusoe del autor Daniel Defoe. Así mismo, de acuerdo a la gráfica se puede observar un progreso en cada uno de los niveles en comparación con los anteriores talleres. Por un lado, la tabla N° 4 nos indica que el nivel literal, teniendo en cuenta el criterio de los que alcanzaron es de un 100%. Por lo tanto, quiere decir que el resultado en este nivel es realmente satisfactorio

Por otro lado, en el siguiente nivel que corresponde al inferencial, se mantuvo como en el anterior taller con un porcentaje de 73%, no hubo como tal un avance, pero tan poco se decayó en los resultados que se venían obteniendo. Así mismo, en el nivel crítico se evidencia la evolución de los estudiantes con un porcentaje del 87% de los que alcanzaron y un restante del 13% los que no alcanzaron.

Sumado a los análisis anteriores, se sigue con el del quinto taller, del cual se obtienen los resultados dados a continuación.

Tabla 5. Resultados taller 5. Alicia en el país de las maravillas

Criterio		Niveles		
		Literal	Inferencial	Crítico
Alcanzaron	N° de estudiantes	13	11	12
	Porcentaje	87%	73%	80%
No alcanzaron	N° de estudiantes	2	4	3
	Porcentaje	13%	27%	20%
Total		15	15	15
		100%	100%	100%

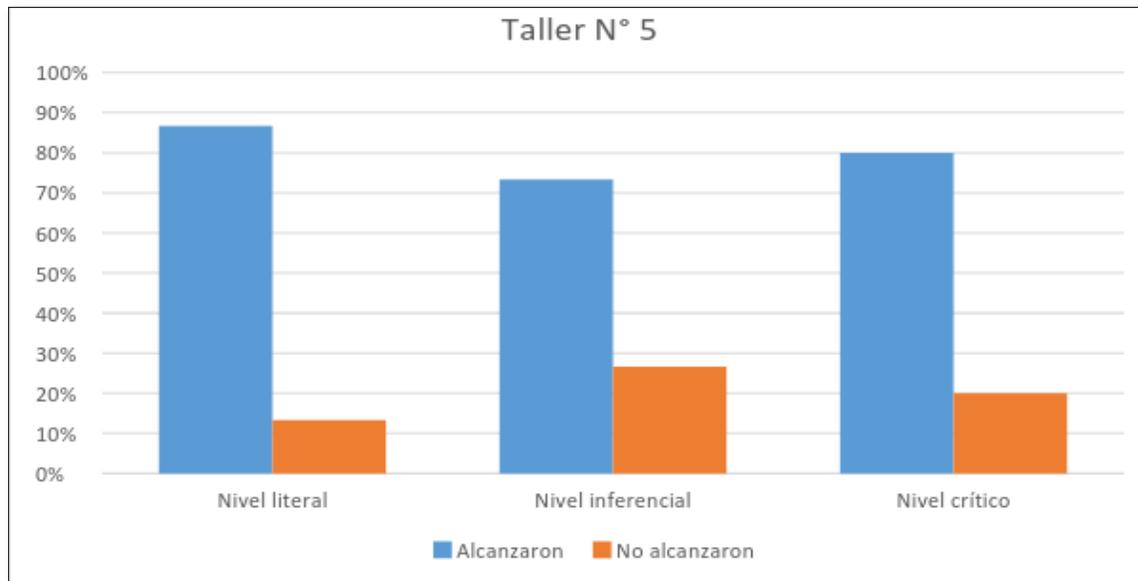


Figura 7. Porcentajes niveles de lectura, taller 5

En la anterior tabla y gráfica se aprecian los resultados obtenidos de la realización del

Taller N° 5 con la novela Alicia en el país de las Maravillas. En la tabla se observa que el 87% de los estudiantes alcanzó el nivel literal, mientras que el 13% no logró retener información que se encontraba de forma explícita en el texto. Así mismo, encontramos en el nivel inferencial que el 73% de los estudiantes puede dar cuenta de la información que sólo aparece de forma sugerida en el escrito, mientras que el 27% no lo logra. Y por último, se muestra que el nivel crítico consigue ser superado por el 80% de los estudiantes, un 7% más que los que alcanzaron el nivel inferencial.

En cuanto a los resultados de este taller con respecto a los anteriores, se hace evidente que en nivel literal hubo un desmejoramiento, en referencia con los talleres N° 3 y N° 4 donde el porcentaje de estudiantes que alcanzaron el nivel fue del 93% y 100%, respectivamente. Es decir, estos resultados implicarían un retroceso leve en el proceso de la propuesta, en cuanto a la comprensión lineal del texto; ya que se vuelve al porcentaje inicial que fue del 87%, lo mismo que este (el taller N° 5). En cuanto al nivel inferencial obtenemos que se mantiene estable, comparado con los talleres 3 y 4, pues se sigue observando el mismo 73% de superación del nivel en los 3 talleres; lo que implica que un número constante de estudiantes ha alcanzado un punto, donde son capaces de captar la información no explícita en el texto y realizar asociaciones, para dar cuenta de lo leído. En últimas, tenemos que el nivel crítico, que había sido el más inestable en los talleres anteriores, se muestra más permanente, porque aunque implique un desmejoramiento del 7% teniendo en cuenta el taller N° 4, no se vuelve a los bajos niveles obtenidos en los talleres 1 y 2, sino que se mantiene en un 80%, un buen porcentaje si se tiene en cuenta que en este nivel se espera que los estudiantes ya logren una comprensión que les permita dialogar con la información del escrito para dar su punto de vista.

Ahora bien, cabe agregar que el desmejoramiento que se observa en este taller número 5 con respecto al número 4, se puede atribuir a la preferencia del texto por parte de los estudiantes, ya que se pudo notar un interés mayor por parte de ellos en el texto de “Robinson Crusoe” utilizado en la actividad 4. A continuación, se pasa al análisis del taller N° 6, del cual se recogieron los siguientes resultados:

Tabla 6. Resultados taller 6. Biografía Marc Chagall

Criterio		Niveles		
		Literal	Inferencial	Crítico
Alcanzaron	N° de estudiantes	14	11	9
	Porcentaje	93%	73%	60%
No alcanzaron	N° de estudiantes	1	4	6
	Porcentaje	7%	27%	40%
Total		15	15	15
		100%	100%	100%

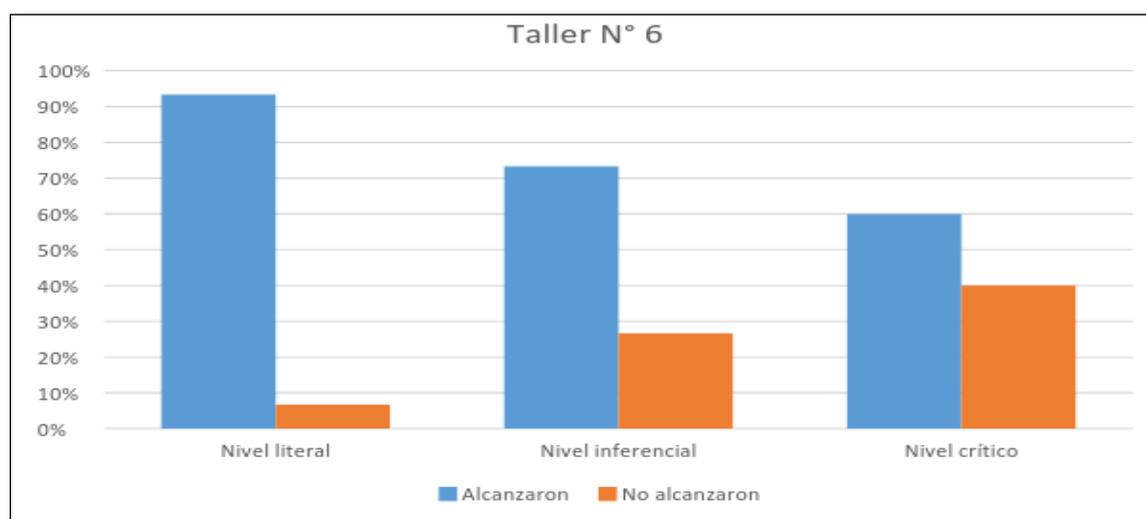


Figura 8. Porcentajes niveles de lectura, taller 6

Ahora bien, en la tabla y gráfica previa se reflejan los datos que arrojó la realización del taller# 6 con la biografía del pintor Marc Chagall. Lo que se puede concluir de los datos obtenidos es que el 93% de los estudiantes logra identificar información que aparece de manera textual en el escrito, mientras que un 7% no lo hace. Del mismo modo, se presenta que en el nivel inferencial el 73% de la muestra supera dicha categoría, sin embargo, un 27% todavía no puede extraer lo implícito del texto. Acto seguido, en el nivel crítico se puede ver que un 60% de los estudiantes logra pasarlo, pero un 40% encuentra dificultad al plasmar su punto de vista frente lo planteado en el texto.

Con respecto a los resultados pasados, se consigue un aumento del 6% en el nivel literal con respecto al taller N° 5, lo que permite acercarse al 100% obtenido en el taller N°4 y a la vez regresar a los porcentajes alcanzados en el taller N°3; en el nivel inferencial se mantiene el mismo 73% que se viene obteniendo desde el tercer taller, lo que se puede ver como un logro si se tiene en cuenta que es un porcentaje sobre el 70%, o bien como una dificultad, porque no se ha conseguido que todos los estudiantes avancen en la lectura no explícita del texto. Por último, en el nivel crítico se produce un desmejoramiento del 20%, pues se bajan los niveles sobre ochenta que se habían obtenido en los talleres 4 y 5, un resultado desfavorable, teniendo en cuenta que se había logrado avanzar bastante en los dos talleres anteriores.

Sin embargo, se pueden considerar resultados positivos, pues ninguno de los tres niveles está por debajo del 50%, sino que el literal consigue subir 6%, el inferencial se mantiene estable en un 73% y sólo el crítico baja un 20%, lo que no es tan desconcertante si se tiene en cuenta que es el nivel que más variabilidad ha presentado durante el desarrollo de la propuesta y que muchas veces depende del tipo de texto que se ha colocado a leer a los educandos.

Por otra parte, se sigue con la interpretación de los resultados obtenidos de la implementación de la propuesta, con el taller N° 7 como se observa a continuación:

Tabla 7. Resultados taller 7. El principito de Antoine Exupéry.

Criterio		Niveles		
		Literal	Inferencial	Crítico
Alcanzaron	N° de estudiantes	14	10	11
	Porcentaje	93%	67%	73%
No alcanzaron	N° de estudiantes	1	5	4
	Porcentaje	7%	33%	27%
Total		15	15	15
		100%	100%	100%

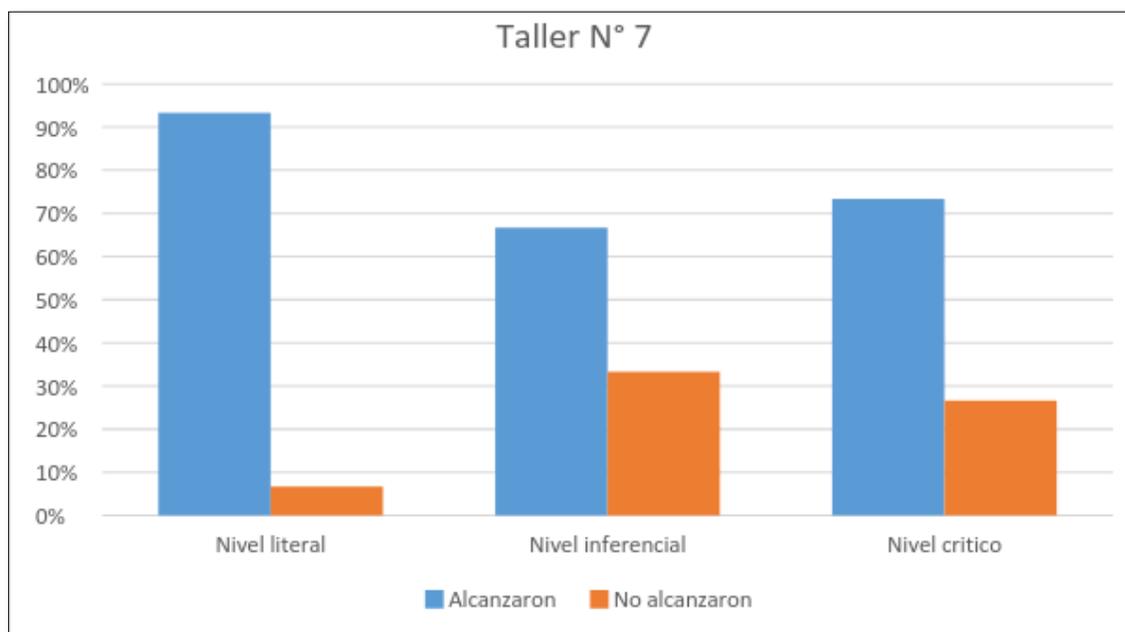


Figura 9. Porcentajes niveles de lectura, taller 7.

