



FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL EN
ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE
BUCARAMANGA

AUTORA: Diana María Tovar Osorio

Trabajo de grado para optar el título de
Magíster en Educación

Directora

Maria Nuria Rodríguez de Martínez

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES HUMANIDADES Y ARTES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BUCARAMANGA

2020

Agradecimientos

Gracias a Dios por darme la oportunidad de continuar con mi formación profesional en medio de la pandemia; a mis padres por su paciencia, comprensión y su invaluable apoyo y colaboración, durante dos años que estuve dedicada a la maestría en Educación; a toda mi familia por su constante ánimo hacia el logro de esta meta; a los estudiantes de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga que participaron en este proyecto y al apoyo que les brindaron sus padres para la consecución del objetivo; al maestro Elgar Gualdrón y a todos los maestros, por su aporte teórico y experiencia, y a la tutora María Nuria Rodríguez de Martínez, por toda su colaboración y sus aportes para desarrollar esta investigación.

Contenido

| | Pág. |
|---|-------------|
| Introducción..... | 1 |
| 1. Planteamiento del problema..... | 3 |
| 1.1 Descripción de la situación o problema..... | 3 |
| 1.2 Formulación del problema | 7 |
| 2. Objetivos | 8 |
| 2.1 Objetivo General | 8 |
| 2.2 Objetivos Específicos..... | 8 |
| 3. Supuesto Cualitativo..... | 9 |
| 4. Justificación | 10 |
| 5. Marco referencial | 17 |
| 5.1 Antecedentes | 17 |
| 5.2 Marco Teórico | 35 |
| 5.3 Marco Conceptual..... | 45 |
| 5.4 Marco Legal..... | 52 |
| 6. Metodología | 58 |
| 6.1 Tipo de estudio y diseño | 58 |
| 6.2 Contexto Institucional..... | 62 |
| 6.3 Población..... | 63 |

| | | |
|--|-----|----|
| 6.4 Grupo | 64 | iv |
| 6.5 Técnicas e instrumentos de investigación..... | 64 | |
| 6.6 Validación de los Instrumentos..... | 78 | |
| 6.7 Proceso general de la investigación..... | 78 | |
| 6.8 Fases de Investigación | 80 | |
| 6.8.1 Fase de Planificación..... | 81 | |
| 6.8.2 Fase de Acción | 83 | |
| 6.8.3 Propuesta de Intervención..... | 84 | |
| 6.8.4 Fase de Observación..... | 86 | |
| 6.8.5 Fase de Reflexión | 87 | |
| 6.8.6 Evaluación después del desarrollo de las secuencias didácticas | 110 | |
| 6.8.7 Aspectos éticos..... | 111 | |
| 7. Análisis y resultados | 113 | |
| 7.1 Resultados diagnóstico de comprensión lectora..... | 117 | |
| 7.1.1 Análisis de resultados del diagnóstico de competencia lectora..... | 118 | |
| 7.2 Diagnóstico competencia escritora..... | 124 | |
| 7.3 Segundo diagnóstico de escritura | 130 | |
| 7.4 Sobre las secuencias didácticas..... | 136 | |
| 7.5 Prueba lectora postest..... | 145 | |
| 7.6 Prueba de competencia escritora (postest)..... | 152 | |
| 7.7 Reflexión sobre la implementación de la propuesta | 156 | |
| 7.8 Triangulación de la información..... | 158 | |
| 7.9 Hallazgos de Investigación | 160 | |
| 8. Conclusiones y Recomendaciones | 164 | |

| | | |
|---------------------------|-----|---|
| 8.1 Conclusiones..... | 164 | v |
| 8.2 Recomendaciones | 167 | |
| Referencias | 169 | |
| Anexos | 177 | |

Lista de Figuras

| | Pág. |
|--|-------------|
| Figura 1. Desempeño del cuatrienio. Puntaje promedio de la Prueba Saber 9° ENSB en el área de Lenguaje. La escala de valores es de 100 a 500, siendo 500 el puntaje promedio más alto posible..... | 10 |
| Figura 2: Niveles de desempeño de la Prueba Saber 9° ENSB en el área de Lenguaje durante el cuatrienio. La escala de valores es de 0% a 100% | 11 |
| Figura 3. Resultados en lectura de países latinoamericanos pruebas Pisa 2018 | 14 |
| Figura 4. La figura adjunta presenta las estrategias en los procesos de lectura, Solé (2014): Antes, durante y después, las cuales fortalecen los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico) que tienen relación con los componentes semántico, sintáctico y pragmático. | 37 |
| Figura 5. La figura presenta la clasificación de las estrategias del proceso de comprensión lectora Solé (1992) en autorreguladoras y de lectura para antes, durante y después de la lectura..... | 38 |
| Figura 6. La figura adjunta presenta el modelo del proceso de escritura de Cassany (2003), el cual tiene varios subprocesos como son: el análisis de la situación de comunicación, la generación de ideas, la planificación, redacción, revisión y reformulación de enunciados..... | 42 |
| Figura 7. Momentos de la Investigación Acción basada en Carr y Kemmis (1988) | 61 |
| Figura 8. Fases de la investigación-acción de Kemmis (1989) | 62 |
| Figura 9. Rueda de verbos basada en la taxonomía de Bloom | 85 |

Lista de Tablas

| | Pág. |
|---|-------------|
| Tabla 1. Etapas de escritura..... | 41 |
| Tabla 2. Mi imagen de escritor o escritora | 68 |
| Tabla 3. Diario pedagógico..... | 69 |
| Tabla 4. Categorías y subcategorías de los procesos lectoescritores | 79 |
| Tabla 5. Primera secuencia didáctica | 90 |
| Tabla 6. Segunda secuencia didáctica..... | 95 |
| Tabla 7. Tercera secuencia didáctica..... | 106 |
| Tabla 8. Resultados del diagnóstico de competencia lectora (pretest)..... | 117 |
| Tabla 9. Resultados y análisis del diagnóstico por componentes de lectura | 123 |
| Tabla 10. Resultados diagnóstico de la competencia escritora | 125 |
| Tabla 11. Distribución de preguntas por competencias y componentes..... | 126 |
| Tabla 12. Primer diagnóstico de escritura..... | 129 |
| Tabla 13. Segundo diagnóstico de escritura | 131 |
| Tabla 14. Análisis de resultados primera secuencia didáctica | 137 |
| Tabla 15. Segunda secuencia didáctica..... | 140 |
| Tabla 16. Tercera secuencia didáctica..... | 143 |
| Tabla 17. Resultados prueba lectora (postest) | 146 |
| Tabla 18. Resultados y análisis del postest de lectura | 151 |
| Tabla 19. Resultados del postest de escritura..... | 152 |

| | | |
|---|-----|------|
| Tabla 20. Resultados y análisis del postest de escritura..... | 155 | viii |
| Tabla 21. Triangulación de la información | 158 | |

Lista de Anexos

| | Pág. |
|--|-------------|
| Anexo 1. Acuerdo de Consentimiento Informado para padres de familia / Acudientes | 177 |
| Anexo 2. Prueba Saber diagnóstico competencia lectora | 179 |
| Anexo 3 Prueba Saber diagnóstico competencia escritora | 184 |
| Anexo 4 Tabla de respuestas pruebas diagnósticas | 187 |
| Anexo 5 Instrumentos de validación de las pruebas escritas | 188 |
| Anexo 6 Diagnóstico de producción textual | 190 |
| Anexo 7 Soporte aplicación de diagnósticos | 191 |
| Anexo 8 Rúbrica para trabajo en grupo | 193 |
| Anexo 9 Rúbrica para obra de teatro | 194 |
| Anexo 10 Quiz reseña literaria | 195 |
| Anexo 11 Rúbrica para reseña literaria | 196 |
| Anexo 12 Rúbrica para resumen | 197 |
| Anexo 13 Reseña literaria V17 | 198 |
| Anexo 14 Reseña literaria N18 | 199 |
| Anexo 15 Antes de leer L4/D5 | 200 |
| Anexo 16 Rúbrica para exposición oral | 201 |
| Anexo 17 Exposición oral K14/J15 | 202 |
| Anexo 18 Texto: "Última Proclama del Libertador" | 203 |
| Anexo 19 Complementación de proclama S8/G9 | 204 |

| | | |
|--|-----|---|
| Anexo 20 Cuestionario sobre la proclama N10..... | 205 | x |
| Anexo 21 Cuestionario sobre la proclama S11 | 207 | |
| Anexo 22 Rúbrica para proclama | 210 | |
| Anexo 23 Proclama S13 | 211 | |
| Anexo 24 Proclama L16 | 212 | |
| Anexo 25 Neoclasicismo y Romanticismo K6..... | 213 | |
| Anexo 26 Neoclasicismo y Romanticismo L7 | 215 | |
| Anexo 27 Obras literarias del romanticismo latinoamericano S13 | 216 | |
| Anexo 28 Pruebas finales competencia lectora y escritora | 218 | |
| Anexo 29 Tabla de respuestas prueba final..... | 227 | |
| Anexo 30 Tabla de ítems prueba lenguaje | 228 | |
| Anexo 31 Rúbrica de texto argumentativo | 231 | |
| Anexo 32 Pruebas postest KP y SA..... | 232 | |
| Anexo 33 Textos argumentativos | 248 | |

Resumen

Con el fin de hacer realidad el objetivo general de este proyecto de investigación, que se enfocó en diseñar una estrategia metodológica para fortalecer la comprensión y producción textual de los estudiantes de noveno grado de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga, durante el año 2020, se recurrió a una investigación de tipo cualitativa, se aplicó un diagnóstico inicial o pretest con una prueba Saber de selección múltiple, con única respuesta, para identificar el nivel de las competencias comunicativas de lectura y escritura de los estudiantes. Luego, se ejecutó la propuesta de intervención, la cual estuvo centrada en una secuencia didáctica cuyas etapas incorporaron las estrategias propuestas por Solé (1998) y Cassany (2014) para abordar los procesos de comprensión y producción textual. Finalmente, se aplicó una prueba de salida o postest, con el fin de confrontar los resultados, con la prueba de entrada y determinar la efectividad de la propuesta de intervención. El análisis del pretest y postest se hizo mediante unas tablas que condensaron los resultados de los estudiantes en cada una de las pruebas, y a través de la descripción de cada uno de éstos. En la secuencia didáctica se plantearon como categorías centrales la comprensión y la producción textual, y como subcategorías, los componentes semántico, sintáctico y pragmático. Los resultados corroboraron el supuesto cualitativo y evidenciaron que con la secuencia didáctica cuyas actividades contienen las estrategias de los teóricos mencionados anteriormente, se fortalecieron las competencias de comprensión y producción textual de los estudiantes.

Palabras clave:

Comprensión textual, producción textual, competencias, secuencia didáctica, componentes semántico, sintáctico y pragmático.

Fortalecimiento de la comprensión y producción textual en estudiantes de noveno grado de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga

Introducción

Esta investigación centrada en el fortalecimiento de las competencias de comprensión y producción textual de los estudiantes de noveno grado de educación básica, de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga, brinda estrategias de lectoescritura, las cuales están basadas en reconocidos teóricos, con el fin de fortalecer las competencias y desarrollar habilidades necesarias para lograr resultados satisfactorios en las pruebas escolares, nacionales e internacionales, como son las evaluaciones de clase, Saber y Pisa; además, de poder enfrentar las diversas situaciones comunicativas que se presentan a diario, y ser constructores de una sociedad que no sólo lee textos verbales y no verbales, sino que participa activamente en los cambios que requiere el mundo entero.

Actualmente, se conocen innumerables publicaciones que han circulado de manera física o virtual acerca de los avances teóricos y prácticos en procesos de lectura y escritura; no obstante, poco o nada de esos aportes e investigaciones se aplican en las aulas de clase, razón por la cual, los resultados que se obtienen en las pruebas nacionales e internacionales no son los mejores. Es responsabilidad de cada maestro apropiarse de una o varias de esas propuestas para aplicarlas con sus estudiantes, de manera que ellos puedan obtener mejores desempeños y resultados en las pruebas que evalúan las distintas competencias y habilidades

Este trabajo aborda las estrategias de Daniel Cassany e Isabel Solé en procesos de lectura y escritura, a través de la secuencia didáctica que se constituye en una herramienta lineal, con actividades ordenadas, estructuradas y articuladas, con un objetivo y tiempo determinados, que hace parte de una situación o contexto, que tiene un esquema de desarrollo con criterios de evaluación y que exige una interacción permanente entre estudiantes y maestros.

Pese a las limitaciones que se presentaron por la pandemia, este trabajo pudo ser desarrollado con los estudiantes de noveno, pero tuvo que ser repensado especialmente

en tiempos, actividades, recursos y canales de comunicación que implicaron reajustes en los horarios de clase y en el uso de las herramientas tecnológicas para poder lograr los fines propuestos.

1. Planteamiento del problema

1.1 Descripción de la situación o problema

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha venido desarrollando diversas acciones con el fin de garantizar una educación de calidad que promueva el ingreso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo nacional. Para ello orienta procesos formativos que impulsen el desarrollo de habilidades y competencias requeridas para la interacción sociocultural y el ejercicio de la ciudadanía, entre otros.

.Entre las acciones ejecutadas por el MEN, el programa Plan Nacional para la Lectura y Escritura (PNLE), iniciado en el 2011, ha hecho presencia en las Instituciones educativas públicas con el objetivo de “fomentar el desarrollo de las competencias en lectura y escritura mediante el mejoramiento del comportamiento lector, la comprensión lectora y la producción textual de estudiantes a través del fortalecimiento de la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores, y de la vinculación de las familias en estos procesos”(MEN, s/f. Plan Nacional para la lectura y la Escritura).

Como puede observarse, el centro de toda la propuesta, es mejorar los procesos de formación relacionados con el saber leer y escribir como vehículo indispensable para:

“Adquirir y generar conocimientos: tener la posibilidad de aprender y de interpretar diferentes informaciones en relación con diversos saberes.

Disminuir brechas: los estudiantes que no alcancen niveles básicos de lectura y escritura, están en condiciones escolares, personales y sociales desfavorables.

Construir y expresar la subjetividad: acceder a diferentes textos y desde allí transformarse y transformar el contexto.

Ejercer la ciudadanía: participar en la comunidad: reclamar, proponer, informar” (MEN, s/f, Plan Nacional para la Lectura y la Escritura).

En todo este contexto, las Instituciones Educativas y los maestros han trabajado en torno a la formación en el campo de la lectura y de la escritura con acciones didácticas y

pedagógicas recomendadas por el mismo Ministerio y han seguido las orientaciones para el proceso trabajando los estándares básicos de competencias en lenguaje.

Los estándares indican la meta a la que deben llegar los estudiantes, en tiempos regulados por los años académicos (MEN s/f), con lo cual, es posible orientar y evaluar los procesos y conocer el desempeño de los estudiantes. Los criterios establecidos en los estándares permiten saber en qué aspectos del proceso existen deficiencias y reorientar los procesos formativos. En el caso puntual de los estudiantes participantes en este estudio, los indicadores que corresponden al campo del lenguaje, para este año académico, se vienen trabajando desde octavo grado, dado que la estructura de los estándares está organizada por grupos (de octavo a noveno). En este sentido, la comprensión y la producción de textos, ha sido objeto de ejercicios académicos a lo largo del año escolar y de valoraciones permanentes, tanto a nivel institucional como a nivel nacional con las pruebas Saber, sus resultados se constituyen en referentes de las condiciones académicas tanto de estudiantes como de las Instituciones Educativas.