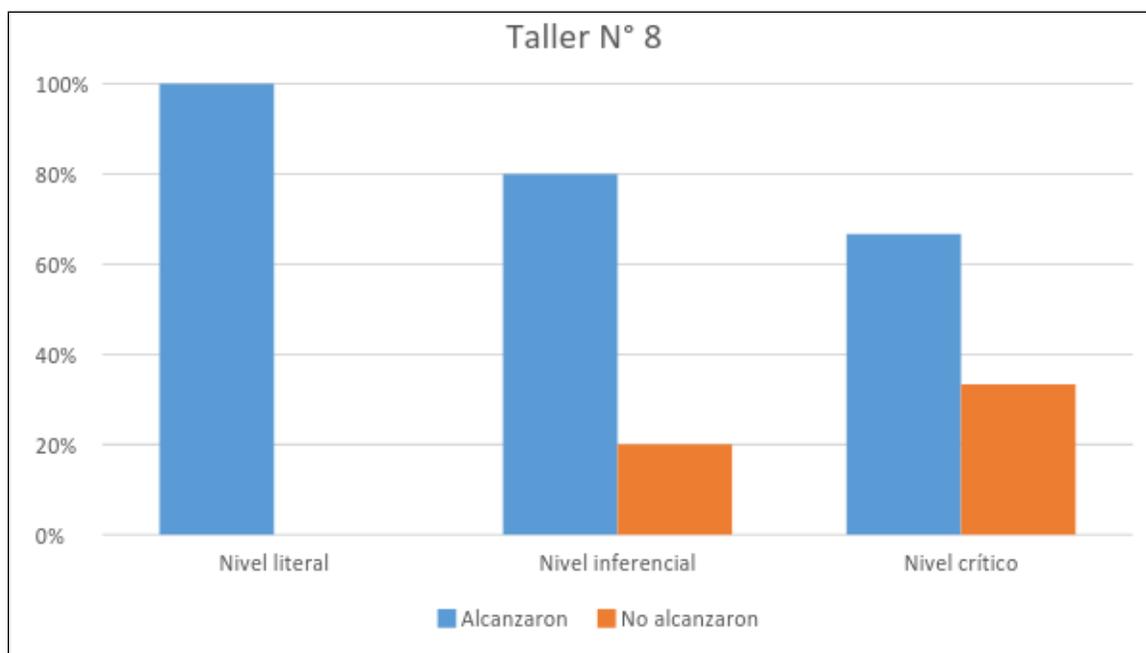
De la anterior tabla y gráfico que representan los datos obtenidos del taller # 7 con un fragmento de la novela El Principito, se logra un 93% en el nivel inferencial, lo que implica que sólo el 7% de la muestra no alcanza esta categoría primaria, mientras que en el nivel inferencial el 67% de los estudiante avanza en el nivel en este taller y el 23% no consigue superarlo, por último en el nivel crítico tenemos que el 73% logra superar de manera positiva este nivel, donde se busca que los estudiantes presenten su juicio frente a lo leído.

En relación con los resultados obtenidos en los otros talleres, se puede notar que en el nivel literal sigue habiendo el mismo porcentaje de estudiantes (93%) que consiguen una comprensión apegada a lo dicho en el escrito; en cuanto al inferencial se obtiene un desmejoramiento del 6% teniendo en cuenta lo alcanzado en el taller número 6, lo que deja a un 33% de la muestra sin poder lograr este nivel. Por último, se tiene que en el nivel crítico el porcentaje de estudiantes que lo aprobaron subió en un 13%, se pasa de un 60% en el taller número 6 a un 73% en el taller número 7, lo que nos aproxima más a lo alcanzado en los talleres 4 y 5, donde se obtuvieron los más altos porcentajes en cuanto al nivel crítico.

En general, lo que se puede concluir de este taller es que en el nivel literal los estudiantes han demostrado buenos resultados, que permiten ver un claro mejoramiento a lo largo de los talleres en esta categoría; en el nivel inferencial, los resultados han sido más positivos que negativos, aunque eso no se refleje en este último taller, en los anteriores si se han obtenido buenos y estables resultados, para finalizar en nivel crítico se vuelve a resultados más positivos y más próximos a los alcanzados con anterioridad, aunque se sigue presentando una inestabilidad en esta categoría.

Tabla 8. Resultados taller 8. La creación de los Desana

Criterio		Niveles		
		Literal	Inferencial	Crítico
Alcanzaron	N° de estudiantes	15	12	10
	Porcentaje	100%	80%	67%
No alcanzaron	N° de estudiantes	0	3	5
	Porcentaje	0%	20%	33%
Total		15	15	15
		100%	100%	100%

**Figura 10. Porcentajes niveles de lectura, taller 8.**

La anterior tabla y gráfico representan los datos obtenidos del taller # 8 con el Mito La creación de los Desana.

En este último taller aplicado se puede notar el incremento del nivel literal volviendo a los resultados obtenidos en el cuarto taller, aquí se logra llegar al 100% dando esto como resultado

un excelente incremento en el nivel literal. Es de recordar que al inicio del proyecto el 87% de los estudiantes consiguió alcanzar este nivel donde lograron encontrar de forma explícita lo que estaba en el texto. Así mismo, al observar los resultados obtenidos en el nivel inferencial es notable apreciar que al inicio del proyecto solo el 33% de la muestra logro extraer lo que estaba implícito en el texto. A lo largo de la implementación de los talleres este nivel inferencial pudo ser mejorado paulatinamente pero ya en la realización de este último taller se puede observar que el 80 % de la muestra se ubicó en este nivel dando como resultado una mejoría total.

Es de resaltar que entre las prioridades estaba el mejorar este nivel ya que es el que le va permitir a un estudiante interpretar todo aquello que el autor le quiere comunicar. En lo que se refiere al nivel crítico, nos encontramos con los resultados alojados en el último taller donde la muestra logro ubicarse en el 66.6%, aunque es de resaltar que este nivel no fue constante pero si en este último se notó una mejoría en cuanto al primer y tercer taller donde la muestra se ubicó en un 40% y un 20% respectivamente. En lo que corresponde al cuarto taller y al 7 se puede establecer que la muestra alcanzo un resultado más alto en este nivel crítico, pero como se había explicado anteriormente estos resultados también tenían que ver con la forma en que ellos recibían la obra ya que entre más les gustaba mayor era su comprensión.

Para finalizar, es importante ver los progresos y retrocesos que se presentaron durante el desarrollo de los talleres y para esto se hace necesario visualizar de manera general los resultados obtenidos en todos ellos mediante la siguiente gráfica, donde se presenta el porcentaje de estudiante que alcanzaron los tres niveles de la lectura en cada uno de los talleres.

Para finalizar, es importante ver los progresos y retrocesos que se presentaron durante el desarrollo de los talleres y para esto se hace necesario visualizar de manera general los resultados obtenidos en todos ellos mediante la siguiente gráfica, donde se presenta el porcentaje de estudiante que alcanzaron los tres niveles de la lectura en cada uno de los talleres.

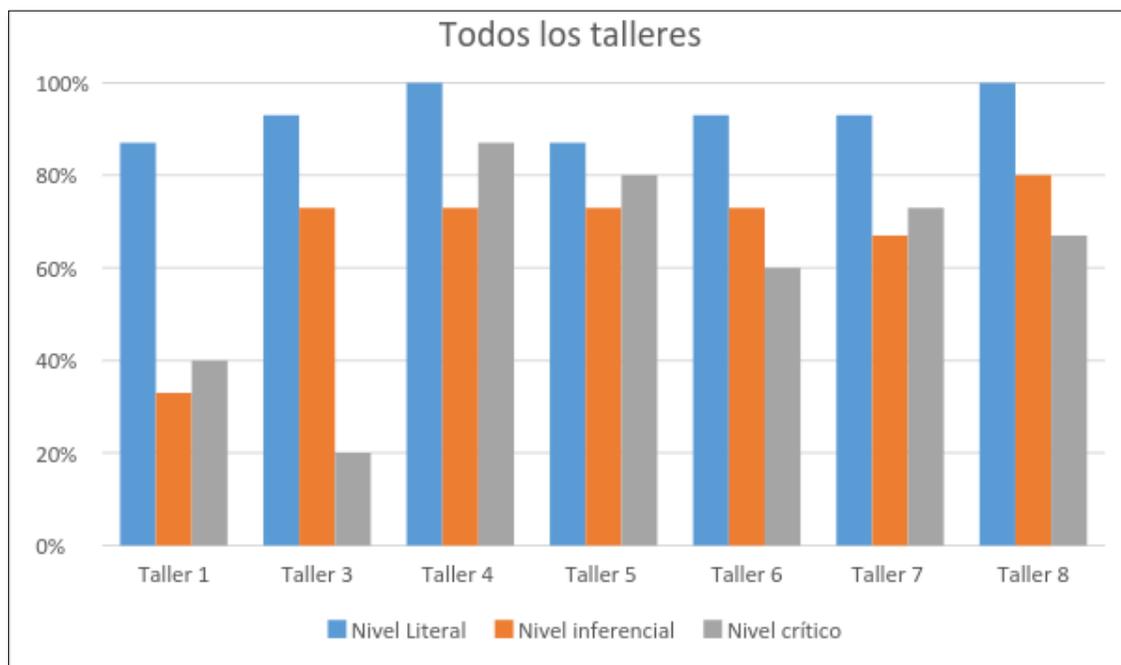


Figura 11. Resultados totales de todos los talleres

Se observan los resultados de todos los talleres, teniendo en cuenta los tres niveles. En primer lugar, las barras azules representan los resultados obtenidos en el nivel literal, donde se observa que en dicho nivel siempre se han obtenido resultados positivos, ya que el porcentaje más bajo obtenido fue del 87% en los talleres 1 y 5 y el más alto fue del 100% en los talleres 4 y 8, un rendimiento que se considera bastante favorable, aunque los estudiantes de 704 desde un principio se mostraron competentes en este nivel, el más básico de los tres. En segundo lugar, las barras naranjas nos muestran los porcentajes obtenidos en el nivel inferencial, el cual según lo

muestra la gráfica presentó resultados constantes de 73% en los talleres 3 al 6 y tuvo una caída del 6% en el taller 7, pero en el último taller nos muestra un resultado favorable del 80%. Es decir, que el nivel inferencial desde el taller 2 presento resultados positivos y constantes, donde se puede decir que se logró un progreso significativo, porque se pasa de un 33% en el primer taller a un 80% en el último y en el intermedio de estos no se dio una recaída significativa, sino que el nivel siempre se mantuvo. Para finalizar, las barras grises reflejan lo obtenido en cuanto al nivel crítico, donde se observan resultados pobres en los talleres 1 y 3, pero a partir del cuarto se muestran resultados más positivos y aunque son inconstantes no se bajan de un 60%, es decir, más de la mitad de la muestra después del segundo taller lograba alcanzar el nivel crítico y hasta se logró un 87% en el cuarto taller, cifras favorables teniendo en cuenta que es uno de los niveles más problemáticos para los estudiantes.