Al consultar los resultados de las pruebas Saber de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga para el área de Lenguaje del grado noveno se observa que, si bien es cierto que el puntaje que obtuvieron los estudiantes en el año 2017 incrementó con relación al año anterior, este no superó el promedio obtenido en los tres años anteriores, y más del diez por ciento (10%) de los estudiantes, se ubicaron en el nivel mínimo, en el cual debería haber un porcentaje inferior.

Así mismo, la prueba diagnóstica realizada a inicio del presente proyecto mostró que los estudiantes tenían limitaciones en los procesos de comprensión lectora y producción textual, las cuales se evidenciaron al responder los cuestionarios y elaborar algunos textos. Esto obedeció a la insuficiencia lexical, a la falta de atención durante el proceso lectoescritor, al tipo de texto (algunos eran más complejos que otros), a la exigencia del nivel de lectura y al desconocimiento de una estrategia de lectoescritura eficaz.

La raíz del problema se refleja en estos resultados, los cuales son indicadores de posibles fallas en el proceso de enseñanza y de algunas limitaciones por parte de los estudiantes para el desarrollo de las competencias comunicativas, en las cuales, los desempeños fueron homogéneos, puesto que se relacionaban con la dificultad para

comprender el sentido global de los textos, analizar información de los textos, leer con sentido crítico y producir diversos tipos de textos, atendiendo a requerimientos estructurales, conceptuales, lingüísticos, y a reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas. Las circunstancias en torno a los desempeños de los estudiantes, estuvieron relacionadas con posibles fallas metodológicas en los grados anteriores y a las limitaciones individuales y colectivas para abordar los procesos de comprensión y producción textual.

Las problemáticas mencionadas anteriormente, sin lugar a dudas, ponen en desventaja y resta oportunidades a los jóvenes para poder enfrentar los retos que demanda este mundo competitivo, dado que la lectura y la escritura son las puertas hacia el conocimiento y el aprendizaje de contenidos variados que facilitan la resolución de conflictos que se presentan en la vida cotidiana.

La UNESCO (2005) ha señalado que “los libros y el acto de leer constituyen los pilares de la educación y la difusión del conocimiento, la democratización de la cultura y la superación individual y colectiva de los seres humanos. En esta visión, la UNESCO reconoce que saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en sí misma, y es la base de otras aptitudes vitales”

Desde esta perspectiva, el fortalecimiento de las competencias lectoescritoras permite que los jóvenes superen las limitaciones individuales y colectivas en estos procesos, entre los que cabe señalar:

En estos procesos lectoescritores, los estudiantes son actores protagónicos y recurren a sus habilidades formales y no formales para interactuar con los textos. A medida que el lector recorre un texto puede pasar por distintos niveles de lectura, cada uno de estos cumple distintas funciones y tiene exigencias particulares a nivel cognitivo, las cuales permiten pasar de un nivel a otro. Entre estos niveles figuran: La comprensión literal, la inferencial y la crítica intertextual.

En el primer nivel de comprensión lectora, es decir, en el nivel literal se evidenciaron dificultades para captar y analizar las ideas y la información que están explícitamente expuestas en el texto, reconocer y recordar los hechos tal como aparecían en la lectura.

Ellos cuestionan poco el texto antes de leerlo y les falta disposición para demostrar sus presaberes. A nivel inferencial demostraron falencias para comprender de manera más profunda y amplia las ideas, para usar las informaciones explícitamente planteadas, su intuición y su experiencia personal como base para hacer conjeturas e hipótesis, para extraer la información implícita del texto a través de inferencias y deducciones. A nivel crítico evidenciaron poca reflexión o cuestionamiento al terminar la lectura de los textos, demostraron dificultad para sacar la ideología oculta en el texto, para emitir un juicio valorativo, comparando las ideas presentadas en el texto con criterios externos.

Según las evidencias obtenidas, se puede afirmar que los estudiantes de noveno grado de la ENSB, presentan limitaciones en la comprensión y producción textual, por los resultados obtenidos en las pruebas de cada uno de los niveles de lectura, literal, inferencial y crítico. Esto obedece a la insuficiencia lexical, a la falta de atención durante el proceso lector, al tipo de texto, ya que algunos son complejos, a la exigencia del nivel de lectura y al desconocimiento de una estrategia de lectoescritura eficaz. Frente a las limitaciones expresadas y como docente responsable de los aprendizajes de los estudiantes, en un campo de conocimiento amplio y fundamental, nace la necesidad de atender las deficiencias evidenciadas y actuar desde la práctica pedagógica con acciones didácticas que posibiliten fortalecer las competencias de comprensión y producción textual. En este sentido se construyó la pregunta que se presenta a continuación.

En este orden de ideas, se considera pertinente enfocar la práctica pedagógica, los recursos institucionales, y el esfuerzo colectivo de estudiantes, maestros y padres de familia en el fortalecimiento de los procesos que ayuden a elevar los niveles de comprensión y producción de textos.

Teniendo en cuenta que la pandemia actual trasladó el estudio presencial al virtual y que las metodologías se adaptaron a este campo, fue necesario el uso de variadas herramientas tecnológicas como las plataformas educativas, las institucionales y los libros digitales, para el diseño de la propuesta de intervención, la cual se enfocó en secuencias didácticas en las que se utilizaron estrategias lectoescritoras de Solé (1998) y Cassany (2014), con el propósito de revertir la problemática evidenciada en los jóvenes.

1.2 Formulación del problema

¿Cómo fortalecer la comprensión y la producción textual de los estudiantes de noveno grado de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga mediante el desarrollo de estrategias metodológicas?

2. Objetivos

2.1 Objetivo General

Diseñar una estrategia metodológica para fortalecer la comprensión y producción textual de los estudiantes de noveno grado de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga, durante el año 2020

2.2 Objetivos Específicos

-Analizar los niveles de comprensión y producción textual de los estudiantes de noveno grado de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga.

--Implementar la estrategia didáctica que permita fortalecer la comprensión y producción textual.

-Valorar el resultado de la estrategia en el fortalecimiento de la comprensión y producción textual.

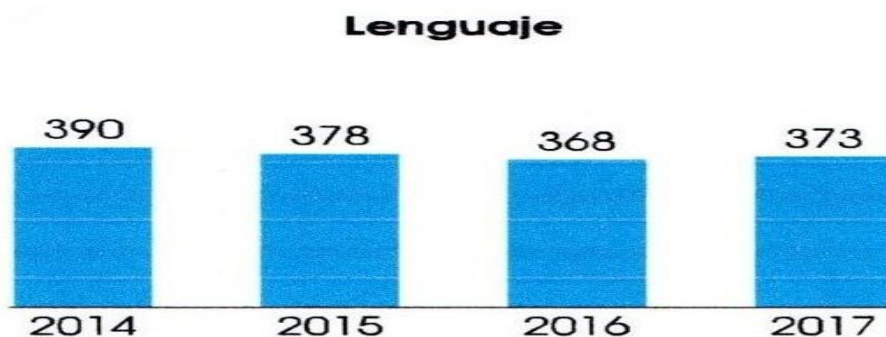
3. Supuesto Cualitativo

La implementación de una estrategia metodológica fortalece la comprensión y la producción textual en los estudiantes del grado noveno de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga.

4. Justificación

El presente proyecto se justifica en virtud de las necesidades que tenían los estudiantes de noveno grado de superar las limitaciones en los procesos de comprensión y producción textual, evidenciadas en las diversas pruebas diagnósticas. A nivel de comprensión textual, los educandos de noveno grado de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga demuestran limitaciones en cada nivel lector, especialmente en el inferencial y crítico, no activan sus presaberes desde antes de abordar la lectura, ni utilizan la gran variedad de estrategias que les posibiliten la comprensión e interpretación textual, como los “organizadores previos” descritos por Ausubel (títulos, subtítulos, negrita, cursiva, esquema...), no manejan las habilidades de descodificación de manera eficaz, no hacen monitoreo de la lectura, ni se aventuran a predecir lo que viene a continuación, ni establecen inferencias o conjeturas a medida que leen, no clarifican dudas, no autocuestionan. En la producción textual, muestran insuficiente desarrollo de esta competencia, cierta dificultad al resumir o sintetizar, incoherencia y falta de concordancia en sus escritos, insuficiente léxico que les permita determinar las mejores expresiones para iniciar un texto y los términos apropiados a los diversos contextos, desconocimiento de las funciones de los signos de puntuación y de los conectores; por ende, mal empleo de estos, mala ortografía, desconocimiento y poco dominio de las superestructuras textuales.

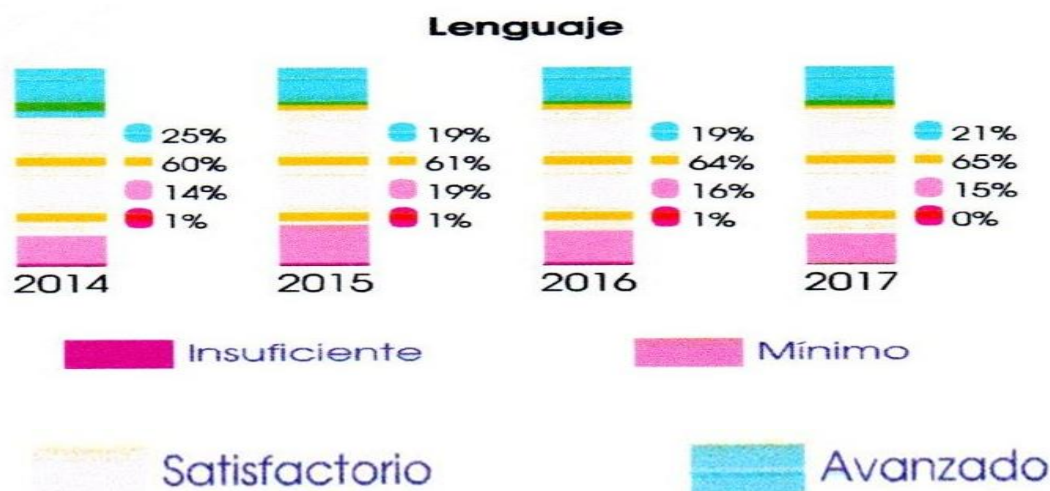
Figura 1. Desempeño del cuatrienio. Puntaje promedio de la Prueba Saber 9° ENSB en el área de Lenguaje. La escala de valores es de 100 a 500, siendo 500 el puntaje promedio más alto posible.



Fuente: ISCE Mineducación (2018)

La gráfica muestra el puntaje promedio de la prueba Saber 9 de la ENSB en el área de Lenguaje durante el cuatrienio 2014 a 2017. Se puede apreciar que el puntaje obtenido en el 2014 fue el más alto, con 390 puntos, y el del 2016 fue el más bajo, con 368 puntos. Si bien es cierto que el puntaje mejoró en el 2017, con 373 puntos, éste no supera el promedio de los tres años anteriores, el cual fue de 378.6. Esto significa que es necesario fortalecer en los estudiantes, las competencias comunicativas de lectura y escritura que contemplan las Pruebas Saber.

Figura 2: Niveles de desempeño de la Prueba Saber 9° ENSB en el área de Lenguaje durante el cuatrienio. La escala de valores es de 0% a 100%



Fuente: ISCE Mineducación (2018)

La gráfica muestra una disminución significativa del porcentaje obtenido por los estudiantes de noveno grado de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga durante los años 2015 y 2016 con respecto al 2014, un porcentaje que se mantiene igual durante los años 2015 y 2016, y un repunte tan solo de 2% en 2017 con relación al año anterior.

En el 2017 hubo un incremento del 21% en el nivel avanzado, con relación al 19% obtenido en el 2015 y 2016, pero este porcentaje no superó el promedio de los tres años anteriores. Otro aspecto, es que más del diez por ciento (10%) de los estudiantes, se ubicaron en el nivel mínimo, se espera que en este nivel haya menos del 10%. Por otro lado, hay que resaltar que, en el 2017, hubo una desaparición del 1% en el nivel

insuficiente y un incremento del 65% en el nivel satisfactorio, con relación a los años anteriores del cuatrienio.

Solé (1998) afirma que “la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas, y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no lograron ese aprendizaje” (p. 27) “La lectura es uno de los medios más importantes para la consecución de nuevos aprendizajes” (p. 31). “Cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos: La lectura nos acerca a la cultura, o a múltiples culturas” (p. 39)

Teniendo en cuenta los planteamientos de Solé (1998), no cabe duda que el fortalecimiento de las competencias lectoras en los estudiantes, especialmente en esta era de la información, resulta necesario para que ellos puedan comprender los textos y los mensajes subyacentes, reflexionar en torno a éstos, identificar información relevante, interactuar con múltiples culturas, adquirir nuevos aprendizajes, transmitir el tesoro cultural de la humanidad, participar con autonomía en distintos tipos de actividades de la vida cotidiana (socioculturales, cívicas, laborales, entre otras), y enfrentar los retos que demanda el mundo actual.

Cassany (1995) opina que “la vida moderna exige un completo dominio de la escritura. ¿Quién puede sobrevivir en este mundo tecnificado, burocrático, competitivo, alfabetizado y altamente instruido, si no sabe redactar instancias, cartas o exámenes? La escritura está arraigando, poco a poco, en la mayor parte de la actividad humana moderna. Desde aprender cualquier oficio, hasta cumplir los deberes fiscales o participar en la vida cívica de la comunidad, cualquier hecho requiere cumplimentar impresos, enviar solicitudes, plasmar la opinión por escrito o elaborar un informe. El trabajo de muchas personas gira totalmente o en parte en torno a documentación escrita” (p. 13) “En los últimos años, la lengua y la escritura castellanas han evolucionado y están evolucionando al ritmo vertiginoso que marcan los sucesos históricos y las necesidades socioculturales” (p. 33)

Desde la perspectiva de Cassany (2014), la escritura es una competencia que debe adquirir todo ser humano para poder moverse en los distintos ámbitos de la vida cotidiana. Además, se constituye en una herramienta que la persona puede utilizar para satisfacer diversas necesidades comunicativas y para supervivir.

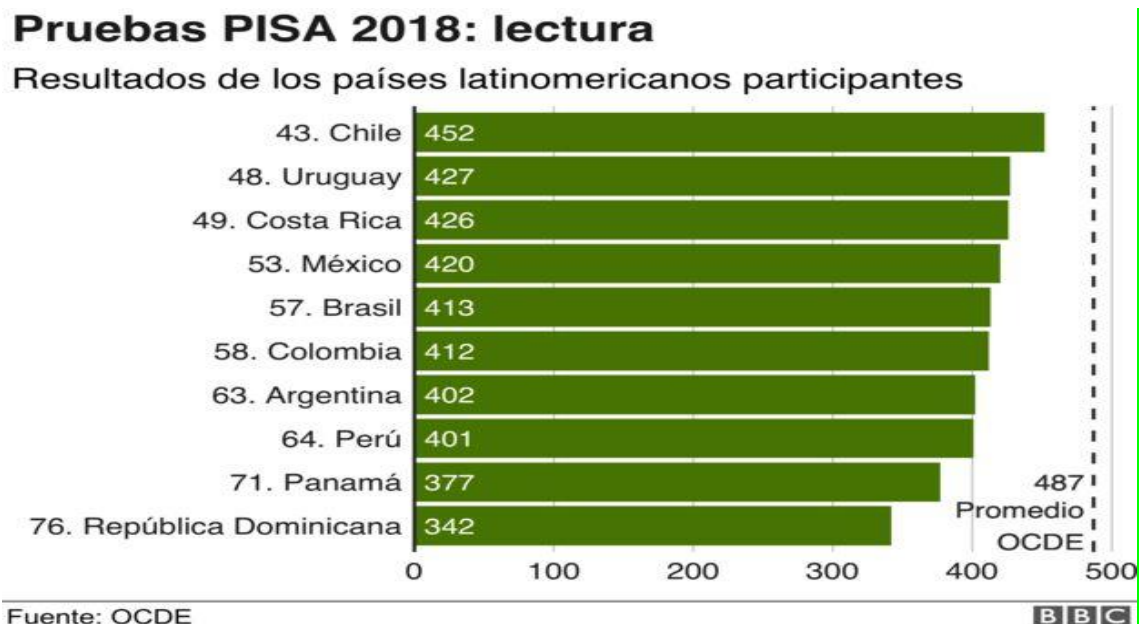
Zubiría (2016) afirma que “En Colombia leemos poco y lo hacemos muy mal. Peor de lo que la gente supone” (s.p.)

A este respecto, la opinión de este teórico confirma la necesidad de promover la lectura y de buscar y utilizar estrategias que contribuyan a fortalecer esta competencia; de lo contrario, los jóvenes no van a poder enfrentar los retos que demanda el mundo actual. Por otro lado, la constante interacción de los jóvenes, especialmente, con las redes sociales, hace que la lectura en estas estructuras sociales compuestas por un conjunto de usuarios esté centrada en textos breves, de poca relevancia. De igual modo, se evidencia, la falta de estrategias para abordar la lectura en las respuestas que los jóvenes dan en las diversas pruebas a las que se enfrentan en las escuelas. La educación de tipo memorística y con currículos no pertinentes en algunas instituciones educativas influyen notoriamente en esta problemática.

Zubiría (2019) considera que “el mal rendimiento de Colombia se puede explicar de forma fácil y es que en el país seguimos con una educación memorística y con un currículo impertinente y fragmentado” (s.p.). Por tal razón, él considera que la enseñanza del lenguaje debe transversalizar la educación básica y media en el país.

OCDE (2019) publicó que los resultados de Colombia, en las pruebas Pisa 2018 fueron los más bajos, que el país desmejoró en la competencia de lectura porque obtuvo 412 puntos con relación al resultado de 2015, el cual fue de 425 puntos. Esto demuestra que hubo un retroceso en la prueba de comprensión lectora y que existe una brecha entre el promedio de los países que pertenecen a esta organización y Colombia.

Figura 3. Resultados en lectura de países latinoamericanos pruebas Pisa 2018



Fuente: BBC News Mundo (2019)

En la figura se observan los resultados de los países latinoamericanos participantes en las pruebas Pisa de lectura 2018, en los que Colombia obtuvo 412 puntos, ocupando el puesto 58. Este puntaje muestra un retroceso en comprensión lectora, con relación al a los 425 puntos obtenidos en la prueba de 2015.

Dado que la problemática que tienen los estudiantes de noveno de la Ensb con relación a los procesos lectoescritores, no es ajena a los resultados de los jóvenes colombianos, en las pruebas internacionales de comprensión lectora, puesto que no obtuvieron los mejores, al ocupar un nivel bajo comparado con los de otros países y en los que menos de la mitad no lograron captar las ideas de los párrafos, se hace necesario fortalecer los procesos lectoescritores, mediante la apropiación de estrategias y herramientas que les permitan abordar mejor estas competencias con los diversos componentes: Semántico, sintáctico y pragmático.

Cajiao (2017) afirma “Esta vez hubo avances meritorios en pruebas Saber, pero nuestra educación básica sigue siendo de baja calidad. Y -sobre todo- este tipo de cifras no sirve solo para compararnos sino para evaluar las políticas de largo plazo y para

formularnos las preguntas esenciales. El informe de 2016 es satisfactorio en relación con los años anteriores, pero todavía nos mantenemos en una zona de muy bajos resultados nacionales. Cabe recordar que un porcentaje elevado de nuestros niños y jóvenes tienen un desempeño mínimo en Lenguaje y Matemáticas y muy pocos llegan a los niveles avanzados. En noveno grado, muy cerca de terminar el bachillerato, apenas un cinco (5) por ciento llegan al nivel avanzado en Lenguaje, lo cual significa que el 95 por ciento seguramente tendrá dificultades serias para abordar los textos complejos que exige la educación superior. Al otro lado y para el mismo grado, el 54 por ciento de los estudiantes están por debajo del nivel satisfactorio en, y eso hace pensar en las dificultades que esta gran cantidad de jóvenes tendrán en el momento de su educación superior” (Cajiao, 2017, s.p.).

Las limitaciones en Lenguaje se pueden evidenciar en los resultados a nivel nacional e internacional y es un tema del que los maestros nos quejamos a diario, por lo cual este proyecto tiene como objetivo fijar las estrategias que ayudarán a fortalecer la comprensión y producción textual.

Solé (1998) propone una serie de etapas para comprender un texto de manera exitosa, las cuales involucran diversos momentos de lectura para prepararse, comprender, releer e interpretar, tres momentos que también este proyecto tendrá en cuenta a la hora de proponer actividades en el aula: Antes, durante y después de leer.

Con respecto al proceso de escritura, Cassany (2014) propuso tres etapas que corresponden a la preescritura, escritura y reescritura. La primera etapa parte del análisis de la situación comunicativa, la cual tiene en cuenta a los destinatarios (¿quién leerá el texto?), el propósito del texto (efecto que se desea producir), valora el marco institucional, el contenido (aquello de lo que se va a hablar), el código y sus variaciones (lenguaje, niveles). Luego, la planificación, en la cual se hace una representación mental o esquemática de lo que se quiere escribir, teniendo en cuenta tres subprocesos: generar, organizar y formular objetivos. Seguidamente, la redacción, en la cual se toma se transforma la representación mental en un discurso verbal lineal. Finalmente, la revisión la cual exige un control o supervisión permanente, retomando los borradores que no han sido satisfactorios para definir una versión final.

Este primer capítulo en el que se argumentó sobre la necesidad de fortalecer los procesos de comprensión y producción textual de los estudiantes de noveno grado, debido a los resultados obtenidos en las últimas pruebas Pisa (2018) en las que participó Colombia, y las del cuatrienio de Saber noveno (2014 a 2017) de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga, facilitan la articulación con el siguiente capítulo en el cual se indagará por los antecedentes investigativos a nivel nacional e internacional y el marco teórico tratado desde aspectos conceptuales y legales.

5. Marco referencial

La comprensión y producción textual por lo general ha sido un tema de preocupación por parte de los maestros, razón por la cual, constantemente están buscando estrategias que permitan mejorar estas competencias. Lamentablemente, no se identifican claramente las causas por las cuales los niveles de desempeño de los estudiantes se mantienen en el mismo rango, descienden o se incrementan muy poco.

En este capítulo se presentan los antecedentes de tesis de maestría y doctorado que han tratado la temática, se definen los términos que se utilizarán a lo largo de la investigación para tener claridad en éstos, se presentan las teorías que fundamentan este estudio con sus respectivos autores y se describen algunos procesos lectoescritores.

Finalmente, se presenta el marco legal que aborda la comprensión y producción textual.

5.1 Antecedentes

Antes de esta investigación, hubo otras que abordaron el tema de la comprensión lectora, tanto a nivel nacional como internacional, ya que el desarrollo de esta competencia resulta fundamental para comprender los diversos textos verbales y no verbales que circulan en el mundo.

A nivel internacional

1. La investigación de maestría titulada “Propuestas para dinamizar los trabajos de lectura dentro y fuera del aula”, presentada a la Universidad de Navarra, Oreja (2014) planteó como objetivo contribuir a la mejora de la comprensión lectora de los alumnos en 2º de la ESO, por medio del diseño de diversas estrategias y dinámicas de trabajo en el aula.

Este trabajo de grado no menciona el tipo de investigación que adopta, pero se puede inferir que corresponde a la cualitativa por las características que presenta y porque no contiene informes estadísticos que corresponden a una investigación cuantitativa, ni hace combinación de investigaciones. Utiliza la observación y el análisis. La metodología se desarrolla de manera grupal ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje y el

conocimiento se construyen con los semejantes, a través de prácticas dialógicas. La investigación se inscribe en la base teórica de la lectura divergente, desarrollada por los teóricos Daniel Cassany y Víctor Moreno, quienes defienden la variedad de interpretaciones del texto literario, en lugar de una sola interpretación del maestro. La literatura divergente permite que el docente desarrolle el rol de mediador al ayudar a despejar la ideología que subyace en los textos, lo cual favorece el proceso de comprensión lectora. El aprendizaje basado en el diálogo o en la polifonía, se desarrolla desde un ambiente comunicativo, en lugar de una transmisión unilateral de la enseñanza por parte del maestro. Las prácticas colectivas de lectura, presentes en las tertulias literarias dialógicas, cobran protagonismo porque favorecen el desarrollo de la divergencia, y las interpretaciones del lector son variadas, dependiendo de sus expectativas. Esta línea teórica también se apoya en los planteamientos de Danilo Martins de Castro o Antxon González y en diversas actividades que corresponden a los tres momentos de la lectura propuestos por Daniel Cassany, el primero para prepararse, el cual se da antes de leer, el segundo para comprender, presente durante o a lo largo de la lectura, y el último, para releer e interpretar, el cual se da al revisar o releer el texto. La primera fase de la lectura y comprensión, partió de reflexiones por parte del lector acerca del título, de las imágenes presentes en el texto, de la última frase del texto. El estudio utilizó la observación como técnica de investigación. Esta investigación permitió concluir que la comprensión lectora y los hábitos de lectura autónomos se vieron favorecidos con la dinamización de los trabajos de lectura. Las actividades propuestas en las distintas secciones de trabajo fueron grupales y permitieron a los educandos interactuar con textos de diversa complejidad. El proyecto se apoyó en la dinámica de aula porque concedió papel protagónico a los educandos, quienes desarrollaron actividades basadas en los textos, con la colaboración del maestro como mediador. El proceso de enseñanza-aprendizaje se realizó de manera dialogada y horizontal, en el que los diversos puntos de vista y las interpretaciones textuales divergentes construyeron el conocimiento de forma grupal.

Este trabajo investigativo se convierte en un modelo de referencia, en relación al marco teórico sobre lectura divergente, desarrollada por Daniel Cassany, y en las prácticas colectivas de lectura que pretendo implementar en mi trabajo de grado. La lectura divergente es muy valiosa porque las interpretaciones, las ideas o puntos de vista resultan

variados cuando se tiene la oportunidad de compartirlos con los demás, a través de alguna técnica de comunicación oral como las tertulias literarias. Los maestros deben abrir espacios para que los educandos expresen las interpretaciones de sus lecturas; de esta manera se brinda la posibilidad de desarrollar la comprensión e interpretación textual. El rol del maestro en el desarrollo de competencias de comprensión lectora, debe ser de mediador, orientador o facilitador en el momento en el que los educandos comparten sus ideas o interpretaciones que les surgen del proceso lector.

2. La investigación de maestría titulada “La dramatización como recurso educativo: Un estudio para la mejora de los procesos elaborados de comprensión lectora”, presentada a la Universidad de Navarra, Tapia (2016) planteó como objetivo utilizar la dramatización como estrategia innovadora de comprensión lectora para la formación de lectores más competentes, críticos y literarios.

La investigación es de carácter mixto, conformada por un método cuantitativo y otro cualitativo. El primero centrado en la aplicación de una secuencia didáctica con el fin de fortalecer los procesos de comprensión e interpretación textual, apoyada en la dramatización. Posteriormente, se analizaron los resultados de la secuencia didáctica, comparando la prueba inicial, final y los resultados de una encuesta. Para la triangulación de la información se analizaron los datos que arrojaron las entrevistas a los educandos, acerca de los métodos que utilizaban, la secuencia didáctica y el diario de campo de la investigadora, instrumento que formaba parte de la investigación cualitativa. Se aplicó un cuestionario antes de desarrollar la secuencia didáctica con el fin de medir sus hábitos lectores y su familiarización con la dramatización dentro de la institución educativa y fuera de ella. La investigación aplicó una secuencia didáctica enfocada en la lectura y comprensión de diversos textos literarios, incorporando estrategias de dramatización, durante seis momentos o encuentros, cada uno de 55 minutos. La investigación permitió concluir que la dramatización debe formar parte de las estrategias lectoras, que la hipótesis sobre el efecto positivo que tiene la dramatización en la comprensión lectora y la adquisición de los procesos inferenciales de lectura pudo comprobarse, que después de la aplicación de la secuencia didáctica con la dramatización, mejoraron los niveles de comprensión lectora, que los educandos desarrollaron la capacidad de construir imágenes mentales y tuvieron un vínculo afectivo con los hechos y personajes del texto,

de quienes pudieron elaborar juicios. Se verificó la hipótesis que afirmaba que los resultados de la secuencia didáctica mejoran la comprensión lectora y los procesos inferenciales influyen en el nivel de hábito lector y en el valor que los educandos daban a la dramatización. Se verificó que el hábito lector influye en los niveles de comprensión e interpretación que los educandos hacen de los textos, por ejemplo, algunos alcanzaron niveles profundos o inferenciales en lectura. Resultó significativo que aquellos educandos que se conectaban con los sentimientos y emociones de otros durante la dramatización se vincularon más con la secuencia y lograron comprender mejor los textos. Finalmente, se concluyó que, en la enseñanza de la comprensión lectora de textos de carácter literario, se requiere más acercamiento de emociones, sentimientos y experiencias de los educandos, los cuales pueden darse en la dramatización.

Esta investigación permite estructurar el trabajo pedagógico para la presente investigación, en relación a la importancia de la dramatización, como un valioso recurso educativo y una estrategia que permite fortalecer los procesos de comprensión e interpretación textual, mejorando los niveles lectores de los educandos. Las puestas en escena abren la posibilidad para que los educandos se conecten con los personajes y los hechos de los textos, creando vínculos afectivos con éstos.

3. La investigación de doctorado titulada “El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria”, presentada a la Universidad de Guadalajara, ITESO, Madero (2011) planteó como objetivo describir el proceso que siguen los alumnos de tercero de secundaria cuando leen un texto con el propósito de comprenderlo. La información que se obtuvo de esa descripción sirvió para crear un programa de lectura que rescatara las fortalezas y descartara las debilidades del proceso lector que seguían los educandos.

Esta investigación es de tipo mixto secuencial, conformada por la cuantitativa y cualitativa. El momento de la investigación cuantitativa indagaba por el nivel de comprensión lectora de los educandos y la cualitativa profundizaba por las características del proceso lector a través de una entrevista y de la observación de las tareas lectoras. La primera parte de la investigación utilizó la prueba PISA 2000, realizada por la OCDE, con el fin de evaluar la comprensión lectora, y la segunda recurrió a la entrevista, dividida

en dos momentos, el primer momento se centraba en entender las creencias de los educandos acerca de sí mismos como lectores y el segundo, en la observación que se hizo durante la ejecución de las tareas y los cuestionamientos que resultaban de lo observado. En este trabajo se concluyó que los educandos utilizaron diversos procesos o rutas de lectura para comprender un texto; algunos recurrían a la relectura (entendida como volver a leer el texto cuando no se entiende), otros intensificaban la atención durante la lectura o el análisis, especialmente en los fragmentos que no comprendían. Además, se concluyó que la planeación como etapa inicial del proceso lector, permite al educando preguntarse por el propósito de la lectura. La metacognición tiene un papel protagónico en las estrategias de comprensión lectora ya que el monitoreo, un aspecto del pensamiento metacognitivo, permite detectar las falencias de comprensión, con el fin de aplicar alguna estrategia que permita encauzar la comprensión del texto. Es importante destacar que cuando los educandos se enfrentan a un texto complejo, ellos tienen la solución en sus manos, al aplicar alguna estrategia que les permita comprenderlo. La evaluación de la comprensión permite que el educando exprese sus interpretaciones acerca del texto, y las relacione con sus presaberes, con las situaciones de la vida y con otros contenidos académicos. Gracias a la enseñanza de variadas estrategias lectoras se fomenta la reflexión que cada educando puede realizar acerca de su proceso lector y se promueve el pensamiento metacognitivo que permite la planeación, el monitoreo y la evaluación del proceso lector. Estas estrategias deben aplicarse desde antes de leer, etapa en la que es importante que el educando tenga claro el propósito de la lectura, es decir que sepa para qué va a leer o lee. Luego, el educando debe monitorear su comprensión lectora, esto significa que se asegure que va entendiendo el texto, a través de una lectura personal, en silencio y de la aplicación de alguna estrategia en caso de encontrar dificultades en la comprensión, por ejemplo, regresar al texto las veces que considere necesarias para garantizar la comprensión. Este punto es clave porque se da la interacción del lector con el texto. Finalmente, el lector, en este caso, el educando, estará en capacidad de construir su interpretación del texto que abordó. Es necesario aclarar al lector que la comprensión no siempre es inmediata ya que cada texto tiene cierto grado de complejidad, que es un proceso que exige un monitoreo constante y la aplicación de estrategias para poder alcanzar esta competencia, y que los conocimientos que transmite un texto guardan relación con otros.