5. Conclusiones

Para comenzar, se logró identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes mediante la prueba diagnóstica, donde se evidenció que de la muestra, es decir, de los 15 estudiantes seleccionados el 53% se ubicaba en un nivel literal, el 20 % en un nivel inferencial, ningún estudiante alcanzaba el nivel crítico y un 27% de la muestra no alcanza ni el nivel literal de la lectura. Después, se constató que las principales falencias de los estudiantes consistían en que les costaba avanzar del nivel literal, no realizaban inferencias y deducciones, no lograban expresar con sus propias palabras lo que habían leído y desconocían el significado de muchas palabras, lo que dificultaba la comprensión de los textos.

Por otra parte, se determinaron las estrategias usadas por la docente durante las clases de comprensión lectora, entre esas se encuentra que usaba en un 73% la lectura silenciosa, en un 7% los cuestionarios, un 13% la secuencia de imágenes, un 7% estrategias diversas y que el uso de juegos era usado solo en un 7%, ahí se apreció que existían unos procesos rutinarios que no permitían una interacción efectiva y didáctica con la lectura. Así mismo, se evidenció que la evaluación se remitía hacer talleres escritos con preguntas del texto que se encontraban leyendo.

Con respecto a la implementación de la propuesta pedagógica, al realizar ocho talleres acompañados con su correspondiente ajedrez, donde se leía al principio el texto narrativo o la biografía, seguidamente se realizaba el ajedrez y se plasmaban las imágenes las cuales le ayudarían al estudiante a recordar con facilidad lo que habían leído. A medida que se iba implementando la propuesta pedagógica se iban analizando los resultados de los talleres para

identificar los niveles de comprensión lectora e ir comprobando si la estrategia estaba funcionando.

En cuanto al objetivo cuatro, se analizaron los talleres para verificar si se habían obtenido los logros esperados en cuanto al mejoramiento de los tres niveles de comprensión lectora entendiéndose que:

La comprensión correcta de un texto implica que el lector pase por todo los niveles de lectura para lograr una comprensión global, recabar información, elaborar una interpretación, y reflexionar sobre el contenido de un texto y su estructura. Langer (citado por Pérez, 2005)

Pues bien, al finalizar la implementación de esta propuesta los resultados de los talleres arrojaron un mejoramiento significativo en los tres niveles de la lectura, consiguiendo que: el nivel literal quedara por encima del 90%, el nivel inferencial en la mayoría de los talleres logrará superar la barrera del 70% y que el nivel crítico después del cuarto taller no bajará de un 60% de superación.

Por último, la implementación de esta propuesta consiguió la creación de ambientes agradables, que promovieron el interés de los estudiantes por la lectura. También, se logró mejorar la convivencia en el aula de clases, debido a que los niños se mostraron muy unidos durante la realización del ajedrez y a partir de la implementación de este proyecto se puede incentivar a los niños a escribir historias para crear ajedrez con textos propios

6. Recomendaciones

- Implementar la presente propuesta de investigación dentro del marco del plan lector que se lleva a cabo en el colegio adaptándolo desde el grado quinto de primaria con el fin de fortalecer la comprensión y la creatividad. Como los estudiantes leen un libro por período, se considera que una vez terminado el libro, ellos podrían hacer el ajedrez de este y así de este modo se le podría evaluar su comprensión.

- Usar los tres momentos de la lectura planteados por Solé (1994): antes(), durante() y después(). Y que dentro de estos se realicen distintas actividades que vayan acorde con la lectura.

- Establecer dentro del proceso evaluativo el compromiso con cada uno de los docentes de las diferentes asignaturas para que vigilen y valoren la comprensión lectora y se siga con el fortalecimiento de esta habilidad.

Referencias bibliográficas

- Alvarado Lusmidia, G. M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza en las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Univeritaria de Investigación*, 187 - 202.
- Ausubel, D. (1889). *El desarrollo infantil III, Aspectos lingüísticos, cognitivo y físicos*. México: Paidós mexicana, S.A.
- Ausubel, D. (1981). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas S.A.
- Ausubel, D. (1981). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* . México: Editorial Trillas S.A.
- Barbosa Arenas, S. (2021). *El juego como Estrategia Didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la I.E Padre Manuel Briceño Jáuregui de Cúcuta*. Cúcuta: Universidad De Santander Udes.
- Barón, J. H. (2018). *El texto icónico verbal en el fortalecimiento de la comprensión lectora de las/los estudiantes del grado quinto en proceso de inclusión del Instituto Técnico Guaimaral, sede Alma Luz Vega Rangel del municipio de Cúcuta, departamento Norte de Santander*. Bucaramanga: Universidad Autónoma De Bucaramanga.

- Campo Salazar, H. (2019) *Las caricaturas y su implicatura en la educación: hacia comprensión social del texto iconográfico*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama .
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Condemarin, M. (2001). *El poder de leer*. Santiago de Chile: División de Educación General. Ministerio de Educación República de Chile.
- Congreso República de Colombia.(8 de febrero de 1994). *Ley 115 de 1994*. Por la cual se expide la ley general de educación. Obtenido de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá.
- Coral Rodríguez, T. & Vera Hernández, L. (2020). Fortalecimiento de las habilidades de comprensión lectora a través de la lectura de imágenes. *UNIMAR*, 38 (1), 91-111.
- Cristiano Ojeda Dora Cecilia (2018). Comprensión de textos discontinuos: caricatura y afiche, *Educación y Ciencia*,(23), 399-414.
- Frank, S. (1983). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas, S.A. de C.V.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz y Tierra.

García, J. (12 de 08 de 2013). *Guiones para títeres*. Obtenido de Guiones para títeres:
<http://www.titerenet.com/2013/08/12/guiones-para-titeres-el-principe-y-la-princesa/>

García, V. (1996). *Manual de pedagogía teatral*. Santiago de Chile: Los Andes.

Guillermo, B. (1996). *La investigación de la comunidad*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Guillermo, B. (1996). *La investigación en el aula y en la escuela*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Huidrobo, M. (2004). *Pedagogía Teatral: Metodología Activa en el Aula*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Instituto Cervantes. (22 de 11 de 2015). *Prueba diagnóstica*. Obtenido de Centro Virtual Cervantes, recuperado
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pruebadiagnostica.htm

Itchel Rosero, M. (2019). Aplicación de estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora. *Anual Acción Y Reflexión Educativa*, 44, 64-81.

Lecompte, M. (1995). Un matrimonio conveniente: Diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *Evaluación educativa*.

Luzmidia Alvarado, M. (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. Revista Universitaria de Investigación*, 191.

Maturrano Loayza y Faustino Edward, (2021). El arborigrama. Estrategia didáctica de comprensión lectora de textos narrativos. *Investigación Valdizana*, 15 (2), 89-109.

Ministerio de Educación Nacional. (15 de Agosto de 2015). *Serie lineamientos curriculares Lengua castellana*. Obtenido de: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-339975.html>

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Obtenido de: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de Educación. Obtenido de: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Obtenido de: http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Plan Nacional de Lectura y Biblioteca*. Obtenido de:

http://www.mincultura.gov.co/ministerio/politicas-culturales/politica-de-lectura-y-bibliotecas/Documents/09_politica_lectura_bibliotecas.pdf

Molina Ibarra, C. de los Ángeles. (2020). Comprensión lectora y rendimiento escolar. *Boletín Redipe*, 9(1), 121–131.

Oltra, M. (2013). Los títeres: un recurso educativo. *Educación Social*, 164 - 179.

Pedagogo teatral (17 de 04 de 2016). *(Psico) Pedagogía Teatral*. Obtenido de:

<http://pedagogoteatral.blogspot.com.co/>

Pérez, C. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en la educación primaria. *Profesorado. Revista del currículo y formación del profesorado*, 184.

Planella. (2005). Pedagogía y hermenéutica: de Hegel a Gadamer. *De educación*, 1 -11.

Quedo Pérez, S. (2018). *La Comprensión de textos a través de la lectura de imágenes en la Institución Educativa N° 488 de Munanya - La Unión, Huánuco*. Lima, Perú: Universidad Católica Sedes Sapientiae.

Sarmiento Castro, A. (2010). *Criterios fundamentales de la investigación*. Cúcuta: Universidad Francisco de Paula Santander.

Sehk, E. (1997). *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Norma.

Senhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

Solé, I. (1993). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Villalba Santiago, M. (2018). *El Fortalecimiento del proceso de comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa Juan Pablo I de la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander. Magister en Educación*. Bucaramanga: Universidad Autónoma de Bucaramanga

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grupo Editorial Grijalbo.

Anexos

Anexo 1. Ficha de observación.

LUGAR: Institución Educativa Puerto Santander DOCENTE: Laura Cobos.	FECHA:21-07-2023
SITUACIÓN: observar las clases de Comprensión Lectora.	HORA: 10:00 AM
PROPÓSITO: analizar las dificultades, estrategias y formas de evaluar la lectura.	NÚMERO DE FICHA:
VARIABLES	DESCRIPCIÓN
Dificultades que presentan los niños en comprensión lectora.	La docente les da un texto con un fragmento de la lectura del libro que están leyendo El Principito. Los estudiantes leen y empiezan a preguntar el significado de palabras como fanal, avería entre otras. En las preguntas planteadas no logran encontrar las respuestas incluso las que están explícitas en el texto.
Estrategias utilizadas por los docentes para el desarrollo de la lectura con los niños en el salón de clases.	Los niños trabajan con la fotocopia de una noticia de un pintor que les da la profesora, antes de que comiencen a leerla, ella les pregunta ¿Qué observan en la fotocopia? ¿Cómo está conformado el texto? ¿De qué creen que va a tratar el texto de acuerdo al título? Luego, le indica a un niño que lea en voz alta el primer párrafo y luego a otro el segundo párrafo.
Evaluación de la comprensión lectora de los niños por parte de la docente.	Los estudiantes realizan un taller en fotocopia donde se les evalúan aspectos como significados de algunas palabras que aparecen en el texto, organizar el orden de los hechos y decir si es un símil o una metáfora, recursos que son utilizados en el texto”.

Anexo 2. Entrevista a la profesora

1. ¿Ha realizado algún estudio de postgrado?
2. ¿Conoce usted el PEI y el currículo de la Institución?
3. ¿Qué concepto de comprensión lectora maneja usted?
4. ¿Qué metodología implementa en la realización de las clases de comprensión de lectura?
5. ¿Qué estrategias utiliza a la hora de realizar la clase de comprensión lectora?
6. ¿Cuáles son las principales falencias que encuentra en sus estudiantes a la hora de comprender los textos?
7. ¿Qué es lo que más le refuerza en la comprensión lectora?
8. ¿Cómo lleva usted a cabo el proceso de evaluación de la comprensión lectora en los niños?
9. ¿Cuáles son los tipos de textos que más le pone a leer a sus estudiantes?
10. ¿Es usted autónoma a la hora de escoger los textos que coloca a leer a sus estudiantes o es el colegio quien lo decide?

Hora de inicio: 8:00 AM	Hora de finalización: 9:00 AM
Fecha: 12- abril 2023	Lugar: Institución Educativa Puerto Santander.
Entrevistado: Laura Cobos.	
<p>1. ¿Cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes durante el proceso lector?</p> <p>“Las preguntas que parten de una inferencia todavía les cuestan, si no consiguen las respuestas en forma literal comienzan a preguntar ¿profe, ¿cómo hago?, se desesperan un poquito y quieren encontrar las respuestas fáciles, también están flojitos en comprensión de símbolos, y tienen que ampliar su léxico, a los niños también les cuesta producir textos”.</p> <p>2. ¿Qué estrategias usa durante el desarrollo del proceso lector?</p> <p>“Ahora estoy dando mis pininos con una estrategia que se llama predicción, la cual consiste en que primero ven el texto y deben decir de que creen que va tratar ese texto según el título que tiene, según los subtítulos y las imágenes que tienen, sin llegar a leer el texto por completo ahí es cuando se inicia ese proceso de comprensión en el texto”.</p> <p>3. ¿De qué forma evalúa la Comprensión de textos?</p> <p>“Acostumbro hacer una evaluación continua del proceso lector iniciando desde el mismo momento que comienzan las clases, observando la forma en que sus estudiantes muestran interés o desinterés por el tema que se está tratando”.</p>	

Anexo 3. Prueba diagnóstica de comprensión lectora.