Este trabajo aporta para el presente estudio la estructura del marco metodológico y conceptual, además de ser un modelo de referencia en relación al proceso lector y a las estrategias de lectura, básicas para fortalecer el proceso de comprensión e interpretación textual que deben darse desde antes de leer, durante la lectura y después de leer. La metacognición o aprendizaje autorregulado permite fortalecer los procesos de comprensión lectora, ya que el educando puede aprender a aprender, el lector se constituye en un participante activo y capaz de dirigir su propio aprendizaje. Con la enseñanza de variadas estrategias lectoras se promueve el pensamiento metacognitivo que permite la planeación en la que se pregunta por el propósito de la lectura, el monitoreo asegura que se está comprendiendo el texto, mediante la aplicación de diversas estrategias, y la evaluación del proceso lector, en la que se interpreta el texto y se relaciona con otros textos y contextos.

4. La investigación de maestría titulada “Mentes creativas” en la Producción de textos narrativos en estudiantes del tercer grado de secundaria”, presentada a la Universidad César Vallejo, sede Lima, Quiñones (2017) planteó como objetivo determinar la influencia del Programa “Mentes Creativas” en la producción de textos narrativos en los estudiantes del 3er grado de secundaria de la I.E. 21586- Caral, distrito de Supe.

Esta investigación es de tipo cuantitativo, la cual parte de una idea de la que se derivan los objetivos y preguntas de investigación, de las cuales se determinan hipótesis y variables, que se prueban a través de un diseño, se miden las variables con métodos estadísticos y se sacan las conclusiones con relación a las hipótesis. La metodología del programa “Mentes creativas” acogió la propuesta de Daniel Cassany, en el sentido en que partió de la planificación o etapa inicial para la producción de textos escritos que exige la activación de los procesos mentales, referentes a la atención y a la motivación. Esta etapa puede ser mental o gráfica; la primera a través de ideas, y la segunda por medio de dibujos, esquemas, listas, entre otros. Seguidamente, recurrió a la textualización o etapa en la que se redactan las ideas primarias y se plasman los pensamientos del escritor; finalmente, la etapa de la revisión, en la que el escritor corrige su texto a partir de sus presaberes o conocimientos gramaticales que tiene de la lengua. El programa utilizó diversas estrategias y técnicas para desarrollar la producción textual, y algunos aspectos, a los que denominó dimensiones; entre ellos: La lluvia de ideas, en

la cual los educandos expresaron sus ideas acerca de un tema. La escritura libre, la cual permitió que los educandos escribieran espontánea y creativamente durante la etapa de textualización. El mapa conceptual en el que los educandos organizaron jerárquicamente sus ideas. Los conectores o marcadores lingüísticos, palabras fundamentales para enlazar ideas u oraciones. Los sinónimos, palabras que se asemejan en significado a otras y evitan la repetición o redundancia. Los signos de puntuación o pausas que facilitan la claridad, coherencia y comprensión textual. La investigación corresponde al enfoque cuantitativo, utilizó la técnica de observación y empleó como instrumento una lista de cotejo conformada por veinte ítems que midieron la variable: Producción de textos narrativos. Los resultados de la investigación muestran que el puntaje inicial del pre test en el programa “Mentes Creativas” con respecto a la producción de textos narrativos en los estudiantes del 3er grado de secundaria del grupo experimental; es parecida al del grupo control. Luego de la aplicación del programa “Mentes Creativas”; las puntuaciones del grupo experimental fueron superiores frente a las puntuaciones del grupo control. Se concluyó que el Programa “Mentes Creativas” desarrolló las competencias para lograr la producción de textos escritos narrativos de los estudiantes del 3er grado de secundaria de la I.E. 21586 – Caral, en la planificación, en la textualización y en la revisión de éstos.

Este trabajo aporta para el presente estudio estructurar mi marco teórico con relación al proceso de producción textual que abarca tres etapas de escritura propuestas por Cassany, D. (1999) quien fue tomado como referente teórico en esta tesis de grado, a través del programa “Mentes creativas”.

5. La investigación de maestría titulada “Aplicación de las estrategias centradas en la Teoría de las Seis Lecturas en la comprensión lectora de textos narrativos en el V ciclo de la Institución Educativa No. 82102 de Granja Porcón- Cajamarca (Perú)”, presentada a la Universidad Nacional de Cajamarca (Perú), Quiroz (2018) planteó como objetivo determinar el nivel de mejora que produce la aplicación de las estrategias centradas en la Teoría de las Seis Lecturas en textos narrativos en los estudiantes del V ciclo de Educación Primaria.

Este trabajo de grado recurrió a la investigación hipotético deductiva. Según refiere el autor, esta investigación parte de la base teórica científica del investigador para contrastar las hipótesis con la evidencia de los hechos. Utilizó un diseño cuasi-experimental, en el cual, según refiere el autor, dos grupos constituían las unidades de análisis, uno era experimental y el otro de control, con el propósito de asegurar que, en las unidades de estudio, el grupo experimental y de control estuvieran en el Pre Test y en el Pos Test.

La aplicación de las estrategias centradas en la Teoría de las Seis Lecturas implica que se desarrollen diez sesiones de aprendizaje para elevar la comprensión lectora a nivel literal, inferencial y crítico de los estudiantes del V ciclo de la I.E No. 82102 de Granja Porcón. Las técnicas e instrumentos de recolección de datos fueron el cuestionario de comprensión lectora y la prueba de comprensión (Pre test y Post test). La evaluación se aplicó a los estudiantes de acuerdo a tres capacidades lectoras básicas en la lectura de un texto, la primera para obtener información explícita, la segunda para hacer inferencias y la tercera para reflexionar y evaluar un texto de manera crítica. El cuestionario de comprensión lectora estaba constituido por veinte preguntas de un texto narrativo. Las variables de la investigación estuvieron centradas en la aplicación de estrategias de la teoría de las seis lecturas y la comprensión lectora en textos narrativos. Los datos se analizaron a partir de varias fases, entre ellas, la revisión de los datos, codificación de los instrumentos, procesamiento de los datos, organización y presentación de los datos. Analizados los resultados se concluyó que al comparar el pretest y el postest se demostró que la aplicación de las estrategias centradas en la Teoría de las seis lecturas influyeron de manera significativa en el fortalecimiento de la comprensión lectora en textos narrativos de los estudiantes de la Institución Educativa 82102 Granja Porcón–Cajamarca y que las estrategias centradas en esta teoría garantizaron una lectura comprensiva en los niveles literal, inferencial y crítico, los cuales parten de lo más simple a lo más complejo.

Esta investigación aporta a mi estudio los instrumentos empleados para evaluar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, mediante un cuestionario y pruebas escritas (pre test y post test) que incorporaron los niveles de lectura literal, inferencial y crítico.

6. La investigación de doctorado titulada “La mejora de la comprensión lectora a través de modelos interactivos de lectura”, presentado a la Universitat Jaume de Castellón de la Plana (España), Rello (2017) planteó como objetivo profundizar en las estrategias de los alumnos para mejorar y potenciar la comprensión lectora.

Este estudio utilizó dos investigaciones, la primera fue de tipo descriptiva, con el fin de ver la relación entre distintas variables importantes en las diversas etapas del desarrollo, con la comprensión lectora en el último ciclo de educación primaria; la segunda investigación de diseño cuasi-experimental (entre-intra sujetos), se realizó con un grupo experimental y otro de control, para comprobar los efectos de un programa de intervención en alumnos de 6° de educación primaria. La metodología del programa utilizó las siguientes técnicas: Instrucción directa, la lectura conjunta y el pensamiento en voz alta, la lectura compartida, la enseñanza recíproca y los grupos de debate. Los instrumentos empleados fueron test y cuestionarios. El programa se dividió en tres momentos propuestos por Solé (1992), los cuales contemplan el antes, durante y después de la lectura. De investigación se concluyó que es necesario adaptar los aprendizajes a los nuevos procesos mentales de los educandos de las nuevas generaciones. Para lograr esto Rello (2017) aporta que los maestros deben dejar el temor a lo desconocido, utilizar los medios para capacitarse y atender a las necesidades de las nuevas generaciones con seguridad de sí mismos. La comprensión lectora implica que los maestros, independientemente de la asignatura del conocimiento que dominen o en la que se desempeñen, deben facilitar estrategias de lectura a los educandos, potenciar la generación de sus presaberes y la generación de inferencias, para pasar a niveles de lectura más complejos. Los maestros deben atender las diferencias individuales de sus educandos porque algunos pueden tener dificultades de aprendizaje; las cuales requieren que se les ofrezcan estrategias que les permitan superarlas. Además, los maestros deben utilizar metodologías variadas, novedosas, aplicables y efectivas al trabajar la comprensión lectora para conseguir lectores autónomos con buenos niveles de comprensión. Otras tareas de los maestros son la orientación al plan del contenido que se pretende desarrollar y la instrucción al educando en el uso de estrategias de comprensión lectora; la generación de emociones positivas, la potenciación de la motivación y de un ambiente afectivo emocional estable en los educandos, para facilitar el aprendizaje, la memoria y la seguridad, entre otros. Los maestros no deben juzgar las

acciones de las familias en la educación de sus hijos, más bien deberían plantearse una serie de preguntas que lo implican con relación a la comunicación que establecen con las familias de los educandos, a las tareas que asignan y a las pautas educativas que ofrecen a estas familias para que el trabajo educativo sea mancomunado y arroje mejores resultados.

Este trabajo investigativo aporta a mi estudio elementos para estructurar mi marco teórico y metodológico con relación a los modelos interactivos y la estructura del programa, con los tres momentos de lectura (antes, durante y después) propuestos por Solé (1998). Además, este trabajo permite reflexionar en torno a las enormes responsabilidades que tienen los maestros, entre ellas, facilitar estrategias de lectura a sus educandos de manera que les permitan fortalecer los procesos de comprensión.

A nivel nacional

7. La investigación de maestría titulada “Didáctica para la producción de textos narrativos escritos en los estudiantes de 4° a 6° de institución educativa Algodonal (Atlántico)”, presentada a la Universidad Santo Tomás, Carreño & Arévalo (2017) planteó como objetivo comprender y fortalecer las didácticas utilizadas por los docentes para la producción de textos narrativos escritos en los estudiantes de los grados 4° a 6° en la Institución Educativa Algodonal.

El proceso metodológico se realizó a través del enfoque cualitativo interpretativo. La investigación dio importancia a todos los actores para la solución del problema a transformar; identificó el qué, cómo y por qué de las conductas de los sujetos que participaron en la investigación. Además, estudió la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medio y materiales en una situación o problema que intentó hacer un análisis exhaustivo de una actividad o asunto. La tesis retomó el aporte de Bautista (2011), acerca de la investigación cualitativa, quien considera que ésta comprende mejor la complejidad humana porque su estrategia es conocer los hechos, procesos, estructuras y personas, observar los hechos, sus significados y particularidades culturales; su propósito es comprender todas las características y variables de caso o situación problema a través de los elementos de la recolección de información. La participación activa de todos los objetos investigados (docentes, estudiantes e investigadoras) en la transformación de su

realidad, a través de la autorreflexión, del conocimiento interno y personalizado de todos los miembros sumado a lo anterior, permite afirmar que esta tesis se fundamenta en el paradigma interpretativo de tipo cualitativo. En la investigación cada participante fue consciente de su enorme responsabilidad en la solución del problema que tenían los estudiantes de 4° a 6° de la Institución Educativa Algodonal, para la producción de textos narrativos escritos. Para recolectar la información se utilizaron variadas estrategias de elementos etnográficos, inicialmente entrevistas semiestructuradas a estudiantes de los grados 4°, 5°, 6°, docentes de primaria y docentes del área de lenguaje, seguidamente la observación de clases mediante diarios de campo aplicados a docentes de primaria y lenguaje. Como estrategia se realizaron grupos focales a estudiantes, docentes de todas las áreas y grados. Se detectó que los docentes utilizaban la lectura compartida de libros de interés para los estudiantes en la biblioteca y en las aulas, de manera grupal e individual, con el fin de intercambiar ideas. De igual forma, se evidenció que los maestros acompañaban el proceso de producción escrita, con explicaciones previas y recomendaciones que los estudiantes debían tener en cuenta a la hora de iniciar la narración, entre ellas, las diversas expresiones que podían utilizar para introducir el texto, y no las tradicionales como "Había una vez". También, se utilizaron la lectura de imágenes, dibujos, diagramas y gráficas para hacer adaptaciones a los textos leídos; los textos tipo cuento para el proceso lector y se aprovecharon las narraciones sobre anécdotas y vivencias del contexto para el proceso de producción textual. El trabajo se llevó a cabo a partir de las siguientes etapas: Revisión teórica y caracterización de la problemática, diseño de recolección de la información para elaborar el diagnóstico, análisis de la información y diseño de la propuesta de intervención, desarrollo y evaluación de la experiencia.

Esta investigación concluyó que se necesita emprender procesos de investigación que lleven a la consecución de didácticas innovadoras que faciliten los procesos de aprendizaje en los estudiantes. Es necesario despertar en estudiantes y docentes el espíritu investigativo que en la mayoría de los casos se queda en una pregunta sin resolver, porque no se tiene la solución inmediata a ésta. La investigación cualitativa resultó adecuada porque transformó los problemas que parecían difíciles de resolver en los procesos educativos. Esta se logró gracias a la búsqueda, selección, comprensión, interpretación de la información y de los medios que posibilitaron el replanteamiento de

la acción educativa. Se valoraron los componentes que se aplicaron en la planeación, realización y ejecución de la propuesta de intervención didáctica porque fortalecieron las didácticas para enseñar a los educandos a producir textos narrativos escritos, a través de secuencias didácticas recomendadas por autores como Cassany, Camelloni y Díaz-Barriga. Las estrategias de recolección de información permitieron evidenciar las debilidades y fortalezas de los estudiantes. Estas últimas fueron aprovechadas para la producción de los textos. La ejecución planificada de las secuencias didácticas mejoró los procesos de producción de los textos narrativos escritos por parte de los estudiantes y transformó las prácticas educativas y la realidad a partir de la experiencia de estudiantes y maestros, mediante la indagación, exploración, comprensión e interpretación del problema.

Esta tesis aporta al presente estudio la estructura del marco metodológico con relación al tipo de investigación, a los instrumentos empleados para recolectar la información como la observación; y a la secuencia didáctica como estrategia utilizada para resolver la problemática.

8. La investigación de maestría titulada “La comprensión de textos expositivos de enfoque comunicativo en la educación de jóvenes y adultos.”, presentada a la Universidad Tecnológica de Pereira, Iglesias (2016) planteó como objetivo determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de textos expositivos en 18 estudiantes de básica secundaria, pertenecientes al decreto 3011 de 1997 (educación para jóvenes y adultos) del Instituto Comfamiliar.

El estudio está enmarcado en una metodología cuantitativa porque según los planteamientos de Bernal (2006) ésta busca explicar un fenómeno de forma objetiva mediante la medición de sus características. Se mide la comprensión lectora tanto antes como después de aplicar la secuencia didáctica. Esta metodología se caracteriza además porque se recolectan datos con el fin de probar las hipótesis, valiéndose de la medición numérica y del análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento y probar teorías. El enfoque es secuencial y probatorio, es decir, está dividido por secuencias, de tal manera, que las etapas están ordenadas, una tras otra. Se implementó un diseño cuasi experimental e intragrupo, al que se le aplicó un diagnóstico inicial llamado pretest, luego

una intervención de tipo pedagógico, denominada secuencia didáctica, y al terminar, un posttest que verificó si la secuencia didáctica favoreció los procesos comprensivos de los estudiantes. Se desarrollaron tres etapas para determinar el efecto que tuvo la secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de textos expositivos y comprobar la hipótesis. La primera etapa evaluó el nivel inicial de comprensión lectora de los estudiantes de ciclo III, en la segunda etapa denominada de intervención, se diseñó e implementó una secuencia didáctica con sus tres fases (preparación, ejecución y evaluación) con base en el enfoque comunicativo y orientada a mejorar la comprensión lectora de textos expositivos, y en la última etapa que correspondía a la evaluación, se evaluó nuevamente el nivel de comprensión lectora bajo los criterios establecidos en la fase inicial y se compararon los resultados obtenidos en ambas mediciones con el fin de identificar los cambios y comprobar las hipótesis. Los diagnósticos se analizaron mediante dos rejillas con las cuales se verificaron los aciertos y/o desaciertos de los estudiantes. El análisis estadístico utilizó la prueba T-Student con la que se estableció si existían diferencias significativas entre las variables involucradas. La secuencia didáctica planteó como ejes centrales, los niveles textuales (microestructural, macroestructural, superestructural y contexto).

Según Hernández (1997) en este tipo de diseño se manipula rigurosamente una variable independiente para mirar el efecto y la relación con una o más variables dependientes, como si se tratase de un experimento. El grupo que participó de la experiencia fue tomado al azar porque tiene características que responden a los intereses del proyecto de grado. Al grupo experimental se le aplicó un pretest o primera medición con el fin de diagnosticar el estado de la comprensión lectora, y un posttest o medición posterior para observar el estado final. Entre ambas mediciones hubo una intervención mediante una secuencia didáctica con la que se pretendía lograr cambios significativos a la problemática. Los instrumentos utilizados y validados para el diagnóstico inicial y final fueron dos test (rejillas de pretest y posttest) con los que se midieron el nivel inicial y el final de la comprensión lectora, designada como la variable dependiente, de los educandos. Cada uno de los test contenía un texto expositivo corto diferente y 16 preguntas que se calificaron de uno (1) a tres (3), siendo uno el de menor valor (inapropiado) y tres el de la respuesta acertada (apropiado). Las 16 preguntas planteadas evaluaron la superestructura, la macroestructura, la microestructura y el contexto del texto

expositivo. La validación del instrumento se realizó a través de una prueba piloto aplicada a otro grupo de ciclo 4, de 23 estudiantes, con características similares al grupo experimental. El pretest contaba con 15 preguntas, pero luego del pilotaje, se anularon 4 preguntas y se elaboraron 5 más para quedar finalmente con 16, las cuales fueron enviadas a 3 expertos de la U.T.P. Finalmente, el instrumento para su aplicación se validó con las correcciones indicadas en cuanto a forma y respuestas.

Se concluyó que una secuencia didáctica basada en el enfoque comunicativo es una herramienta eficaz en el proceso pedagógico, mejora significativamente la comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes de cualquier ciclo de enseñanza y de esa manera se hace un aporte al mejoramiento de la calidad educativa, pues se inculca tanto en los estudiantes como en los docentes, la exigencia consciente de leer textos y comprenderlos. Los textos expositivos permiten que los estudiantes se acerquen al conocimiento científico y sus contenidos pueden transversalizarse a través de cualquier área del conocimiento. También, se puede concluir que el enfoque comunicativo puede constituirse en un modelo para desarrollar las prácticas pedagógicas en cualquier grado escolar.

Este trabajo contribuye a la estructura del marco metodológico con relación a la secuencia didáctica y a los instrumentos de evaluación empleados. Se utilizará la secuencia didáctica en la etapa de intervención y los instrumentos que se emplearán serán el pretest y el postest.

9. La investigación de maestría titulada: “Mejoramiento de la Comprensión de Textos Narrativos Mediante la Implementación del Recurso Educativo Abierto “Biblioteca Digital Ciudad Seva”, presentada a la Pontificia Universidad Javeriana, Hernández (2016) planteó como objetivo mejorar la comprensión de textos narrativos de los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Distrital Cundinamarca mediante la implementación del recurso educativo abierto “Biblioteca digital Ciudad Seva” a través de la plataforma digital Edmodo.

El método que utilizó esta investigación fue mixto, con el propósito de establecer tanto cuantitativa como cualitativamente el nivel de mejoramiento de la comprensión de textos narrativos de los estudiantes del grado noveno de la IED Cundinamarca, mediados por la

plataforma Edmodo y la “Biblioteca digital Ciudad Seva”. El método mixto se basó en las teorías de Creswell y Plano (2011) para quienes el uso de los enfoques cuantitativos y cualitativos proveen una mejor comprensión de los problemas de investigación que un solo enfoque. El diseño fue secuencial explicativo porque inicialmente recolectó y analizó datos cuantitativos y posteriormente, utilizó resultados cualitativos para explicar los resultados cuantitativos. Este estudio tuvo un alcance exploratorio porque permitió obtener información sobre un tema no muy conocido, como la utilización de un ambiente de aprendizaje combinado en el cual intervinieron el docente con su práctica pedagógica, los educandos con sus intereses, estrategias cognitivas y necesidades académicas, las secuencias didácticas como acciones orientadoras del aprendizaje, la plataforma Edmodo y la “Biblioteca digital Ciudad Seva” como recursos tecnológicos facilitadores para el mejoramiento de la comprensión lectora de textos narrativos de los estudiantes del grado noveno de la IED Cundinamarca. La ruta metodológica se llevó a cabo en tres fases, la primera fase de Aplicación se desarrolló mediante una prueba estandarizada Saber Noveno 2014 como entrada, con el fin de determinar el nivel inicial de comprensión lectora. La segunda fase de Implementación de estrategias para la comprensión de textos narrativos. La planeación se centró en las secuencias didácticas. Los contenidos se desarrollaron para todos los estudiantes de noveno y la actividad extra clase se realizó por la plataforma Edmodo para los participantes del estudio. Las secuencias se diseñaron teniendo en cuenta los hábitos, estrategias de lectura y comprensión utilizados por los estudiantes en su cotidianidad, los contenidos del grado, los objetivos de la investigación, la plataforma Edmodo y la “Biblioteca digital Ciudad Seva”. Lo anterior se logró mediante la aplicación de una encuesta sobre los hábitos y estrategias de lectura, la organización de las secuencias didácticas, con base en la propuesta de Solé, que aborda actividades para antes, durante y después de la lectura. Las secuencias didácticas incorporaron actividades para cada etapa de lectura propuesta por Solé (1992). En la primera etapa se abordaron las estrategias del “Antes de la lectura”, las cuales incluyeron la presentación de la plataforma Edmodo y explicación de su utilización, inscripción en la plataforma Edmodo, taller y evaluación a través de la plataforma, presentación de la biblioteca digital para que los estudiantes consultaran algunas fábulas, cuentos y poemas solicitados por el maestro. Posteriormente, se desarrolló el tema sobre los textos narrativos y conceptos sobre sus

elementos, a través del portal Tiching.com. Durante la lectura, se asignaron tareas sobre los textos narrativos tomados de la biblioteca digital y complementadas con actividades que favorecieron la comprensión lectora de textos narrativos, de la página web Carrusel de palabras del grado octavo. Las actividades estuvieron apoyadas en el modelo interactivo de comprensión lectora en el cual el lector, el texto y el contexto ejercen un papel protagónico. El contexto estuvo mediado por la tecnología, utilizada por los estudiantes para consultar vocabulario desconocido, ubicar lugares, ampliar información sobre la tarea con el fin de reforzar sus saberes e iniciar la construcción de un proyecto de aprendizaje personal. Era necesaria la puntualidad en la entrega de trabajos y el mantenimiento de la interacción con el maestro a través de la plataforma.

En la tercera fase, los estudiantes presentaron nuevamente la prueba estandarizada de entrada con el propósito de determinar la incidencia del recurso digital abierto “Biblioteca digital Ciudad Seva” y las actividades propuestas para mejorar la comprensión lectora de textos narrativos.

Esta investigación utilizó las siguientes herramientas: Una prueba de lenguaje del Icfes 2014 aplicada a estudiantes de noveno, la cual evaluaba las competencias lectora y escritora, a través de los componentes semántico, sintáctico y pragmático. Un cuestionario sobre hábitos y estrategias de lectura. Una matriz de seguimiento, planilla de registro de las actividades dirigidas por el maestro y desarrolladas por el estudiante en contextos presenciales y virtuales, para lo cual fue necesaria la plataforma Edmodo y el Rea en el cual se sistematizó información sobre la inscripción, comunicación con el maestro, diligenciamiento de encuestas, entrega de tareas y valoración de los aprendizajes para ir mirando el avance de los estudiantes con relación a la comprensión lectora de textos narrativos. Una encuesta que indagó sobre el uso de la plataforma por el maestro y estudiantes, el nivel de comunicación, el agrado por trabajar con este recurso y el apoyo para el aprendizaje. La encuesta se estructuró a partir de los comentarios formales e informales de los educandos sobre el uso cotidiano de la plataforma.

Se concluyó que los estudiantes del grado noveno de la IED Cundinamarca no han logrado superar las dificultades en comprensión lectora porque los resultados de las pruebas Saber se emiten de manera grupal, impidiendo que se conozcan las deficiencias

individuales. Los estudiantes mejoraron su comprensión lectora, a nivel literal, inferencial y crítico, de acuerdo a los resultados de las secuencias didácticas y a la prueba de salida. La comprensión lectora mejora cuando se aplican estrategias que involucran al lector, al texto y al contexto, mediante el método interactivo. El texto digital es un buen recurso para motivar al educando a utilizarlo con fines académicos y aprender a comprender a través de la lectura.

Este trabajo aporta para el presente estudio, la herramienta tecnológica utilizada con fines académicos, la utilidad de las secuencias didácticas, los instrumentos utilizados y las estrategias que involucran al lector, al texto y al contexto, a través de un método interactivo, con el fin de mejorar la comprensión lectora, a nivel literal, inferencial y crítico.

10. La investigación de maestría titulada “Estrategias para el desarrollo de la comprensión y producción textual en estudiantes de tercer grado basadas en la pedagogía de géneros lingüísticos”, presentada a la Fundación Universidad del Norte, Charris, Arrieta, Tafur & Medina (2017) planteó como objetivo establecer la pertinencia de la pedagogía de género como estrategia para mejorar la comprensión y producción de textos de los estudiantes de tercer grado de la Escuela Normal del Distrito de Barranquilla.

Esta investigación se enmarca en el paradigma investigación cualitativa, con enfoque en la Investigación-Acción, la cual concibe la enseñanza como un proceso de investigación y continua búsqueda de problemas para ofrecer una respuesta adecuada que transforme las debilidades en oportunidades de mejoramiento. En esta búsqueda, la reflexión y el trabajo intelectual del docente fueron necesarias para analizar las experiencias que se realizaron. El Análisis documental y la entrevista fueron las técnicas e instrumentos de recolección de datos. En el primero se hicieron observaciones de clase (grabación en video); la observación fue la principal técnica utilizada en las investigaciones sociales, por medio de la cual se recolectaron los datos generales del contexto objeto de estudio y sus protagonistas. El procedimiento se sustentó sobre los lineamientos de la Investigación-Acción, la cual cumple las fases de Diagnóstico, elaboración de propuesta, implementación y evaluación. En el diagnóstico se analizaron los datos iniciales a partir de la observación, los resultados de pruebas, el desempeño de los estudiantes, según el consolidado académico de la institución para detectar los

factores relacionados con la problemática abordada. En la elaboración de la propuesta se hizo una revisión bibliográfica, guía y apoyo en la investigación; se diseñaron las encuestas a los estudiantes, docentes y padres de familia. Con la observación a estudiantes se obtuvo un diagnóstico para analizar la problemática y tener una visión panorámica de todas las aristas de la misma; y con ella, la elaboración de estrategias encaminadas al mejoramiento del estado inicial del educando. En la implementación se definió el plan acción, se aplicaron las actividades para el análisis e interpretación de la información, se compararon y analizaron los resultados reflexionando de manera crítica y analítica sobre el estado inicial de los educandos.

Finalizada la investigación, se concluyó que la implementación de las actividades favoreció en gran medida la formación de los estudiantes quienes fueron conscientes del proceso lector y escritor que estaban llevando a cabo. Las instrucciones y orientaciones por parte del grupo investigador favorecieron las técnicas que utilizaban los estudiantes como la lectura detallada, el subrayado, lectura de imágenes y planteamiento de hipótesis predictivas, útiles para analizar otros tipos de textos y contextos. Todo educador tiene la responsabilidad de facilitar espacios a los estudiantes para que puedan utilizar el contexto y sus propias experiencias, las cuales serán significativas con el fin de alcanzar la escritura autorregulada, en la cual mejorar se constituye en una constante, hasta que el educando se apropie de esta actividad y pueda evaluar su proceso de manera autónoma. Es importante que el docente oriente los procesos de lectura y producción textual a los educandos para que desarrollen estrategias que les permitan tomar conciencia de las fortalezas y debilidades de sus procesos, corregirlas en el momento oportuno y ejercer un control y autoevaluación de éstos.

Este trabajo aporta al presente estudio, algunas estrategias que recurren a las experiencias y contexto de los educandos, con el fin de favorecer los procesos de comprensión y producción textual.

5.2 Marco Teórico

El marco teórico que fundamenta esta investigación fue producto de un rastreo sobre las teorías y estrategias de comprensión lectora y producción textual en diferentes momentos histórico-sociales, de las cuales se seleccionaron las más relevantes y recientes, entre estas, la teoría de Solé (1998) quien propone tres momentos de lectura para antes, durante y después de leer, mediante diversas estrategias; y las de Cassany (2014) quien aborda el proceso de escritura, a partir de tres grandes procesos que contemplan: La planeación, redacción y reescritura.