Responde las preguntas 1 a 5 de acuerdo con el siguiente texto

Papá es un alién

Hace rato que sospechaba, pero desde hoy no tengo dudas. Todo empezó con Zeus, el perrito que alguien abandonó en la puerta de mi casa. Le dije: “Zeus, te quedas esta noche en el sótano, tienes comida y cobijas, vas a estar bien, no me sigas, en mi habitación te pueden descubrir”. Me miró y se quedó callado hasta que cerré la puerta. Creí que sería fácil esconderlo, pero llegó papá del trabajo y Zeus empezó a aullar porque los perros pueden ver cosas que nosotros no, como fantasmas y extraterrestres. Bajé las escaleras, pero no alcancé a llegar al sótano antes que papá. Ordenó con voz de villano: “¡En menos de 24 horas se deshacen del cachorro!”. Recordé una película en la que gritaban: “¡El meteorito es tan poderoso que va a deshacer el planeta en menos de 24 horas!”. Papá es el meteorito. Yo lo traje a la casa, ella no tiene la culpa. Pero papá siguió discutiendo con mamá. Digo cosas, pero con mi voz de hormiga nadie me escucha. Zeus ladraba y ladraba. Papá le dio un puñetazo a la ventana de la cocina, crash. De su mano empezó a salir sangre verde y mamá tuvo que llevarlo al hospital. Ella quería que yo me quedara con Zeus, pero cuando regresó a la casa me dio una mala noticia: “¡Vamos a buscarle una casa en donde sí lo quieran!”. Yo no digo nada para que no haya más regaños, ni vidrios en el piso, ni un perrito asustado bajo el sofá. Antes de que se vaya Zeus, le digo que cuando sea grande se escape y venga a rescatarme. Los perros recuerdan el camino a casa. Me encierro en mi habitación para no salir nunca. Ni siquiera cuando me duela la barriga de hambre.

Tomado y adaptado de: Muñoz, Juliana (2016). 24 señales para descubrir un alien. Medellín: Tragaluz Editorial.

1. ¿Qué función cumple la palabra “pero” en la siguiente frase tomada del texto?: “Hace rato que sospechaba, pero desde hoy no tengo dudas”.
 - a. Añadir información sobre las características del padre del narrador.
 - b. Aclarar las emociones que el narrador del texto siente por su papá.
 - c. Oponer dos pensamientos del narrador sobre lo que sabe de su padre.
 - d. Explicar las consecuencias de las acciones de los personajes del relato.

2. ¿Qué hizo el papá del niño cuando descubrió la presencia de Zeus en la casa?
 - a. Discutir violentamente para que el cachorro fuera expulsado.
 - b. Encerrarse tercamente en su habitación, molesto por lo ocurrido.
 - c. Cuidar del perrito, en tanto la familia le buscaba otro hogar.
 - d. Acoger a Zeus para evitar una pelea con su esposa.

3. De acuerdo con el narrador, ¿por qué razón Zeus aulló al escuchar la llegada del padre del niño?
 - a. Porque el perro no quería permanecer en el sótano.
 - b. Porque la madre del niño iba a buscarle otro lugar para vivir.
 - c. Porque el cachorro se asustó al escuchar las discusiones y los golpes.
 - d. Porque los perros tienen habilidades especiales que los humanos no tienen.

4. En el cuento, ¿quién dice que un meteorito destruirá la Tierra?
 - a. La madre del niño.
 - b. El padre del niño.
 - c. El narrador de la historia.
 - d. Alguien en una película.

5. ¿De qué manera el narrador muestra que sus padres no lo escuchan?
 - a. Haciendo énfasis en los gritos de su padre.
 - b. Enumerando las veces que lo han ignorado.
 - c. Comparando su voz con la de una hormiga.
 - d. Exagerando los hechos que presenta en su relato.

Responde las preguntas 6 a 10 de acuerdo con el siguiente texto:

Cuando Daniel se levantó esa mañana, no imaginó que sería un día que guardaría por siempre en su memoria. Parecía un miércoles normal. Era el último mes de vacaciones y Daniel había cumplido 8 años, por lo que a partir de ese año empezaría a ir solo al colegio. Estaba aterrado. Solo unas pocas cuerdas separaban su casa del colegio, pero a mitad de camino había un lago que lo horrorizaba. Su hermano mayor, Sebastián, le había dicho que en ese lago vivía un enorme monstruo verde con una gran boca: - ¡Ese monstruo se llama Igor y se alimenta de niños estudiosos, como tú! Transcurrían las vacaciones y Daniel pensaba cada vez más y más en el lago. Cuando llegó el día de ir a clases, no podía con los nervios. Desde el primer paso que dio, sintió que las piernas le temblaban como gelatina. Vio el lago desde la distancia y empezó a sudar. Notó que tres niños jugaban tranquilamente en la orilla. Eran tres compañeros de clase: Pedro, Andrés y Ricardo. Daniel se acercó paso a paso, con temor, prestando mucha atención. Se ocultó tras un árbol para ver a sus amigos jugar; como ellos también tenían buenas calificaciones, Igor aparecería en cualquier momento. Pero pasaban los minutos e Igor no aparecía. Finalmente, Daniel se acercó y compartió con el grupo algunos minutos, antes de emprender el camino a clases. Daniel siempre recordó ese día como el día en que aprendió a no creer en monstruos.

Tomado y adaptado de: Pérez, Yadira (2020). <https://tomi.digital/es>

6. Lee la siguiente oración del texto:

“Daniel siempre recordó ese día como el día en que aprendió a no creer en monstruos”.
¿Qué se hace en la oración anterior?

- a. Se presenta el desenlace de la historia.
- b. Se anuncia el tema central del relato.
- c. Se explica el nudo o problema del relato.
- d. Se introduce al protagonista de la historia.

7. Lee la siguiente oración del texto: “¡Ese monstruo se llama Igor y se alimenta de niños estudiosos, como tú!”. En el texto, ¿quién pronuncia las palabras anteriores?

- a. Igor, el enorme monstruo del lago.
- b. Sebastián, el hermano de Daniel.
- c. Daniel, el niño estudioso.
- d. Pedro, un compañero de clase.

8. ¿Cuál es el tema principal del texto anterior?

- a. La superación del miedo en la infancia.
- b. El regreso a clases tras las vacaciones escolares.
- c. La aterradora leyenda del monstruo verde del lago.
- d. La ventaja de sacar buenas calificaciones en el colegio.

9. ¿Qué se puede concluir del texto anterior?

- a. Que el monstruo del lago prefiere a los niños desjuiciados que obtienen malas notas.
- b. Que el monstruo del lago es una invención de Daniel para molestar a otros niños.
- c. Que el monstruo del lago es una creación de Sebastián para asustar a su hermano.
- d. Que el monstruo del lago prefiere alimentarse de niños menores de ocho años.

10. Lee la siguiente oración: José fue abriendo poco a poco sus ojos y se encontró, sorprendido, con el blanco e iluminado techo de su habitación. “Todo fue un sueño”, pensó mientras respiraba sin miedo (fragmento de un cuento popular).

¿Qué relación existe entre el cuento de Daniel y esta oración?

- a. En ambos fragmentos se descubre que la causa del miedo no es real.
- b. En ambos fragmentos el sol ilumina a las personas mencionadas.
- c. En ambos fragmentos lo que le pasa a los protagonistas es un sueño.
- d. En ambos fragmentos las personas mencionadas no vencen el miedo.

Anexo 4. Entrevista a estudiantes.

1. ¿De las siguientes obras literarias cuál de ellas has leído?
 - a. El principito.
 - b. Del amor y otros demonios.
 - c. El amor en los tiempos del cólera
 - d. Cinco semanas en globo.
2. ¿Te gusta leer?
 - a. Sí
 - b. No.
3. ¿Por qué medio lees?
 - a. Libros en físico.
 - b. Libros virtuales.
4. ¿Cuándo inicias la lectura de una obra literaria generalmente la lees toda?
 - a. Sí.
 - b. No
 - c. Algunas veces.
5. Haces uso de la biblioteca en tu municipio
 - a. Sí
 - b. No.
6. ¿Dentro del género narrativo qué tipo de literatura prefieres?
 - a. Misterio
 - b. Fantasía.
 - c. Acción

- d.** Comedia.
- 7.** ¿Durante el proceso de la lectura qué dificultades encuentras?
- a.** Las palabras desconocidas.
 - b.** La falta de concentración.
 - c.** El ruido del lugar.
 - d.** La entonación y la acentuación.
- 8.** ¿Cuántas horas semanales dedicas a la lectura?
- a.** 0 horas
 - b.** 1 hora al día.
 - c.** Menos de una hora
 - d.** 5 horas semanales.
- 9.** ¿De las siguientes estrategias cuál usa tu docente durante las clases de comprensión lectora?
- a.** Resúmenes.
 - b.** Lectura en cadena
 - c.** Lectura silenciosa
 - d.** Preguntas relacionadas con la lectura.
- 10.** ¿Qué estrategias usas cuando lees?
- a.** Subrayado.
 - b.** Resumen de cada página o capítulo.
 - c.** Resaltas las palabras desconocidas.
 - d.** Sólo lees.

Anexo 5. Lista de estudiantes.

Nombre	Edad	Sexo	Nacionalidad
ARIAS CONTRERAS DAYLIN VALENTINA	13	F	colombiana
TORRES BAYONA SAILIN DANIELA	13	F	venezolana
JIMENEZ SANCHEZ FRANYER RENE	16	M	colombiana
MONTOYA MONSALVE MARIANLLY	12	F	venezolana
ROCHA RUEDA JHON FREYDER	14	M	colombiana
BAYONA MARTINEZ GEIDY MICHELL	12	F	colombiana
CHONA QUINTERO ORIANNY DELIMAR	13	F	venezolana
RIVAS BOTIA KRISTMAN FABIAN	13	M	colombiana
MORA CORREA ELIANGEL MICHELL	14	F	venezolana
PISTALA ZAMBRANO MARIA PAULA	12	F	colombiana
CARRASCAL SANABRIA MARIA	12	F	venezolana
GONZALEZ MORA CESAR JULIAN	12	M	colombiana
LEGUIZAMON JIMÉNEZ INGRID YURANY	13	F	colombiana
PRIETO CALDERON ALEXANDRA	12	F	colombiana
REGUILLO JAIMES BREISSY NATALITH	12	F	colombiana

Anexo 6. Talleres

Taller # 1 Casa Tomada. Julio Cortázar

Nos gustaba la casa porque aparte de espaciosa y antigua (hoy que las casas antiguas sucumben a la más ventajosa liquidación de sus materiales) guardaba los recuerdos de nuestros bisabuelos, el abuelo paterno, nuestros padres y toda la infancia.

Nos habituamos Irene y yo a persistir solos en ella, lo que era una locura pues en esa casa podían vivir ocho personas sin estorbarse. Hacíamos la limpieza por la mañana, levantándonos a las siete, y a eso de las once yo le dejaba a Irene las últimas habitaciones por repasar y me iba a la cocina. Almorzábamos al mediodía, siempre puntuales; ya no quedaba nada por hacer fuera de unos platos sucios. Nos resultaba grato almorzar pensando en la casa profunda y silenciosa y cómo nos bastábamos para mantenerla limpia. A veces llegábamos a creer que era ella la que no nos dejó casarnos. Irene rechazó dos pretendientes sin mayor motivo, a mí se me murió María Esther antes que llegáramos a comprometernos. Entramos en los cuarenta años con la inexpresada idea de que el nuestro, simple y silencioso matrimonio de hermanos, era necesaria clausura de la genealogía asentada por nuestros bisabuelos en nuestra casa. Nos moriríamos allí algún día, vagos y esquivos primos se quedarían con la casa y la echarían al suelo para enriquecerse con el terreno y los ladrillos; o mejor, nosotros mismos la voltearíamos justicieramente antes de que fuese demasiado tarde.