En su artículo Leer para entender y transformar el mundo, Lomas afirma que “Una de las actividades más útiles en el aprendizaje de la comprensión de textos es aquella que interrelaciona la discusión oral con los textos escritos. En efecto, en las aulas la discusión colectiva o en grupos enriquece la comprensión lectora al ofrecer las interpretaciones de los demás, refuerza la memoria a largo plazo, ya que los alumnos deben recordar la información para explicar lo que han entendido, y contribuye a desarrollar la comprensión en profundidad y el pensamiento crítico si se ven obligados a argumentar sobre las opiniones emitidas, eliminando las incoherencias y contradicciones de su interpretación del texto. Por otra parte, la escritura de textos constituye una actividad que también ayuda a analizar y a entender muchos aspectos textuales, como las estructuras utilizadas o la importancia de los conectores. Nada más absurdo que establecer fronteras entre leer para aprender la información y escribir para dar cuenta de lo aprendido. Unir ambas actividades repercute en el progreso lector del alumnado y es una vía muy transitada en la actualidad en la programación docente en las aulas en torno a proyectos de trabajo” (Lomas, 2003: 64)

Solé (1998) afirma “En la lectura intervienen procesos cognitivos que se dividen en tres subprocesos: Prelectura, lectura y postlectura y concibe que en el proceso lector siempre debe existir un objetivo que oriente la lectura, es decir, se lee con un propósito. Entre ese amplio abanico de posibilidades o fines de la lectura figuran: Se lee para informarse sobre un hecho, seguir instrucciones en el desarrollo de una actividad, ocupar el tiempo de ocio y disfrutar, buscar información específica, entre otros. La interpretación que el lector haga del texto depende en gran medida del objetivo o fin de la lectura; por lo tanto, cada lector extrae distinta información del texto y construye su propio significado.

La interpretación no puede ser igual en todos los lectores, ya que la comprensión depende del texto, de los presaberes, de los objetivos, de la motivación, la confianza en las habilidades del lector y la disponibilidad de ayudas necesarias. Interpretar un texto implica deducir lo fundamental del texto, en relación con los objetivos que han llevado al lector a leerlo y permiten orientar la lectura de manera más precisa, crítica y eficaz. Solé adopta una perspectiva interactiva, entendida como la intervención de una serie de elementos para que se dé la comprensión lectora, entre ellos: El texto, su forma o superestructura, su contenido, el lector, sus expectativas y sus presaberes. El lector necesita manejar las habilidades de descodificación, aportar al texto el objetivo lector, las ideas, las experiencias previas, implicarse en un proceso de predicción e inferencia continua y aprender diversas estrategias que garanticen la comprensión lectora. Ese modelo interactivo tiene dos modelos jerárquicos denominados bottom up o ascendente y top down o descendente. En el primero, el lector procesa letras, palabras, frases y puede descodificarlo. En el segundo, el lector utiliza sus presaberes para anticiparse al contenido del texto a partir de hipótesis. Solé considera que el proceso lector es interno, inconsciente, del que no se tiene prueba y que en éste intervienen las predicciones que el lector hace de lo que viene a continuación de la lectura, la verificación de estas y la utilización de otras estrategias que posibilitan la interpretación del texto. El lector activa sus presaberes desde antes de abordar la lectura y después de ésta le será de gran utilidad la elaboración de un resumen, la extracción de lo relevante de un texto o la toma de notas sobre lo leído. El proceso lector debe garantizar que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo una idea sobre su contenido, extrayendo de éste lo que es de su interés. Esto lo hace el lector mediante una lectura individual que permite el avance y retroceso, detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información con sus presaberes, formularse preguntas, decidir qué es relevante y secundario. *Durante la lectura, el lector reconoce las relaciones expresadas por los conectores, identifica y relaciona términos a otros mencionados antes o después, formula predicciones a medida que va leyendo, hace inferencias, identifica ideas o conceptos claves para los objetivos, anotarlos, subrayarlos, va resumiendo a medida que va leyendo, comprueba si se va comprendiendo el texto y si se consiguen los objetivos, y usa estrategias adecuadas (releer, reflexionar, preguntar, consultar...) (p.101)

“Después de la lectura, identifica la idea principal y las secundarias, el tema y/o argumento, resume el texto leído, infiere el propósito del texto, reconoce la secuencia o estructura del texto, encuentra pistas en el texto que ayuden a entender su significado global, emite opiniones sustentadas sobre el contenido y la forma del texto, identifica el impacto del texto en las ideas, creencias, opiniones, actitudes previas al ejercicio lector; infiere ideologías, miradas, posiciones detrás del texto; relaciona el texto con otros (similitudes, contrastes, aportes), organiza la información textual obtenida según el propósito en cuadros sinópticos, mapas, esquemas y comunica a otros lo aprendido, ya sea de manera oral o escrita” (p. 117)

Figura 4. La figura adjunta presenta las estrategias en los procesos de lectura, Solé (2014): Antes, durante y después, las cuales fortalecen los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico) que tienen relación con los componentes semántico, sintáctico y pragmático.



Fuente: Solé (2014)

Figura 5. La figura presenta la clasificación de las estrategias del proceso de comprensión lectora Solé (1992) en autorreguladoras y de lectura para antes, durante y después de la lectura.

Estrategias clasificadas para Antes, Durante y después del proceso de comprensión lectora. Solé (1992)

| | Estrategias Autorreguladoras | Estrategias de lectura |
|------------------------------|---|--|
| Antes de la lectura | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Establecimiento del propósito. ➤ Planeación de la actuación. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Activación del conocimiento Previo. ➤ Elaboración de predicciones. ➤ Elaboración de preguntas. |
| Durante la lectura | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Monitoreo o Supervisión. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Determinación de partes relevantes del texto. ➤ Estrategias de apoyo al repaso (subrayar, tomar notas, relectura parcial o global del texto). |
| Después de la lectura | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Evaluación | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificación de la idea principal. ➤ Elaboración del resumen. ➤ Formulación y contestación de preguntas. |

Fuente: Solé (1992)

Existen una serie de estrategias para enseñar la comprensión lectora desde diversas concepciones y teóricos; entre ellas, la constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza (Coll, 1990), en la que el educando construye su propio aprendizaje (Solé, 1998). Esta concepción está relacionada con tres ideas de otros teóricos, la primera de (Edwards y Mercer, 1988) en la que la situación educativa es un proceso de construcción conjunta entre maestro y educando. Ambos comparten universos de significados y dominan procedimientos con mayor precisión. La segunda idea (Coll, 1990) en la que el profesor es un guía en ese proceso, que va llevando al educando a alcanzar esa construcción, y la tercera hace referencia a la concepción de (Wood, Bruner y Ross, 1976) en la que el maestro debe realizar una práctica guiada, proporcionar a los educandos una serie de estrategias que les permitan comprender los textos hasta que progresivamente logren cierto dominio de éstas, las interioricen y las usen de manera autónoma, sin la ayuda del maestro. Según la misma investigadora, la concepción de Collins y Smith (1980) propone tres fases, **la primera la de modelado, en la que el profesor sirve de modelo a sus educandos mediante su propia lectura**, la fase de

participación en la que el alumno se hace partícipe al responder preguntas planteadas por el maestro y expresar opiniones. Finalmente, la fase de lectura silenciosa en la que el alumno realiza por sí solo las actividades, es decir, tiene objetivos de lectura, predice, hipotetiza, busca y encuentra apoyo para las hipótesis, detecta y compensa fallos de comprensión. En éste se asume que el dominio de las estrategias de comprensión lectora requiere progresivamente menor dominio del maestro y mayor control del alumno. La concepción de Baumann (1985; 1990) propone cinco etapas en el método de enseñanza directa de la comprensión lectora; ellos son: Introducción en la que se explican los objetivos, ejemplo en el que se presenta un texto para entender la estrategia, enseñanza directa en la que los alumnos responden preguntas y comprenden el texto, aplicación dirigida por el profesor en la que los alumnos ponen en práctica la habilidad aprendida y práctica individual en la que el alumno utiliza la habilidad independientemente. (p. 64-67)

En Materiales para un programa de comprensión lectora en la educación secundaria obligatoria, Núñez afirma que “La esencia de la comprensión radica en la aptitud de formular y verificar hipótesis, en la capacidad de interrelacionar lo nuevo con lo sabido. Para la construcción del significado del texto, los lectores utilizan las siguientes estrategias: **Predicción o anticipación, inferencia y autocontrol.** La predicción. Mediante la anticipación se activan los conocimientos previos que se tienen sobre un tema y se ponen al servicio de la lectura para construir el significado del texto. Para ejercitar a los alumnos en el uso de esta estrategia, es importante formular preguntas previas a la lectura que estimulen en el niño la activación de asociaciones de esquemas las cuales permiten formular hipótesis y con posterioridad confirmarlas o rechazarlas a medida que se va leyendo. La inferencia. Es un medio poderoso por el cual las personas completan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen. Los ejercicios de inferencia que se realicen en clase deberían hacer hincapié en las dificultades potenciales de un texto (vocabulario difícil, fragmentos complejos, etc.). También deberían exigir a los alumnos arriesgarse a interpretarlas a partir del contexto. El autocontrol. Los lectores controlan activamente el proceso mientras leen. Tienen también estrategias para confirmar o rechazar sus predicciones previas.

“Se trata de una actividad metacognitiva, de autoevaluación constante del lector sobre su propio proceso de construcción del sentido que le permite aceptar como válida la información recibida y, por lo tanto, continuar leyendo, o bien en el caso contrario, adoptar alguna estrategia que le permita rehacer el proceso para reconstruir el significado” (Colomer y Camps, 1996).

Por su parte, McDowell (1984) propone la siguiente lista de microhabilidades de la lectura, agrupadas por apartados que van desde la letra hasta el mensaje comunicativo: El sistema de escribir (reconocer y distinguir las diferentes letras del alfabeto, pronunciar las letras del alfabeto, saber cómo se ordenan las letras, cómo se pronuncian las palabras escritas, poder descifrar la escritura hecha a mano), las palabras y frases (reconocer palabras y frases y recordar su significado con rapidez, reconocer que una palabra nueva tiene relación con una palabra conocida), la gramática y sintaxis (identificar el sujeto, el predicado y el resto de categorías de la oración) y el texto y comunicación: el mensaje (entender el mensaje global, saber buscar y encontrar información específica, discriminar las ideas importantes de las secundarias, saber leer entre líneas, es decir, comprender ideas no formuladas explícitamente).

Smith (1983) da una respuesta interesante a la pregunta de cómo aprendemos a escribir. El autor empieza su reflexión con una lista de todos los conocimientos que posee un escritor competente y concluye que el único lugar donde podemos encontrarlos es en los textos escritos por otros. No los podemos encontrar en las gramáticas o en los manuales de redacción porque muchos de estos conocimientos, como por ejemplo los mecanismos de cohesión o de coherencia del texto, apenas han sido descubiertos por los lingüistas y todavía no se han estudiado lo suficiente. La lectura se muestra como la única forma viable de aprendizaje porque pone en contacto al aprendiz con los textos que contienen todos los conocimientos que necesita. **Leyendo estos textos el individuo puede aprender la gramática, los mecanismos de cohesión y las reglas de coherencia textual que necesita para escribir.** Pero, si bien es cierto que todos los escritores suelen ser buenos lectores, no todos los lectores son necesariamente buenos escritores. Esto lleva a Smith a afirmar que hace falta leer de una determinada manera para aprender a escribir: tenemos que leer como un escritor”

Existen varios autores que han formulado teorías sobre la compleja actividad escritora, entre ellos: “La teoría Van Dijk, la cual está relacionada con estudios lingüísticos actuales, la de Gordon Rohman o de Flower y Hayes que guardan estrecha relación con la psicología cognitiva. De igual forma, las ideas de Krashen tienen influencia con los procesos de adquisición de una primera y segunda lengua. (2014:139). Cassany valora el aporte teórico de Gordon Rohman y Wlecke (1964) y la de Gordon Rohman (1965), la de Van Dijk (1977 y 1978), la de Shih (1986) y la de Flower y Hayes (1980 y 1981) porque el proceso de composición de estos teóricos es más completo y rico” (Cassany, 2014:140)

La teoría de Gordon Rohman, denominada Modelo de las etapas, propone tres etapas en el proceso escritor, las cuales son pre-escribir, escribir y reescribir. La primera etapa parte de la necesidad del autor de escribir hasta la obtención de una idea general o un plan. La segunda y tercera etapa se refieren a la redacción, desde que se plasman las primeras ideas hasta la corrección de la última versión del texto.

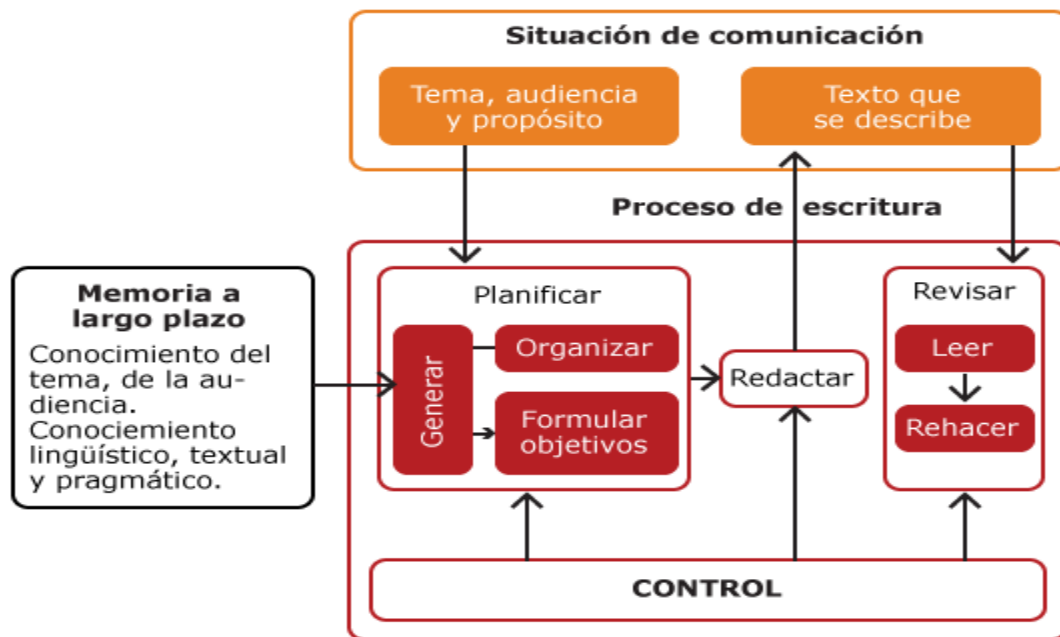
Tabla 1. Etapas de escritura

La tabla adjunta presenta las etapas de la escritura propuestas por varios investigadores quienes coinciden en que el proceso tenga tres etapas que contemplan la planificación, la escritura y la revisión o reescritura.

| Etapas de la escritura | | | |
|-------------------------------|---------------|----------------|-----------------------|
| Gordon Rohman | Pre-escritura | Escritura | Re-escritura |
| Van Dijk y Kintsch | Planificación | Organización | Realización |
| Daniel Cassany | Planificación | Textualización | Revisión |
| Flower y Hayes | Planificar | Redactar | Examen final o repaso |
| Salazar Sierra, Adriana María | Diseño | Producción | Evaluación |

Fuente: Andrade 2009

Figura 6. La figura adjunta presenta el modelo del proceso de escritura de Cassany (2003), el cual tiene varios subprocesos como son: el análisis de la situación de comunicación, la generación de ideas, la planificación, redacción, revisión y reformulación de enunciados.



Fuente: Cassany (2003:264)

El proceso de escritura propuesto por Cassany (2003) aborda una serie de microhabilidades o acciones para cada una de las etapas, entre ellas:

HACER PLANES

1. Generar

- Saber activar y desactivar el proceso de generar.
- Ser consciente de que la generación se ha agotado y cerrar el proceso.
- Utilizar soportes escritos como ayuda durante el proceso.
- Utilizar con potencia plena el subproceso: No valorar las ideas generadas. Saber aislarse de los condicionamientos generales de la redacción (gramática, extensión, contenido del texto, etc.) para generar ideas más libremente. Generar ideas para objetivos específicos.