Irene era una chica nacida para no molestar a nadie. Aparte de su actividad matinal se pasaba el resto del día tejiendo en el sofá de su dormitorio. No sé por qué tejía tanto, yo creo que las mujeres tejen cuando han encontrado en esa labor el gran pretexto para no hacer nada. Irene no era así, tejía cosas siempre necesarias, tricotas para el invierno, medias para mí, mañanitas y chalecos para ella. A veces tejía un chaleco y después lo destejía en un momento porque algo no le agradaba; era gracioso ver en la canastilla el montón de lana encrespada resistiéndose a perder su forma de algunas horas. Los sábados iba yo al centro a comprarle lana; Irene tenía fe en mi gusto, se complacía con los colores y nunca tuve que devolver madejas. Yo aprovechaba esas salidas para dar una vuelta por las librerías y preguntar vanamente si había novedades en literatura francesa. Desde 1939 no llegaba nada valioso a la Argentina.

Pero es de la casa que me interesa hablar, de la casa y de Irene, porque yo no tengo importancia. Me pregunto qué hubiera hecho Irene sin el tejido. Uno puede releer un libro, pero cuando un pullover está terminado no se puede repetirlo sin escándalo. Un día encontré el cajón de abajo de la cómoda de alcanfor lleno de pañoletas blancas, verdes, lila. Estaban con naftalina, apiladas como en una mercería; no tuve valor para preguntarle a Irene qué pensaba hacer con ellas. No necesitábamos ganarnos la vida, todos los meses llegaba plata de los campos y el dinero aumentaba. Pero a Irene solamente la entretenía el tejido, mostraba una destreza maravillosa y a mí se me iban las horas viéndole las manos como erizos plateados, agujas yendo y viniendo y una o dos canastillas en el suelo donde se agitaban constantemente los ovillos. Era hermoso.

Cómo no acordarme de la distribución de la casa. El comedor, una sala con gobelinos, la biblioteca y tres dormitorios grandes quedaban en la parte más retirada, la que mira hacia Rodríguez Peña. Solamente un pasillo con su maciza puerta de roble aislaba esa parte del ala delantera donde había un baño, la cocina, nuestros dormitorios y el living central, al cual comunicaban los dormitorios y el pasillo. Se entraba a la casa por un zaguán con mayólica, y la puerta cancel daba al living. De manera que uno entraba por el zaguán, abría la cancel y pasaba al living; tenía a los lados las puertas de nuestros dormitorios, y al frente el pasillo que conducía a la parte más retirada; avanzando por el pasillo se franqueaba la puerta de roble y

más allá empezaba el otro lado de la casa, o bien se podía girar a la izquierda justamente antes de la puerta y seguir por un pasillo más estrecho que llevaba a la cocina y el baño. Cuando la puerta estaba abierta advertía uno que la casa era muy grande; si no, daba la impresión de un departamento de los que se edifican ahora, apenas para moverse; Irene y yo vivíamos siempre en esta parte de la casa, casi nunca íbamos más allá de la puerta de roble, salvo para hacer la limpieza, pues es increíble cómo se junta tierra en los muebles. Buenos Aires será una ciudad limpia, pero eso lo debe a sus habitantes y no a otra cosa. Hay demasiada tierra en el aire, apenas sopla una ráfaga se palpa el polvo en los mármoles de las consolas y entre los rombos de las carpetas de macramé; da trabajo sacarlo bien con plumero, vuela y se suspende en el aire, un momento después se deposita de nuevo en los muebles y los pianos.

Lo recordaré siempre con claridad porque fue simple y sin circunstancias inútiles. Irene estaba tejiendo en su dormitorio, eran las ocho de la noche y de repente se me ocurrió poner al fuego la pavita del mate. Fui por el pasillo hasta enfrentar la entornada puerta de roble, y daba la vuelta al codo que llevaba a la cocina cuando escuché algo en el comedor o en la biblioteca. El sonido venía impreciso y sordo, como un volcarse de silla sobre la alfombra o un ahogado susurro de conversación. También lo oí, al mismo tiempo o un segundo después, en el fondo del pasillo que traía desde aquellas piezas hasta la puerta. Me tiré contra la pared antes de que fuera demasiado tarde, la cerré de golpe apoyando el cuerpo; felizmente la llave estaba puesta de nuestro lado y además corrí el gran cerrojo para más seguridad.

Fui a la cocina, calenté la pavita, y cuando estuve de vuelta con la bandeja del mate le dije a Irene:

-Tuve que cerrar la puerta del pasillo. Han tomado parte del fondo.

Dejó caer el tejido y me miró con sus graves ojos cansados.

-¿Estás seguro?

Asentí.

-Entonces -dijo recogiendo las agujas- tendremos que vivir en este lado.

Yo cebaba el mate con mucho cuidado, pero ella tardó un rato en reanudar su labor. Me acuerdo que me tejía un chaleco gris; a mí me gustaba ese chaleco.

Los primeros días nos pareció penoso porque ambos habíamos dejado en la parte tomada muchas cosas que queríamos. Mis libros de literatura francesa, por ejemplo, estaban todos en la biblioteca. Irene pensó en una botella de Hesperidina de muchos años. Con frecuencia (pero esto solamente sucedió los primeros días) cerrábamos algún cajón de las cómodas y nos mirábamos con tristeza.

-No está aquí.

Y era una cosa más de todo lo que habíamos perdido al otro lado de la casa.

Pero también tuvimos ventajas. La limpieza se simplificó tanto que aun levantándose tardísimo, a las nueve y media, por ejemplo, no daban las once y ya estábamos de brazos cruzados. Irene se acostumbró a ir conmigo a la cocina y ayudarme a preparar el almuerzo. Lo pensamos bien, y se decidió esto: mientras yo preparaba el almuerzo, Irene cocinaría platos para comer fríos de noche. Nos alegramos porque siempre resultaba molesto tener que abandonar los dormitorios al atardecer y ponerse a cocinar. Ahora nos bastaba con la mesa en el dormitorio de Irene y las fuentes de comida fiambre.

Irene estaba contenta porque le quedaba más tiempo para tejer. Yo andaba un poco perdido a causa de los libros, pero por no afligir a mi hermana me puse a revisar la colección de estampillas de papá, y eso me sirvió para matar el tiempo. Nos divertíamos mucho, cada uno en sus cosas, casi siempre reunidos en el dormitorio de Irene que era más cómodo. A veces Irene decía:

-Fíjate este punto que se me ha ocurrido. ¿No da un dibujo de trébol?

Un rato después era yo el que le ponía ante los ojos un cuadradito de papel para que viese el mérito de algún sello de Eupen y Malmédy. Estábamos bien, y poco a poco empezábamos a no pensar. Se puede vivir sin pensar.

(Cuando Irene soñaba en alta voz yo me desvelaba en seguida. Nunca pude habituarme a esa voz de estatua o papagayo, voz que viene de los sueños y no de la garganta. Irene decía que mis sueños consistían en grandes sacudones que a veces hacían caer el cobertor. Nuestros dormitorios tenían el living de por medio, pero de noche se escuchaba cualquier cosa en la casa. Nos oíamos respirar, toser, presentíamos el ademán que conduce a la llave del velador, los mutuos y frecuentes insomnios.

Aparte de eso todo estaba callado en la casa. De día eran los rumores domésticos, el roce metálico de las agujas de tejer, un crujido al pasar las hojas del álbum filatélico. La puerta de roble, creo haberlo dicho, era maciza. En la cocina y el baño, que quedaban tocando la parte tomada, nos poníamos a hablar en voz más alta o Irene cantaba canciones de cuna. En una cocina hay demasiados ruidos de loza y vidrios para que otros sonidos irrumpen en ella. Muy pocas veces permitíamos allí el silencio, pero cuando tornábamos a los dormitorios y al living, entonces la casa se ponía callada y a media luz, hasta pisábamos despacio para no molestarnos. Yo creo que era por eso que de noche, cuando Irene empezaba a soñar en alta voz, me desvelaba en seguida.)

Es casi repetir lo mismo salvo las consecuencias. De noche siento sed, y antes de acostarnos le dije a Irene que iba hasta la cocina a servirme un vaso de agua. Desde la puerta del dormitorio (ella tejía) oí ruido en la cocina; tal vez en la cocina o tal vez en el baño porque el codo del pasillo apagaba el sonido. A Irene le llamó la atención mi brusca manera de detenerme, y vino a mi lado sin decir palabra. Nos quedamos escuchando los ruidos, notando claramente que eran de este lado de la puerta de roble, en la cocina y el baño, o en el pasillo mismo donde empezaba el codo casi al lado nuestro.

No nos miramos siquiera. Apreté el brazo de Irene y la hice correr conmigo hasta la puerta cancel, sin volvernos hacia atrás. Los ruidos se oían más fuerte pero siempre sordos, a espaldas nuestras. Cerré de un golpe la cancel y nos quedamos en el zaguán. Ahora no se oía nada.

-Han tomado esta parte -dijo Irene. El tejido le colgaba de las manos y las hebras iban hasta la cancel y se perdían debajo. Cuando vio que los ovillos habían quedado del otro lado, soltó el tejido sin mirarlo.

-¿Tuviste tiempo de traer alguna cosa? -le pregunté inútilmente.

-No, nada.

Estábamos con lo puesto. Me acordé de los quince mil pesos en el armario de mi dormitorio. Ya era tarde ahora.

Como me quedaba el reloj pulsera, vi que eran las once de la noche. Rodeé con mi brazo la cintura de Irene (yo creo que ella estaba llorando) y salimos así a la calle. Antes de alejarnos tuve lástima, cerré bien la puerta de entrada y tiré la llave a la alcantarilla. No fuese que a algún pobre diablo se le ocurriera robar y se metiera en la casa, a esa hora y con la casa tomada

1. ¿Irene y el protagonista eran?
 - a. Hermanos
 - b. Primos
 - c. Esposos
 - d. Conocidos
2. ¿En qué espacio se desarrolla la historia?
 - a. Cabaña
 - b. Casa antigua
 - c. Castillo
 - d. Casa en el campo
3. Se puede inferir que los protagonistas no se habían casado por culpa de
 - a. Los papás
 - b. Los Fantasmas
 - c. La casa
 - d. La familia.
4. Se puede inferir que los protagonistas tenían buena situación económica porque

No trabajaban

- a. Irene vendía todo lo que tejía
 - b. Eran hacendados
 - c. Sus padres le mandaban su mensualidad
5. ¿En qué ciudad se desarrolla la historia?
 - a. Argentina
 - b. Buenos Aires
 - c. Colombia
 - d. Bogotá
 6. ¿Cuál fue la primera parte de la casa que se tomaron?

- a. La biblioteca
 - b. La cocina
 - c. El cuarto de tejido
 - d. El baño
7. ¿Qué hicieron los protagonistas para que nadie entrara a la casa cuando ya estaba tomada?
- a. Vender la casa
 - b. Botar las llaves
 - c. Cerrar bien
 - d. Colocarla en arriendo
8. ¿Se puede inferir según el relato que los que se tomaron la casa fueron?
- a. Ladrones
 - b. Fantasmas
 - c. Los primos
 - d. Los recuerdos
9. ¿Durante qué época se infiere se desarrolla la historia?
- a. Siglo XVIII
 - b. Revolución Mexicana
 - c. Siglo XX
 - d. Revolución Francesa
10. En los protagonistas había un pensamiento muy recurrente, era pensar que iba a pasar con la casa cuando ellos se murieran, ¿Cuáles posibilidades contemplaban?
- a. Que los primos derribaran la casa.
 - b. Que la colocaran en venta.
 - c. Que sus papás se la dieran a los primos.
 - d. Que sus esposos la vendieran.

Taller N° 2

El ajedrez de los cuentos se va a realizar de la siguiente forma:

Toma en cuenta alguna película que hayas visto o cuento que hayas leído

Ahora mezcla esas lecturas y adiciónale tu creatividad tratando de incluir más personajes o de cambiar el final de la historia para crear una historia nueva. Recuerda puedes recrear una historia divertida, de acción, misterio o de fantasía.

Coge un papel boom o una cartulina y elabora la siguiente imagen

Tablero ajedrez



16 cuadros de 20cm x 16

- ✓ Pinta un cuadro negro y uno blanco
- ✓ En el cuadro blanco cuenta la historia que creaste para que puedas realizar la secuencia a través de las imágenes.
- ✓ Al finalizar el ajedrez con la historia que creaste se lo vas a contar a tus compañeros.

Taller N° 3 Espantos De Agosto

Llegamos a Arezzo un poco antes del mediodía, y perdimos más de dos horas buscando el castillo renacentista que el escritor venezolano Miguel Otero Silva había comprado en aquel recodo idílico de la campiña toscana. Era un domingo de principios de agosto, ardiente y bullicioso, y no era fácil encontrar a alguien que supiera algo en las calles abarrotadas de turistas. Al cabo de muchas tentativas inútiles volvimos al automóvil, abandonamos la ciudad por un sendero de cipreses sin indicaciones viales, y una

vieja pastora de gansos nos indicó con precisión dónde estaba el castillo. Antes de despedirse nos preguntó si pensábamos dormir allí, y le contestamos, como lo teníamos previsto, que sólo íbamos a almorzar.

-Menos mal -dijo ella- porque en esa casa espantan.

Mi esposa y yo, que no creemos en aparecidos del medio día, nos burlamos de su credulidad. Pero nuestros dos hijos, de nueve y siete años, se pusieron dichosos con la idea de conocer un fantasma de cuerpo presente.

Miguel Otero Silva, que además de buen escritor era un anfitrión espléndido y un comedor refinado, nos esperaba con un almuerzo de nunca olvidar. Como se nos había hecho tarde no tuvimos tiempo de conocer el interior del castillo antes de sentarnos a la mesa, pero su aspecto desde fuera no tenía nada de pavoroso, y cualquier inquietud se disipaba con la visión completa de la ciudad desde la terraza florida donde estábamos almorzando. Era difícil creer que en aquella colina de casas encaramadas, donde apenas cabían noventa mil personas, hubieran nacido tantos hombres de genio perdurable. Sin embargo, Miguel Otero Silva nos dijo con su humor caribe que ninguno de tantos era el más insigne de Arezzo.

-El más grande -sentenció- fue Ludovico.

Así, sin apellidos: Ludovico, el gran señor de las artes y de la guerra, que había construido aquel castillo de su desgracia, y de quien Miguel nos habló durante todo el almuerzo. Nos habló de su poder inmenso, de su amor contrariado y de su muerte espantosa. Nos contó cómo fue que en un instante de locura del corazón había apuñalado a su dama en el lecho donde acababan de amarse, y luego azuzó contra sí mismo a sus feroces perros de guerra que lo despedazaron a dentelladas. Nos aseguró, muy en serio, que a partir de la media noche el espectro de Ludovico deambulaba por la casa en tinieblas tratando de conseguir el sosiego en su purgatorio de amor.

El castillo, en realidad, era inmenso y sombrío. Pero a pleno día, con el estómago lleno y el corazón contento, el relato de Miguel no podía parecer sino una broma como tantas otras suyas para entretener a sus invitados. Los ochenta y dos cuartos que recorrimos sin asombro después de la siesta, habían padecido toda clase de mudanzas de sus dueños sucesivos. Miguel había restaurado por completo la planta baja y se había hecho construir un dormitorio moderno con suelos de mármol e instalaciones para sauna y cultura física, y la terraza de flores intensas donde habíamos almorzado. La segunda planta, que había sido la más usada en el curso de los siglos, era una sucesión de cuartos sin ningún carácter, con muebles de diferentes épocas abandonados a su suerte. Pero en la última se conservaba una habitación intacta por donde el tiempo se había olvidado de pasar. Era el dormitorio de Ludovico.

Fue un instante mágico. Allí estaba la cama de cortinas bordadas con hilos de oro, y el sobrecama de prodigios de pasamanería todavía acartonado por la sangre seca de la amante sacrificada. Estaba la chimenea con las cenizas heladas y el último leño convertido en piedra, el armario con sus armas bien cebadas, y el retrato al óleo del caballero pensativo en un marco de oro, pintado por alguno de los maestros florentinos que no tuvieron la fortuna de sobrevivir a su tiempo. Sin embargo, lo que más me impresionó fue el olor de fresas recientes que permanecía estancado sin explicación posible en el ámbito del dormitorio.

Los días del verano son largos y parsimoniosos en la Toscana, y el horizonte se mantiene en su sitio hasta las nueve de la noche. Cuando terminamos de conocer el castillo eran más de las cinco, pero Miguel insistió en llevarnos a ver los frescos de Piero della Francesca en la Iglesia de San Francisco, luego nos tomamos un café bien conversado bajo las pérgolas de la plaza, y cuando regresamos para recoger las maletas encontramos la cena servida. De modo que nos quedamos a cenar.

Mientras lo hacíamos, bajo un cielo malva con una sola estrella, los niños prendieron unas antorchas en la cocina, y se fueron a explorar las tinieblas en los pisos altos. Desde la mesa oíamos sus galopes de caballos cerreros por las escaleras, los lamentos de las puertas, los gritos felices llamando a Ludovico en los cuartos tenebrosos. Fue a ellos a quienes se les ocurrió la mala idea de quedarnos a dormir. Miguel Otero Silva los apoyó encantado, y nosotros no tuvimos el valor civil de decirles que no.

Al contrario de lo que yo temía, dormimos muy bien, mi esposa y yo en un dormitorio de la planta baja y mis hijos en el cuarto contiguo. Ambos habían sido modernizados y no tenían nada de tenebrosos. Mientras trataba de conseguir el sueño conté los doce toques insomnes del reloj de péndulo de la sala, y me acordé de la advertencia pavorosa de la pastora de gansos. Pero estábamos tan cansados que nos dormimos muy pronto, en un sueño denso y continuo, y desperté después de las siete con un sol espléndido entre las enredaderas de la ventana. A mi lado, mi esposa navegaba en el mar apacible de los inocentes. “Qué tontería -me dije-, que alguien siga creyendo en fantasmas por estos tiempos”. Sólo entonces me estremeció el olor de fresas recién cortadas, y vi la chimenea con las cenizas frías y el último leño convertido en piedra, y el retrato del caballero triste que nos miraba desde tres siglos antes en el marco de oro. Pues no estábamos en la alcoba de la planta baja donde nos habíamos acostado la noche anterior, sino en el dormitorio de Ludovico, bajo la cornisa y las cortinas polvorientas y las sábanas empapadas de sangre todavía caliente de su cama maldita.

Gabriel García Márquez

1. ¿Se puede inferir qué el clima en Arezzo era?
 - a. Frio
 - b. Nevado
 - c. Caluroso
 - d. Fresco.
2. ¿Cuál era el nombre del dueño del castillo?
 - a. Miguel otero silva
 - b. Gabriel García Márquez
 - c. Ludovico
 - d. La señora de los gansos
3. ¿Cuál fue la primera persona en decirle a la familia que en esa casa espantaban?
 - a. Miguel
 - b. Los toscanos
 - c. La señora de los gansos.
 - d. Los turistas
4. Según el contexto del texto la palabra disipar “disipaba “significa:
 - a. Agrandar

- b. Mirar
 - c. Desaparecer
 - d. Cambiar
5. Se puede deducir que la ciudad de Arezzo es
- a. Muy pequeña
 - b. Grande
 - c. Llena de ríos
 - d. Ciudad importante.
6. ¿Quién era el más grande de Arezzo?
- a. Miguel otero
 - b. Gabriel García Márquez
 - c. Ludovico
 - d. Los gemelos
7. Se infiere que Ludovico asesinó a su esposa porque:
- a. Descubrió que le era infiel
 - b. Ya no la quería
 - c. Se había vuelto loco
 - d. Quería el divorcio
8. A pesar del tiempo que había transcurrido el cuarto de Ludovico aun guardaba recuerdos de aquella época e especial el cuarto olía a:
- a. Sangre seca
 - b. Flores frescas
 - c. Fresas recién cortadas
 - d. Vino de fresa.
9. La actitud de los niños ante la historia de Ludovico fue de
- a. Susto

- b. Llanto
 - c. Valentía
 - d. Temor
10. En la siguiente expresión manifestada por el protagonista se puede inferir qué ... “A mi lado, mi esposa navegaba en el mar apacible de los inocentes”
- a. La esposa estaba dormida
 - b. Habían discutido y ella guardo silencio.
 - c. La esposa estaba muerta
 - d. La esposa se había ido.

Taller N° 4 Robinso Crusoe

“El buque encalló profundamente en las arenas, de manera que solo nos quedaba tratar de salvar la vida de cualquier manera... Once embarcamos en un bote... Una ola gigantesca cayó sobre el bote con tal violencia, que se dio vuelta en un instante... Nadé hacia adelante con todas mis fuerzas... Fui el único que consiguió pisar tierra, empapado, sin ropa para cambiarme y nada que comer y beber; sólo tenía un cuchillo, una pipa y un poco de tabaco en una cajita... Todo lo que se me ocurrió fue treparme a un frondoso árbol, y allí me propuse estarme la noche entera y decidir, a la mañana siguiente, cuál sería mi muerte.

Anduve primero en busca de agua dulce. Después de beber y mascar tabaco trepé a mi árbol, tratando de hallar una posición de la cual no me cayera si el sueño me vencía. Había cortado un sólido garrote para defenderme.

Al otro día no había huellas del temporal. La marea había zafado al barco y lo había traído hacia las rocas... Poco después de mediodía el mar se puso como un espejo y la marea bajó tanto que pude acercarme a un cuarto de milla del barco (ya entonces sentía renovarse mi desesperación al comprender que si nos hubiésemos quedado a bordo estaríamos a salvo y en tierra)... Nadé hasta el barco.

Las provisiones de a bordo no habían sufrido absolutamente nada; pude satisfacer mi gran apetito, llenándome además los bolsillos de galleta. Bebí un buen trago de ron para fortalecerme ante la tarea que me esperaba... [Armó una balsa, con elementos que encontró en el barco]... Se presentaba el problema de elegir lo indispensable y al mismo tiempo preservarlo de los golpes del mar [eligió comida, herramientas, armas].

Mi próxima tarea fue la de reconocer el lugar, en busca de un sitio adecuado para instalarme y almacenar mis efectos con toda seguridad... En la isla había aves; me pregunté si su carne sería o no comestible.

Se me ocurrió que aún podría sacar muchas cosas útiles del barco, y me decidí a hacer otro viaje a bordo... Hallé 2 o 3 cajas de clavos y tornillos, un gran barreno, 1 o 2 docenas de hachuelas, y lo más precioso de todo, una piedra de afilar... Seguí yendo diariamente al barco, aprovechando la marea baja... Lo que más me alegró en aquellos viajes es que después de estar 5 o 6 veces, y cuando ya no esperaba encontrar nada que valiera la pena mover de su sitio, seguía descubriendo cosas que me servían... En la cabina del capitán hallé una caja con 36 libras esterlinas en monedas europeas, brasileñas y algunas piezas de oro y plata. Sonreí a la vista de aquel dinero. '¿Para qué me sirves?', exclamé... Pero luego lo pensé mejor y tomé el dinero.

Mis pensamientos estaban ahora consagrados a encontrar los medios de asegurarme contra los salvajes y las bestias que pudiera haber en la isla... Calculé aquello que necesitaba en forma indispensable: en primer lugar, agua dulce y aire saludable; luego abrigo y seguridad; finalmente, que si Dios me enviaba algún barco por las cercanías, no perdiera yo esa oportunidad de salvarme.

En el barco encontré plumas, tinta y papel, e hice lo increíble por economizarlos; mientras duró la tinta pude llevar una crónica muy exacta, pero cuando se terminó me hallé imposibilitado de continuarla, ya que no pude hacer tinta a pesar de todo lo que probé. Esto vino a demostrarme que necesitaba muchas cosas fuera de las que había acumulado. Habiendo conseguido acostumbrar un poco mi espíritu a su actual condición y abandonando la costumbre de mirar al mar por si divisaba algún navío, me apliqué desde entonces a organizar mi vida y a hacerla lo más comfortable posible... Fabriqué una mesa y una silla.”

1. ¿Se puede inferir que el protagonista cree en Dios por qué? , Cita textualmente la frase.

2. ¿Los hombres de la embarcación que buscaban salvar?

- a. La princesa
- b. Al Loro
- c. La comida
- d. La vida

3. ¿Cuáles eran las cosas con las que contaba en un principio el protagonista?