- Saber compartir con otras personas la generación de ideas: Dar ideas a los demás. ' Aprovechar las ideas de los demás. ' Generar nuevas ideas a partir de las ideas de los demás.
- Saber consultar fuentes de información diversas: enciclopedias, diccionarios, etc.

2. Organizar

- Saber activar y desactivar el proceso de organizar.
- Utilizar soportes escritos como ayuda durante el proceso (papel, dibujos, gráficos, etc.).
- Aplicar técnicas diversas de organización de ideas (esquemas jerárquicos, árboles, ideogramas, corchetes, V, palabras clave, etc.).

3. Formular objetivos

- Formarse una imagen concreta de lo que se quiere escribir.
 - Determinar cómo será el texto (extensión, tono, presentación, etc.).
 - Determinar la relación autor-lector (registro y tratamiento).
- Trazar un plan de composición. Decidir en qué orden trabajarán los procesos y qué técnicas de redacción se usarán.
- Ser flexible para reformular los objetivos a medida que avance el texto.

REDACTAR

- Trazar un esquema de redacción: marcar párrafos o apartados y proceder a redactarlos de forma aislada.
- Saber redactar concentrándose selectivamente en diversos aspectos del texto.
- Buscar un lenguaje compartido con el lector.
- Introducir en el texto redactado ayudas para el lector y técnicas de presentación (señales, marcadores textuales, títulos, resúmenes, esquemas, etc.).

REVISAR

1. Leer

- Saber comparar el texto producido con los planes previos.
- Saber leer de forma selectiva, concentrándose en distintos aspectos: contenido (ideas, estructura, etc.) o forma (gramática, puntuación, ortografía, etc.).
- Utilizar las microhabilidades de la lectura para concentrarse en aspectos distintos del texto: skimming, scanning, anticipación, pistas contextuales, etc.

2. Rehacer

- Saber dar prioridad a los errores: rehacer primero los problemas globales o profundos (de contenido) y dejar para el final los locales y superficiales (de forma).
- Dominar diversas formas de rehacer o de retocar un texto: tachar palabras, añadir palabras en el margen, asteriscos, flechas, sinónimos, reformulación global etc.
- Saber escoger la técnica de corrección adecuada a las características del error.
- No precipitarse al corregir. Acabar de leer el texto antes de empezar a hacerlo.
- Utilizar técnicas estándar de revisión y mejora:

Del contenido: anticipar la respuesta del lector, hacer un esquema del texto y compararlo con los planes previos., etc.

De la forma: argumentar la legibilidad, buscar frases sencillas, buscar economía, orden de las palabras, corrección ortográfica, puntuación, leer el texto en voz alta, etc.

Monitorear

- Poder activar y desactivar cualquier proceso en cualquier momento.
- Saber dedicarse selectivamente a cada una de las demandas del texto (gramática, coherencia, propósitos, etc.), usando los procesos más rentables.
- Superar el bloqueo de cualquier proceso mediante la activación de otro para no perder tiempo.
- Ir adquiriendo conciencia, lentamente, de la dinámica del proceso de composición personal.
- Aprender a dirigir conscientemente el proceso de composición y no dejarse llevar por los hábitos adquiridos, los prejuicios o las circunstancias.
- Aprovechar el carácter cíclico y la recursividad del proceso de composición para enriquecer y mejorar el producto escrito.
- No tener pereza para incorporar todo lo que se aprende durante la composición en el texto que se escribe.

(Cassany, 2003, p.268)

El MEN (2006) propuso los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje que abordan cinco factores definidos por grados, entre los cuales figuran la Comprensión e Interpretación textual, y la Producción textual.

5.3 Marco Conceptual

Este componente presenta los conceptos básicos necesarios que permiten comprender mejor la temática de este proyecto de grado desde la mirada de distintos investigadores y organismos. Los términos o expresiones contienen el significado de manera muy concisa y precisa, con el fin de abordar fácilmente lo concerniente al fortalecimiento de la comprensión y producción textual, desde la mirada de distintos autores.

El lenguaje se constituye en el avance más significativo utilizado por el ser humano en todo su proceso evolutivo y en sus manifestaciones comunicativas desde la antigüedad hasta la era actual. Las habilidades del lenguaje, relacionadas con la lectura y la escritura principalmente, han sido objeto de estudio en los diferentes momentos de la historia.

Comprensión lectora

Teniendo en cuenta que para Solé la lectura se constituye en un acto único e individual, que no es un fin en sí misma, sino que su finalidad es la comprensión, surge la necesidad de explorar el concepto bajo el planteamiento de varios autores con el fin de hallar estrategias que faciliten el fortalecimiento de este aspecto en los estudiantes.

Para el Ministerio de Educación Nacional la **comprensión** es la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística (MEN, 2006:21).

Para Quiroz (2018) La comprensión lectora es la facultad intelectual que permite al lector entender, interpretar y hacer proyecciones sobre las ideas que el autor ha plasmado en un texto. Tiene el propósito de conocer a fondo el contenido, distinguir de ese universo de signos la idea central o tema principal que dicho texto desarrolla.

Para Vieiro y Gómez (2006) la comprensión lectora es un proceso sociocultural y comunicativo, complejo y activo, que implica el conocimiento y la interpretación de contenidos y en el que interactúan el lector, el texto, el autor y el contexto.

La **comprensión lectora** es entendida como una **competencia lectora** que consiste en la comprensión y el empleo de textos escritos y en la reflexión personal a partir de ellos,

con el fin de alcanzar las metas propias de la situación lectora, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad. Es una destreza transversal al currículo y de naturaleza interactiva, y no se reduce a la adquisición de estrategias lectoras y de conocimiento, sino que además incluye componentes cognitivos y metacognitivos (Tapia, 2016:18).

La comprensión lectora requiere estrategias.

Según Solé **las estrategias**: “Son acciones deliberadas que se pueden llevar a cabo con el fin de incrementar y facilitar la comprensión de los textos, y se pueden enseñar y aprender (Solé, 2011). Un componente esencial de las estrategias es 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” (Solé, 1998)

De acuerdo con Valls (1990): “Las estrategias son procedimientos que regulan la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos”

Estrategias de comprensión lectora: 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 (Solé, 1998:59). Son procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo. En la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es una capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar soluciones. De ahí que al enseñar estrategias de comprensión lectora haya que primar la construcción y uso por parte de los alumnos de procedimientos de tipo general que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lectura múltiples y variadas. De ahí también que al abordar estos contenidos y al asegurar su aprendizaje significativo contribuyamos al desarrollo global de las niñas y de los niños, más allá de fomentar sus competencias como lectores.

Teniendo en cuenta los aportes anteriores, la comprensión lectora es un proceso estratégico y una habilidad que refleja el grado de comprensión e interpretación de los sujetos frente a los textos y en el que se amplía el conocimiento. En ese proceso, el sujeto opera en varios niveles de lectura: Literal, Inferencial y Crítico.

Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN) **el nivel literal** es el proceso mediante el cual el lector reconoce la intención del autor de manera explícita. En este nivel la información se encuentra claramente y no requiere mayor esfuerzo.

El **nivel inferencial** es el reconocimiento que hace el lector de la información implícita en el texto, a partir del mensaje que deduce. El objetivo de este nivel es la construcción de una visión propia del tema, a partir de la interacción que se establece entre lector y autor.

El nivel **crítico-intertextual** es el reconocimiento de los procesos complejos desarrollados en el proceso de lectura que demanda habilidades mentales para reflexionar y criticar, y para relacionar presaberes con saberes. El objetivo de este nivel es la construcción de una posición personal frente al texto leído.

Para Rello (2017) la comprensión lectora implica la existencia de estos niveles de lectura:

Nivel de comprensión literal: Posibilita reproducir la información que se proporciona de manera explícita en el texto (Quijada, 2014). A este nivel correspondería distinguir las ideas principales de las secundarias, establecer relaciones de causa-efecto, identificar analogías, seguir instrucciones, dominar el vocabulario. Consiste básicamente en recordar la información para posteriormente explicarla. Vallés y Vallés (2006) afirman que este nivel de comprensión es más propio de los primeros años escolares. - En el nivel de reorganización de la información, el lector es capaz de establecer relaciones lógicas entre las ideas y conseguir expresarlas de otra manera. Se produce en tareas de clasificación, esquematización, síntesis y resumen (Rello, 2017:17).

Nivel de comprensión inferencial: Se refiere a la comprensión de ideas que no aparecen de forma explícita en el texto. En este nivel tiene una importancia determinante

la activación de los conocimientos previos y la formulación de hipótesis sobre el contenido, de tal forma que el lector va a ir reformulando y contrastando las mismas mientras va leyendo. Es en este nivel donde aparece la verdadera interacción entre el lector y el propio texto. Vallés y Tortosa (2006) afirman que este nivel interpretativo está formado por tres procesos cognitivos: integración (el lector infiere el significado a partir de los conocimientos previos de los que dispone), resumen (el lector realiza un esquema mental de las ideas principales) y elaboración (integración de sus conocimientos a los que aparecen en el texto, lo que le permite construir sus propios significados) (Rello, 2017:17).

Nivel de comprensión crítico-valorativo: Es un nivel que implica en el lector un proceso de valoración sobre lo que ha leído y la confrontación de sus ideas con el significado del texto lo que le llevará a enjuiciar y valorar la información del mismo (Rello, 2017:18).

Significa comprender, valorar, proyectar y juzgar en un texto, el contenido de lo que un autor plantea en su escrito, como las inferencias o relaciones que se pueden establecer a partir de lo que aparece en el texto producido por un autor. Estos juicios, valoraciones y proyecciones deben tener una sustentación, argumentación o razón de ser, que el lector debe soportar en los elementos que aparecen en el texto (MEN, 2011:12).

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la comprensión lectora está determinada por tres elementos: Lector, texto y contexto. Algunas consideraciones al respecto son:

Lector: Es el actor que interactúa con el texto y el contexto. Cuando se enfrenta a un texto están presentes algunos componentes que facilitan o no la comprensión tales como las estrategias de muestreo, predicción, inferencia, verificación y autocorrección, el propósito, el conocimiento previo, el nivel de desarrollo cognitivo y la situación emocional. Es el actor que interactúa con el texto y el contexto (Hernández, 2016:57).

En término de Solé: Es un procesador activo del texto (Solé, 1998:20).

Texto: Es el segundo factor que incide en la comprensión lectora y se define como un producto social cuyo objetivo es que el significado que construye el sistema social, pueda ser intercambiado entre sus miembros, debe ser representado en alguna forma simbólica.

Para Quiroz, el texto es el discurso escrito, una secuencia de términos que constituyen unidades informativas, las cuales, a su vez, se van articulando para conocer el pensamiento del autor referido a realidades concretas o inventadas (Quiroz, 2018:28).

Contexto: Es el tercer factor que debe considerarse en la comprensión lectora, el cual alude a las condiciones que rodean el acto de lectura. Existen tres tipos de contexto: el textual representado por las ideas presentes antes y después de un enunciado, el extra textual: compuesto esencialmente por factores como el clima o el espacio físico donde se realiza la lectura y, el psicológico relacionado con el estado anímico del lector en el momento de leer (Hernández, 2016:59).

En la comprensión lectora subyacen los siguientes componentes:

Saber Noveno (2017:11) y Hernández. 2016:32) definen los componentes así:

Componente semántico: “Componente que hace referencia al sentido del texto en términos de su significado e indaga por el qué se dice en el texto”

Componente sintáctico: “Componente que se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión e indaga por el cómo se dice”

Componente pragmático: “Componente que tiene que ver con el para qué se dice”

Estos componentes se van fortaleciendo en los procesos de comprensión y producción textual ya que subyacen en cada una de estas competencias.

Conceptos básicos

Creencias epistemológicas: Es un componente que hace referencia a lo que consideramos que es conocimiento, en otras palabras, son las ideas que se tienen sobre el conocimiento (Solé, 2011)

“Son un conjunto de premisas y presuposiciones personales acerca del conocimiento y de cómo se adquiere (aprendizaje), comprenden la noción de conocimiento, cómo es construido, cómo se evalúa, cómo se produce, dónde reside (Hofer & Pintrich, 2002), cuál es su naturaleza y cómo se justifica su construcción. Al tratarse de teorías subjetivas sobre el conocimiento y las formas en que se aprende, ejercen funciones de dirección y

control de la acción y son base para las acciones que despliegan profesores y alumnos en las prácticas que realizan dentro del aula” (Maravilla, J. y Gómez, L. 2015)

“Hace referencia al sistema de representaciones mentales de carácter implícito que tiene una persona acerca de la naturaleza del conocimiento y de cómo éste es adquirido, perspectiva personal que se considera que influye en la manera en que se aproxima al conocimiento y lo obtiene, en cómo y cuánto aprende” (Hofer y Pintrich, 1997, 2002)

Escribir y reescribir: Son etapas de la redacción del escrito, desde que se apuntan las primeras ideas hasta que se corrige la última versión (Cassany, 2014:140).

Estándares básicos de competencias: “Son referentes comunes acerca de los conocimientos, habilidades y valores que todos los estudiantes colombianos deben desarrollar en su trayectoria escolar, en otras palabras, qué tanto los estudiantes y el sistema educativo en su conjunto, están cumpliendo con las expectativas de calidad educativa, independientemente de su procedencia y condiciones sociales, económicas y culturales” (Lineamientos Generales Saber, 2009: 10-11)

Inferencia: Es la capacidad para deducir y concluir acerca de aquellos componentes del texto que aparecen implícitos. La inferencia permite hacer claro lo que aparece oscuro en el texto. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto, pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante (Hernández, 2016:57).

Interpretación: Es la elaboración de la comprensión, la cual implica determinar las ideas principales que contiene (Solé, 1998:25).

Lectura: Es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis conducentes a la construcción de la comprensión del texto, y de control de esta comprensión. (Solé, 1998:20). Proceso constante de elaboración y verificación de predicciones que conducen a la construcción de una interpretación (Solé, 1998:22).

Leer: Es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura. Es comprender (Solé, 1998:17 y 27).

Literacidad crítica e ideología: Es todo lo relacionado con la gestión de la ideología de los discursos, al leer y escribir (Cassany, 2014). Conocida también como detrás de las líneas, permite comprender un texto a partir de poder evidenciar cuál es la ideología que

subyace, descubrir el propósito del autor, las razones que lo motivaron a escribir ese discurso, su interrelación con otros discursos, y, como lector, “qué postura se asume frente a ese texto, si se está de acuerdo o no y las razones para ello” (Cassany, 2015).

“Es usar las palabras para manipular o evitar ser manipulados” (Cassany, 2006:11)

Metacognición: Significa “conocimiento sobre el conocimiento”. Se trata de conocer el proceso de pensamiento propio, que está ocurriendo en ese momento y del que se es capaz de tener conciencia (Pressley, 2000). La metacognición consta de dos conocimientos: el de la cognición y el de los procesos que tienen que ver con el monitoreo, el control y la regulación de la cognición (Pintrich y Linnenbrink, 2003). En el caso de la lectura, lo más importante que la metacognición aporta es la capacidad de monitorear si hay o no comprensión (Pressley, 2000) y (Madero y Gómez, 2013:116).

Motivación: Es la conexión del contenido con los intereses del lector y si la tarea responde a un objetivo (Solé, 1998:36).

Organizadores: Son conceptos, informaciones, previos a la escucha o lectura de una explicación o texto y que tienen la función de establecer puentes conceptuales entre lo que el lector ya conoce y lo que se desea que aprenda y comprenda. Durante la lectura, específicamente, ayudan al lector a fijar la atención en aspectos fundamentales, a orientar sus predicciones y a verificarlas, lo que conduce a la interpretación del texto (Solé, 1998:25).