- a. Clavos y dinero
- b. Cuchillo, pipa y tabaco.
- c. Cuchillo, pipa y un poco de tabaco.
- d. Tinta para sus escritos.

4. ¿Qué fue lo primero que hizo el protagonista cuando llegó a la isla?

- a. Buscar agua dulce
- b. Buscar comida
- c. Treparse a un árbol
- d. Buscar personas.

1. ¿A dónde había encallado el buque?

- a. En la casa
- b. En una isla
- c. En la arena
- d. En la playa

2. ¿De a dónde sacó el protagonista la comida?

- a.** De una cueva
 - b.** Al lado del barco
 - c.** Dentro del barco
 - d.** La llevaba en su maleta.
3. ¿Qué provocó el hundimiento de la embarcación?
- a.** Una ola gigante
 - b.** Una ola
 - c.** Odiseo
 - d.** Un gigante.
4. ¿Al observar a su alrededor qué tipo de animales encontró?
- a.** Aves
 - b.** Caballos
 - c.** Jirafas
 - d.** Palomas.
5. Se puede inferir que el protagonista había zarpado desde
- a.** Inglaterra
 - b.** Colombia
 - c.** Brasil
 - d.** Argentina.
6. ¿A qué le temía el protagonista y de qué quería protegerse?
- a.** Bestias
 - b.** Lobos

c. Salvajes y bestias

d. De la novia

Taller N° 5 Alicia En El País De Las Maravillas

1. Mientras Alicia estaba con su hermana había empezado a seguir
 - a. El Caballo Negro
 - b. El Conejo Blanco
 - c. La Cabra Marrón
 - d. La Oruga Azul

2. A la reina roja le gusta jugar:
 - a. Croquet
 - b. Cortar cabezas
 - c. Fútbol
 - d. Perseguir conejos

3. ¿Qué hizo Alicia en el jardín de la Reina Roja?
 - a. Burlarse de todo
 - b. Pintar las flores blancas de rojo
 - c. Tomar una bebida
 - d. Tomar onces con el conejo.

4. ¿Alicia cuando estaba en el país de las maravillas Con quiénes tomó té?
 - a. Con los animales de la cascada
 - b. Con el sombrero loco, La Liebre y El Ratón
 - c. Con las Cartas
 - d. Con la reina

5. ¿Al principio de la historia dónde se encontraba Alicia junto a su hermana?
 - e. En un prado
 - f. A la orilla del río

- g.** En el bosque
- h.** Junto a una playa

6. ¿Alicia se encontraba muy soñolienta debido al calor que estaba haciendo, uno de los motivos por los que decide levantarse es por qué?

- a.** Vio un conejo salir corriendo.
- b.** Salió corriendo para meterse a un hueco
- c.** Su hermana se quería ir
- d.** Un conejo le dijo que se fuera con él

7. Cuando Alicia se tomó la bebida y se hizo pequeña cuál fue el error que cometió

- a.** Tomar mucha bebida
- b.** Olvidar la llave
- c.** Dejar caer la llave
- d.** Abrir el hueco muy pequeño

¿Quién era Dina?

- a.** Una coneja
- b.** Una liebre
- c.** La hermana
- d.** Una gata

8. Alicia crecía y se achiquitaba de forma constante, cuando por fin llega al jardín se da cuenta que se encuentra nadando en:

- a.** Un río
- b.** La playa
- c.** La laguna
- d.** Sus lágrimas.

Taller N° 6 Biografía Marc Chagall

Marc Chagall, un famoso pintor ya fallecido, es considerado por muchos como un francés. En realidad, nació a fines del siglo pasado (S. XIX) En Vitebsk, una ciudad de la Rusia blanca. Allí vivió Chagall hasta los dieciséis años. Luego se trasladó a San Petersburgo. A los veinte años, en 1910, llegó a Paris. Allí pasó la mayor parte de su larga vida de más de noventa años. Pero el artista nunca olvidó sus primeros años en Vitebsk. A través de sus cuadros, todo el mundo ha podido conocer esta ciudad de ochenta mil casas de madera o troncos situada a orillas del río Vitsba, afluente del Divina. En Vitebsk había treinta iglesias cristianas y sesenta sinagogas judías.

Los padres de Chagall eran judíos. De su padre, Chagall ha dicho lo siguiente: “¿Han visto ustedes en la pintura florentina a uno de esos hombres cuya varaba nunca se recorta, con los ojos pardos y cenizos a un tiempo, con la piel ocre y llena de líneas y arrugas? Ese es mi padre. Era simplemente un obrero salador de arenque. A veces sus ropas brillaban con la sal de los arenques... Siempre cansado, siempre pensativo, solo sus ojos proyectaban un suave reflejo gris azulado... Yo era el único que conocía bien su corazón sencillo, poético y silencioso”.

En la infancia de Chagall son muy importantes las figuras de sus parientes: su abuelo de Lyozno, que vive en el campo y cría animales de engorde; su tío Neuch, que toca el violín y acarrea al niño en su carricoche tirado por un flaquísimo caballo; su abuela, chica y encorvada... Todos estos personajes aparecen incansablemente en sus cuadros volando por el cielo o posados sobre los techos de las casas de Vitebsk. No importaba que tan sencillas fueran las actividades de sus parientes judíos, pues en la época era muy importante el estudio de la música, del teatro y de las matemáticas.

Un día, el abuelo criador de ganado decidió matar a una vaquilla delante del niño. Chagall no quiso nunca admitir la muerte del animal y pensó siempre que había volado hacia el cielo. En muchos de sus cuadros aparece una vaquilla volando por los aires y rodeada de nubes. Cuando no es una vaca, es un toro, o un caballo, siempre volando como si quisieran vivir una realidad que no es de este mundo.

Llegó el momento en que Chagall tuvo que asistir a la escuela elemental. Allí se dio cuenta de su inclinación por el arte. Todo lo que era artístico le gustaba. Quería ser cantante, violinista, bailarín, poeta. La disciplina que había adquirido con el estudio de los libros sagrados y la búsqueda, propia de los judíos, de un paraíso en esta tierra, le facilitaba cualquier arte o ciencia que quisiera estudiar.

Siguiendo los impulsos, cantaba en la sinagoga, tomaba lecciones de violín aprendía a bailar y escribía versos de noche y de día. Por último, tomó clases de dibujo. Ahí decidió su destino. En la pintura podía expresar mejor que en ninguna otra parte la poesía, la música, la danza y todos los anhelos artísticos que sentía. En la pintura podía expresar ese sentimiento de comunión que él veía en todo lo viviente: animales, personas, objetos.

Sus padres estaban desesperados. Su madre sólo deseaba que llegara a ser contador público. Su padre no quería gastar dinero en clases de pintura. Pero todo el mundo decía que el niño era ya un pintor, un verdadero pintor. Por fin el padre decidió pagar las clases de pintura que costaban cinco Rublos al mes. El pobre hombre estaba tan enojado que, en lugar de entregarle el dinero a su hijo lo lanzaba a la tierra del patio. Para él ese era dinero perdido. El pobre niño tenía que buscar las monedas entre el barro o el polvo. Eran tiempos difíciles para la familia que debía buscar su sustento trabajando duro, además era una familia grande.

Siendo aún muy joven trata de instalarse en San Petersburgo. Pero los judíos no podían vivir en esa gran ciudad. Chagall es encarcelado y devuelto a su pueblo. Ahí pinta febrilmente sus primeros cuadros

importantes, que hoy se venden en miles de dólares. La infancia fue para Chagall algo decisivo, tanto es así que, cuando dibujaba la torre Eiffel de París, el paisaje seguía siendo el de su tierra natal, lo único parisino era la torre.

Chagall no podía quedarse en Vitebsk. Recordando esa época, escribe: “pero yo sentí que si me quedaba mucho tiempo más en Vitebsk me enmohecería. Ambulaba por las calles buscando y rezando: Dios, tú que te escondes en las nubes o detrás de la casa del zapatero concédele a mi alma que se ilumine, el alma triste de un muchacho balbuceante. Muéstrame el camino y no quiero ser como los demás; yo quiero ver un mundo nuevo”

Finalmente, con mucho esfuerzo logró partir y llegar a París. Allí, el niño de Vitebsk vio un mundo nuevo que lo fascinó. Vivió épocas duras en París, una gran ciudad en donde sobrevivir es difícil aun para un gran pintor. Allí se encontraba cuando ocurrieron las dos Guerras mundiales, en 1918 y en 19345. Pero Chagall nunca olvidó sus primeras experiencias, y a través de la mayoría de sus cuadros entregó a los hombres los maravillosos recuerdos del alejado mundo de su infancia.

En: cuaderno de actividades S/M, grados Sexto y Séptimo. Barcelona 2000.

1. Marc Chagall es un pintor:

- a. Ruso
- b. Francés
- c. Polaco
- d. Colombiano

2. Chagall llegó a París en el año

- a. 1920
- b. 1945
- c. 1919
- d. 2000

3. En las pinturas de Chagall se reflejan

- a. Su infancia, los personajes y los paisajes de su pueblo natal
- b. Los relatos de la abuela
- c. Las imitaciones de los grandes maestros
- d. La vida de París

4. Chagall era de familia

- a. Católica
- b. Budista
- c. Judía

- d. Adventista
5. Sus padres deseaban que su hijo tuviera una profesión más rentable, esta era la de
- Medico
 - Contador
 - Músico
 - Pintor
6. Las dotes artísticas de Marc Chagall eran inmensas, además de pintar, tomaba
- Lecciones de violín, danza y canto.
 - Lecciones de violín, danza y escribía día y noche.
 - Lecciones de violín danza y contaduría.
 - Clases de canto.

TALLER N° 7 EL PRINCIPITO

Siento tanta pena al contar estos recuerdos. Hace ya seis años que mi amigo se fue con su cordero. Y si intento describirlo aquí es sólo con el fin de no olvidarlo. Es muy triste olvidar a un amigo. No todos han tenido un amigo. Y yo puedo llegar a ser como las personas mayores, que sólo se interesan por las cifras...

En efecto, en el planeta del principito había, como en todos los planetas, hierbas buenas y hierbas malas. Por consiguiente, de buenas semillas salían buenas hierbas y de las semillas malas, hierbas malas. Pero las semillas son invisibles; duermen en el secreto de la tierra, hasta que un buen día una de ellas tiene la fantasía de despertarse. Entonces se alarga extendiendo hacia el sol, primero tímidamente, una encantadora ramita inofensiva. Si se trata de una ramita de rábano o de rosal, se la puede dejar que crezca como quiera. Pero si se trata de una mala hierba, es preciso arrancarla inmediatamente en cuanto uno ha sabido reconocerla.

En el planeta del principito había semillas terribles... como las semillas del baobab. El suelo del planeta está infestado de ellas. Si un baobab no se arranca a tiempo, no hay manera de desembarazarse de él más tarde; cubre todo el planeta y lo perfora con sus raíces. Y si el planeta es demasiado pequeño y los baobabs son numerosos, lo hacen estallar.

Al quinto día y también en relación con el cordero, me fue revelado este otro secreto de la vida del principito. Me preguntó bruscamente y sin preámbulo, como resultado de un problema largamente meditado en silencio: —Si un cordero se come los arbustos, se comerá también las flores ¿no? —Un cordero se come todo lo que encuentra. —¿Y también las flores que tienen espinas? —Sí; también las flores que tienen espinas. —Entonces, ¿para qué le sirven las espinas? Confieso que no lo sabía. Estaba yo muy ocupado tratando de destornillar un perno demasiado apretado del motor; la avería comenzaba a parecerme cosa grave y la circunstancia de que se estuviera agotando mi provisión de agua, me hacía temer lo peor. —¿Para qué sirven las espinas? El principito no permitía nunca que se dejara sin respuesta una pregunta formulada por él. Irritado por la resistencia que me oponía el perno, le respondí lo primero que se me ocurrió: —Las espinas no sirven para nada; son pura maldad de las flores. —¡Oh! Y después de

un silencio, me dijo con una especie de rencor: —¡No te creo! Las flores son débiles. Son ingenuas. Se defienden como pueden. Se creen terribles con sus espinas... No le respondí nada; en aquel momento me estaba diciendo a mí mismo: "Si este perno me resiste un poco más, lo haré saltar de un martillazo". El principito me interrumpió de nuevo mis pensamientos: —¿Tú crees que las flores...? —¡No, no creo nada! Te he respondido cualquier cosa para que te calles. Tengo que ocuparme de cosas serias. Me miró estupefacto. —¡De cosas serias! Me miraba con mi martillo en la mano, los dedos llenos de grasa e inclinado sobre algo que le parecía muy feo. —¡Hablas como las personas mayores! Me avergonzó un poco. Pero él, implacable, añadió: —¡Lo confundes todo...todo lo mezclas...! Estaba verdaderamente irritado; sacudía la cabeza, agitando al viento sus cabellos dorados. —Conozco un planeta donde vive un señor muy colorado, que nunca ha oído una flor, ni ha mirado una estrella y que jamás ha querido a nadie. En toda su vida no ha hecho más que sumas. Y todo el día se lo pasa repitiendo como tú: "¡Yo soy un hombre serio, yo soy un hombre serio!"... Al parecer esto le llena de orgullo. Pero eso no es un hombre, ¡es un hongo! —¿Un qué? —Un hongo. El principito estaba pálido de cólera. —Hace millones de años que las flores tiene espinas y hace también millones de años que los corderos, a pesar de las espinas, se comen las flores. ¿Es que no es cosa seria averiguar por qué las flores pierden el tiempo fabricando unas espinas que no les sirven para nada? ¿Es que no es importante la guerra de los corderos y las flores? ¿No es esto más serio e importante que las sumas de un señor gordo y colorado? Y si yo sé de una flor única en el mundo y que no existe en ninguna parte más que en mi planeta; si yo sé que un buen día un corderillo puede aniquilarla sin darse cuenta de ello, ¿es que esto no es importante? El principito enrojeció y después continuó: —Si alguien ama a una flor de la que sólo existe un ejemplar en millones y millones de estrellas, basta que las mire para ser dichoso. Puede decir satisfecho: "Mi flor está allí, en alguna parte..." ¡Pero si el cordero se la come, para él es como si de pronto todas las estrellas se apagarán! ¡Y esto no es importante! No pudo decir más y estalló bruscamente en sollozos...

La flor, que había trabajado con tanta precisión, dijo bostezando: —¡Ah, perdóname... apenas acabo de despertarme... estoy toda despeinada...! El principito no pudo contener su admiración: —¡Qué hermosa eres! —¿Verdad? —respondió dulcemente la flor—. He nacido al mismo tiempo que el sol. El principito adivinó exactamente que ella no era muy modesta ciertamente, pero ¡era tan conmovedora! —Me parece que ya es hora de desayunar — añadió la flor —; si tuvieras la bondad de pensar un poco en mí... Y el principito, muy confuso, habiendo ido a buscar una regadera la roció abundantemente con agua fresca. Y así, ella lo había atormentado con su vanidad un poco sombría. Un día, por ejemplo, hablando de sus cuatro espinas, dijo al principito: —¡Ya pueden venir los tigres, con sus garras! —No hay tigres en mi planeta —observó el principito— y, además, los tigres no comen hierba. —Yo no soy una hierba — respondió dulcemente la flor. —Perdóname... —No temo a los tigres, pero tengo miedo a las corrientes de aire. ¿No tendrás un biombo? "Miedo a las corrientes de aire no es una suerte para una planta —pensó el principito—. Esta flor es demasiado complicada..." —Por la noche me cubrirás con un fanal... hace mucho frío en tu tierra. No se está muy a gusto; allá de donde yo vengo... La flor se interrumpió; había llegado allí en forma de semilla y no era posible que conociera otros mundos. Humillada por haberse dejado sorprender inventando una mentira tan ingenua, tosió dos o tres veces para atraerse la simpatía del principito. —¿Y el biombo? —Iba a buscarlo, pero como no dejabas de hablarme... Insistió en su tos para darle al menos remordimientos. De esta manera el principito, a pesar de la buena voluntad de su amor, había llegado a dudar de ella. Había tomado en serio palabras sin importancia y se sentía desgraciado. "Yo no debía hacerle caso —me confesó un día el principito— nunca hay que hacer caso a las flores, basta con mirarlas y olerlas. Mi flor embalsamaba el planeta, pero yo no sabía gozar con eso... Aquella historia de garra y tigres que tanto me molestó, hubiera debido entermecerme". Y me contó todavía: "¡No supe comprender nada entonces! Debí juzgarla por sus actos y no por sus palabras. ¡La flor perfumaba e iluminaba mi vida y jamás debí huir de allí! ¡No supe adivinar la ternura que ocultaban sus pobres astucias! ¡Son tan contradictorias las flores! Pero yo era demasiado joven para saber amarla"...

1. ¿La flor quería que el principito la protegiera con?

a. Una caja.

- b. Una reja.
 - c. Un perro
 - d. Un Biombo.
2. ¿Si las Baobas crecían qué pasaba con el planeta del principito?
- a. Se veía feo.
 - b. Estallaba
 - c. Se vería más pequeño.
 - d. Les quitaba espacio a las flores.
3. ¿Según el principito las personas o las flores se deben juzgar por?
- a. Su olor.
 - b. Sus actos.
 - c. Sus palabras
 - d. Sus pétalos.
4. El principito pensaba que las espinas le servían a la rosa para
- a. Defenderse.
 - b. Vengarse.
 - c. Divertirse
 - d. Vanidad.
5. ¿Cuántos años habían pasado desde que el principito se fue?
- a. 10 años
 - b. años
 - c. 20 años
 - d. Nunca se fue.
6. ¿Ante el llanto del principito cuál fue la solución que le dio el aviador?
- a. Dibujarle un bozal
 - b. Dormirlo en sus brazos
 - c. Dibujarle un bozal y una armadura
 - d. No le dio solución.

7. ¿Según el texto y el principito qué le gustaba a los adultos?
- Los aviones
 - La política
 - Las cifras
 - Ir de paseo.
8. ¿La flor creía qué en el planeta habían?
- Baobas
 - Más rosas.
 - Más príncipes.
 - Tigres.
9. ¿Cuándo el principito conoció a la flor esta le pareció?
- Vanidosa
 - Melosa
 - Cariñosa
 - Rencorosa
10. ¿El principito comparo al protagonista con?
- Un cordero
 - Un señor que hacia sumas
 - Un señor que sembraba baobas
 - Una flor.
7. ¿Qué hizo llorara al principito?
- Pensar que el cordero podría comerse su flor
 - Se había roto un pie
 - Que no arreglaran rápido el avión
 - Las baobas.
8. ¿ El principito pensaba qué su flor era?
- Una grosera
 - La única en el mundo

c. Una grosera

Taller N° 8 La Creación De Los Desana

El sol creó el universo. Se llama Padre Sol porque es el padre de todos los desana. El Sol creó el universo con el poder de su luz amarilla y le dio vida y estabilidad. Desde su morada, bañada de reflejos amarillos, el Sol hizo la Tierra, con sus selvas y ríos, sus animales y plantas. El Sol pensó muy bien su creación, pues le quedó perfecta. Nuestro mundo tiene forma de un gran disco, un inmenso plato hondo. Es el mundo de los hombres y los animales, el mundo de la vida. El color amarillo es el color del poder del Sol y el color de su morada. La morada de los hombres y los animales, en cambio, es de color rojo, que es el color de la fecundidad y la sangre de los seres vivientes. Debajo de nuestra Tierra Estremor otro mundo, que es el Paraíso. Su color es verde y allá van las almas de los muertos que han sido buenos desana durante toda su vida. La parte oscura de nuestra Tierra se encuentra en el occidente, donde se oculta el Sol. Es el lado de la noche, la parte mala. El Sol creó primero a los animales y las plantas, y después creó a la gente. Cuando decidió poblar la tierra hizo un hombre de cada tribu del Vaupés. Hizo un desana y un pira-tapuya, un uanano, un tuyuka y otros más, de cada tribu uno. Entonces, para enviar la gente a la tierra, el Sol se sirvió de un personaje que vivía en un gran lago del oriente. Para poblar la Tierra, este personaje se embarcó en una gran canoa.

Era una canoa viva, una gran culebra que nadaba por el fondo de las aguas. La piel de esta canoa-culebra estaba pintada de amarillo y de rayas y rombos negros. En su interior, que era rojo, venía la gente que el Sol había creado. (...) Fue un viaje muy largo y la canoa-culebra estaba subiendo los ríos para que el personaje que había designado el Sol estableciera a las personas en las cabeceras. Así seguían por largo tiempo y la gente ya estaba cansada. En este entonces aún no se conocía la noche y así viajaron con luz, siempre la luz amarilla del Sol. Cuando los primeros hombres se embarcaron, el Sol le dio a cada uno alguna cosa, algún objeto, para que lo llevara con mucho cuidado. A uno de ellos le había dado una pequeña bolsa negra, bien amarrada. Como el viaje era tan largo, el hombre abrió la bolsa para ver qué había en el interior. De pronto, de la bolsa salió una multitud de hormigas negras. Eran tantas que taparon la luz y todo se oscureció. Así apareció la primera noche.

Las hormigas se multiplicaron y los hombres trataban de invocarlas para que volvieran a la bolsa, pero todavía no conocían las invocaciones. El Sol vino golpeó la bolsa con una varita, entonces las hormigas volvieron a entrar en la bolsa. Una vez estuvieron dentro, volvió la luz, pero desde entonces también existe la noche. Seguían viajando en la canoa-culebra, pero al llegar a Ipanoré, sobre el río Vaupés, tropezaron con una gran roca que yacía en la orilla. Las personas, creyendo que ya habían llegado a su destino comenzaron a salir por un hueco en la punta de la canoa. Además, están cansadas el personaje que el Sol había escogido para poblar la Tierra no quería que desembarcaran, pues debía llevarlos a las cabeceras de los ríos. Entonces tapó el hueco con el pie, pero la gente ya había salido, ya había salido de la Canoa-culebra e iba dispersándose por ríos y montes. Así que el poblador de la Tierra le dio a cada hombre los objetos que había traído del lago del oriente. Estos objetos iban a indicar las futuras actividades de cada tribu. Al desana le dio arco y flecha; al tukano, al pira-tapuya, al waiyára y al neéroa, les dio la cerbatana y un canasto; al cubeo, una máscara de tela de corteza. Fijó los lugares donde cada tribu debía establecerse, pero cuando iba a indicar al desana su futuro hogar, este ya se había ido a buscar refugio en las cabeceras de los ríos. El poblador se embarcó de nuevo en su canoa-culebra y regresó al lago del oriente.

GERARDO REICHEL-DOLMATOFF DESANA: SIMBOLISMO DE LOS INDIOS TUKANO DEL VAUPÉS.

1. ¿Según lo que se deduce del párrafo 3 los desana?
 - a. rechazan la existencia de los dioses.
 - b. creen en la reencarnación.
 - c. creen en la inmortalidad de las almas.

d. suponen que en el “más allá” no hay nada.

2. Cuándo se habla de ‘morada’ se está haciendo referencia a

- a. un color.
- b. una diosa.
- c. un cacique.
- d. una vivienda.

3. El rol de narrador es desempeñado por

- a. un narrador omnisciente.
- b. Gerardo Reichel
- c. un “mamo” tukano.
- d. un indio del Vaupés.

Anexo 7. Rejilla de evaluación.

REJILLA DE EVALUACIÓN DE LA COMPRESIÓN LECTORA															
Niveles	Estudiante														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Nivel literal															
Retiene información contenida en el texto de manera local.															
Identifica eventos, objetos y sujetos mencionados en el texto.															
Nivel inferencial															
Establece relaciones y asociaciones entre los significados.															
Da cuenta de la información que aparece sugerida en el texto.															
Nivel crítico															
Asume valoraciones tanto positivas como negativas frente a lo leído.															
Relaciona lo leído con situaciones de su entorno y cultura.															

Realizada a partir de lo planteado en los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana (1998).

Escala de valoración	
1	Alcanzó
2	No alcanzó

Diseño de tablero



Modelo tablero



Modelo grupo 1



Modelo actividad 2



Diseño actividad



Modelo taller