Predicción: Es la capacidad que posee el lector para anticipar los contenidos de un texto; por medio de ella se puede prever el desenlace de un cuento, una explicación o el final de una oración; es decir, la predicción permite construir hipótesis relacionadas con el desarrollo y con la finalización de un texto (Hernández, 2016:57).

Pre-escribir: Engloba todo lo que pasa desde que el autor se le plantea la necesidad de escribir un texto hasta que obtiene una idea general o un plan del mismo. Es una etapa intelectual interna en la que el autor elabora su pensamiento y todavía no escribe ninguna frase (Cassany, 2014:140).

Producción: Proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros (MEN, 2006:21).

Secuencia didáctica: Conjunto ordenado de actividades, estructuradas y articuladas para la consecución de un objetivo educativo en relación a un contenido concreto (Coll, 2007).

Conjunto de actividades diseñadas y articuladas con el objetivo de enseñar. Esta estrategia propuesta por Anna Camps (2004), favorecen los procesos de aprendizaje porque a través de ellas se trabaja de manera organizada y articulada. Según Pérez (1998), es el conjunto de acciones que organiza el docente, en las que hace explícitas sus intencionalidades pedagógicas y contiene las fases de preparación, producción y evaluación.

Sentido: Es saber lo que se hace, encontrarlo interesante y conocer la razón por la cual se lee un texto. Se refiere a la importancia del sentido de las lecturas: ¿para qué leemos?, ¿para qué leen los alumnos? (Solé, 2011)

“Es una condición necesaria para atribuirle sentido y abordar la lectura con mayor seguridad, con garantías de éxito. Saber ¿Por qué hacemos algo?, ¿Por qué se lee un libro?, ¿Qué se pretende que se haga con la lectura? En el ámbito de la lectura, este aspecto cobra un inusitado interés, dado que se puede leer con diversos objetivos y es bueno saberlo. En el ámbito de la enseñanza, es bueno que los niños aprendan a leer con diferentes intenciones, para lograr fines diversos. De esta manera aprenden no sólo a activar un gran número de estrategias, sino que aprenden que la lectura les puede resultar útil para muchas cosas” (Solé, 1998)

5.4 Marco Legal

Este marco recopila las leyes, decretos, declaraciones, resoluciones, proyectos y lineamientos emanados por la Organización de las Naciones Unidas, por el Gobierno de Colombia y el Ministerio de Educación Nacional, con respecto a la educación como un derecho que permite acceder al conocimiento, a través de los procesos lectoescritores, al lenguaje como un medio que posibilita la comprensión y producción textual, al plan de estudios como un esquema que incorpora los indicadores de desempeño por grados, a los estándares en los que se incluyen la comprensión y producción textual, y a los

procesos mentales, entendidos como el conjunto de operaciones básicas que gestionan el conocimiento y que permiten mejorar los procesos de comprensión, interpretación y producción de textos. Este marco legal tanto internacional como nacional muestra la necesidad y obligatoriedad de brindar una educación de calidad a todos los niños y adolescentes.

A nivel internacional

Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)

Art. 26 Por el cual se declara que la educación es un derecho que tiene toda persona y que tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad y el respeto a los derechos a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Esto significa que los procesos de comprensión y producción textual están inmersos en la educación.

Declaración Internacional de los Derechos del Niño (1959)

No. 5 y 9 Por medio de los cuales se declara que los niños tienen derecho a la educación y a la opinión; por lo tanto, los procesos de comprensión y producción textual son abordados en estos numerales.

A nivel Nacional

Constitución Política de Colombia de 1991

Art 20 Por medio del cual se reglamenta la libertad de expresión y difusión de pensamiento y opinión. Para conseguir estas libertades se requiere el desarrollo de procesos mentales, de comprensión y producción. (1991:16)

Art. 45 Reglamenta el derecho que tiene el adolescente a una formación integral, es decir, fundamentada en las dimensiones del ser humano, las cuales involucran los factores de comprensión y producción textual para ser viable el conocimiento. Este derecho guarda relación con los artículos 5, 7 y 9 de la Ley 115 de 1994. (1991:22)

Art. 67 Por el cual se reconoce que la Educación es un derecho básico de carácter obligatorio entre los cinco y los quince años de edad, con un año de preescolar y nueve de educación básica, que cumple una función social y que permite acceder al

conocimiento, la ciencia, la técnica y los demás bienes y valores de la cultura. Con ésta se forma en valores, se desarrolla las competencias laboral y lúdica, se mejora en los aspectos culturales, científicos, tecnológicos y se promueve la protección del medio ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación y corresponde al Estado ser inspector, vigía de la calidad de la educación, del cumplimiento de sus fines, de una formación integral, garante de la prestación del servicio educativo, de las condiciones básicas de los menores y de su permanencia en el sistema. Gracias al lenguaje y a los procesos lectoescritores es posible acceder al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. (1991: 27)

Ley 115 de 1994

Art. 20 Este artículo establece el desarrollo de las habilidades comunicativas en lectura, comprensión, escucha, habla y expresión correcta como uno de los objetivos de la educación básica. Estas habilidades se desarrollan a través de la implementación de estrategias de comprensión y producción. (1994:17)

Art. 23 Por el cual se establece las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento, las cuales comprenden un 80% del plan de estudios. De estas áreas forma parte la Lengua Castellana, básica para desarrollar los procesos de comprensión y producción textual, junto con las demás áreas del conocimiento. Todas las áreas permitirán lograr los objetivos de la educación básica. (1994:21)

Art. 73 Contempla la necesidad de elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional que contemplará los fines del establecimiento, recursos docentes y didácticos, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión para lograr la formación integral del educando. Los planes de estudio harán parte del PEI y en el de Lenguaje figuran la comprensión y la producción textual como ejes centrales del proceso educativo.

Decreto 1860 de 1994

Art. 34. Por el cual se decreta que las áreas de carácter obligatorio, contempladas en el art. 23 de la Ley 115 de 1994, conforman el plan de estudios, junto con las áreas optativas,

las cuales no pueden superar el 20%. Todas ellas permitirán lograr los objetivos del PEI. Tanto las áreas obligatorias como optativas contribuyen al desarrollo de los procesos de comprensión y producción textual.

Art. 35. Por el cual se establece que las asignaturas estarán constituidas por contenido, intensidad horaria y duración que establezca el PEI, acordes a los lineamientos de este Decreto y a los que expida el MEN. Las asignaturas deben aplicar estrategias y métodos pedagógicos activos que incorporen la exposición, observación, experimentación, práctica, laboratorio, taller de trabajo, informática educativa, estudio personal, entre otros, con el fin de formar integralmente al individuo. (1994: 201)

Resolución 2343 de 1996

Por la cual se establecen los indicadores de logro curriculares para los grados séptimo, octavo y noveno de la educación básica que le apuntan a la comunicación, narración y argumentación en los cuales la claridad, la comprensión y la coherencia son condiciones de estos procesos. En estos indicadores la comprensión y la producción textual están inmersos. (1996:41)

Decreto 230 de 2002

Art. 3. Por el cual se define el plan de estudios como un esquema estructurado que incorpora las áreas obligatorias y optativas de la malla curricular de las instituciones educativas. El plan de estudios debe contener aspectos como las secuencias del proceso educativo, los logros, las competencias y los conocimientos que deben alcanzar los educandos en cada período, área y grado, los cuales están contemplados en el PEI y en la normatividad emanada por el MEN. Se dictan normas en materia de currículo, evaluación de los educandos y evaluación institucional. El plan debe incluir los criterios y procedimientos para la evaluación del aprendizaje, del rendimiento y desarrollo de las competencias de los educandos. Finalmente, el plan de estudios incluye los indicadores de desempeño y las metas de calidad, los cuales tienen inmersos los procesos de comprensión y de producción textual como metas fundamentales para alcanzar la calidad educativa y favorecer la autoevaluación institucional. (2002:2)

Estándares Básicos de Competencias de 2006

El Ministerio de Educación Nacional ha definido los estándares de Lenguaje para la educación Básica y Media, por conjunto de grados, a partir de cinco factores de organización denominados: Producción textual, Comprensión e interpretación textual, Literatura, Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y Ética de la comunicación. Con respecto a la comprensión y producción textual, los estándares están organizados de manera secuencial, a través de los enunciados y subprocesos. (2006:29) En los estándares se reconoce al lenguaje como una capacidad que ha orientado la evolución de los seres humanos y ha permitido que éstos creen un mundo de significados, necesario para responder inquietudes sobre su existencia, interpretar y transformar el mundo, construir realidades nuevas, establecer acuerdos de convivencia y expresar sentimientos. (2006:18)

Además, en los estándares se recalca en la importancia que ejercen los procesos mentales y cognitivos básicos (abstracción, análisis, síntesis, inferencia, inducción, deducción, comparación, asociación) en la comprensión y producción, ya que permiten que las personas se inserten en cualquier contexto social, categoricen el mundo, organicen sus pensamientos y acciones, y construyan su identidad. (2006:21)

Ley 1098 Código de Infancia y Adolescencia de 2006

Art. 17 Este artículo reglamenta que los niños tienen derecho a gozar de calidad de vida y ambiente sano, los cuales se ven garantizados con la educación, recreación y actividades culturales, entre otros. Estos involucran el desarrollo de procesos en las dimensiones actitudinal, cognitiva y procedimental, en los cuales están inmersos los procesos de comprensión y producción. (2006)

Proyecto de Ley 130 de 2013

Artículo 3 Por medio del cual el Congreso de la República de Colombia decreta la implementación de una hora diaria de afectividad por los libros. La lectoescritura será desarrollada en un tiempo y lugar diferente a la jornada escolar, con una duración mínima diaria de 20 minutos y máxima de 45 minutos que incluye a los docentes de todas las áreas para practicar la lectura en ese espacio. (2013:1)

Art. 9 Decreta avanzar en la meta de un libro mensual por cada estudiante, es decir, diez obras durante el año escolar. Los resultados se tendrán en cuenta en la evaluación institucional y algunos estímulos otorgados a quienes cumplan la meta. (2013:3)

DBA Derechos Básicos de Aprendizaje de 2016

Los Derechos Básicos de Aprendizaje están acordes a los Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos de Competencias, construyen rutas de aprendizaje para cada grado escolar a través de algunos elementos, con el fin de favorecer los procesos de aprendizajes. En el grado noveno, numeral sexto, la interpretación de los textos con base en el funcionamiento de la lengua en situaciones comunicativas y del uso de estrategias lectoras. (2016:42)

En el numeral octavo, la producción de textos verbales y no verbales, a partir de planes elaborados y procedimientos de corrección lingüística. La interpretación y producción textual son aprendizajes explícitos para el grado noveno. (2016:43)

Los antecedentes nacionales e internacionales apoyados en reconocidos teóricos que han aportado estrategias en los procesos de lectura y escritura, y el marco teórico tratado desde aspectos pedagógicos, conceptuales y legales que se abordaron en este segundo capítulo facilitan la articulación con el siguiente capítulo tres en el que se continuará desarrollando el proyecto al presentar la estrategia didáctica que busca fortalecer las competencias de comprensión y producción en los estudiantes de noveno grado de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga.

6. Metodología

Este capítulo describe el diseño metodológico utilizado en el proceso de investigación para dar cumplimiento al objetivo de investigación. Desde esta perspectiva se presentan los apartados que componen el capítulo primero, referido al enfoque en el cual se inscribe este estudio porque utiliza un método de análisis descriptivo e interpretativo, y valora los significados subjetivos y la comprensión del contexto donde ocurre el fenómeno; el diseño de la investigación y su valor para abordar el estudio y la población participante. Segundo, se presenta la descripción de las técnicas e instrumentos para la recolección de la información; y la tercera parte, corresponde al proceso general de investigación.

En todo el proceso de investigación (fases de planificación, acción, observación y reflexión), el enfoque (cualitativo), la técnica (observación participante) y los instrumentos empleados (cuestionario, pruebas escritas, diario pedagógico), las categorías de estudio (comprensión y producción textual) y las subcategorías (componentes semántico, sintáctico y pragmático) permitieron dar cumplimiento a la pregunta de investigación y a los objetivos propuestos en esta investigación, en los cuales se buscaba fortalecer los procesos lectoescritores de los estudiantes de noveno, de la Escuela Normal Superior, institución educativa del sector oficial de la ciudad de Bucaramanga.

6.1 Tipo de estudio y diseño

El proyecto de investigación desarrollado se hizo desde la perspectiva de los estudios cualitativos, en cuanto es un trabajo del campo de la educación, centrado en las acciones de estudiantes y docente (en este caso la investigadora), frente a una problemática detectada ampliamente. El aula de clase (real o virtual), es el escenario del trabajo, en el cual las personas y los acontecimientos propios de un espacio educativo formal, se constituyen en el marco de referencia óptimo para analizar y comprender, la evolución de todas las acciones que intencionadamente, se realizan para encontrar alternativas de solución al problema que dio origen a esta propuesta.

En este enfoque (cualitativo), no hay variables las personas y los acontecimientos conforman un todo, valioso para ser analizado, y abordado desde una perspectiva humanista, respetuosa y holística.

En las descripciones de los estudios cualitativos existe cierta unidad de criterios entre los investigadores y estudiosos de este campo de conocimiento. Así puede observarse en los aportes de los autores que a continuación se citan.

Cerda (1993) señala que “La investigación cualitativa hace parte del grupo de las investigaciones no tradicionales. La cualidad se revela por medio de las propiedades de un objeto o de un fenómeno. La calidad es la determinación esencial del objeto, gracias a la cual, éste es el objeto dado y no otro, lo cual le permite distinguirse de otros objetos. Un diseño o investigación de tipo cualitativo se caracteriza por lo siguiente: La interpretación que se da a las cosas y fenómenos no puede ser captada o expresada plenamente por la estadística o las matemáticas, utiliza preferentemente la inferencia inductiva y el análisis diacrónico en los datos, los criterios de credibilidad, transferabilidad y confirmabilidad como formas de hacer creíbles y confiables los resultados de un estudio, múltiples fuentes, métodos e investigadores para estudiar un solo problema o tema, los cuales convergen en torno a un punto central del estudio; utiliza preferentemente la observación y la entrevista abierta y no estandarizada como técnicas en la recolección de datos y centra el análisis en la descripción de los fenómenos y cosas observadas” (Cerda,1993:47).

El diseño metodológico está apoyado en la Investigación Acción, cuyo propósito es la mejora de las prácticas pedagógicas, a través del cambio y de los aprendizajes derivados de éste. Esta es definida como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma” Elliott (1993: 88). Esta Investigación Acción se apoya en las fases de Carr y Kemmis (1988), las cuales están interrelacionadas y corresponden a la planificación, acción, observación y reflexión. Cada una de estas fases implica una mirada retrospectiva, y una intención prospectiva que forman una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción.

La elección de la Investigación Acción como una ruta para el desarrollo de este estudio, obedece a la naturaleza del trabajo adelantado. El tener como meta la mejora de las

habilidades de comprensión y producción de textos de los estudiantes, lleva de manera implícita, un ejercicio pedagógico pensado y programado, para ser desarrollado bajo unas condiciones de observación, análisis y reflexión a la luz de parámetros establecidos para la práctica y los aprendizajes.

Estas condiciones propias de la Investigación Acción han sido declaradas de manera reiterada en la literatura científica, en la que autores como Hernández (2014), Kemmis y McTaggart (1998), Elliot (2000), Latorre (2005), entre otros, señalan las condiciones anotadas, tal como se puede percibir desde sus propias voces que a continuación se registran.

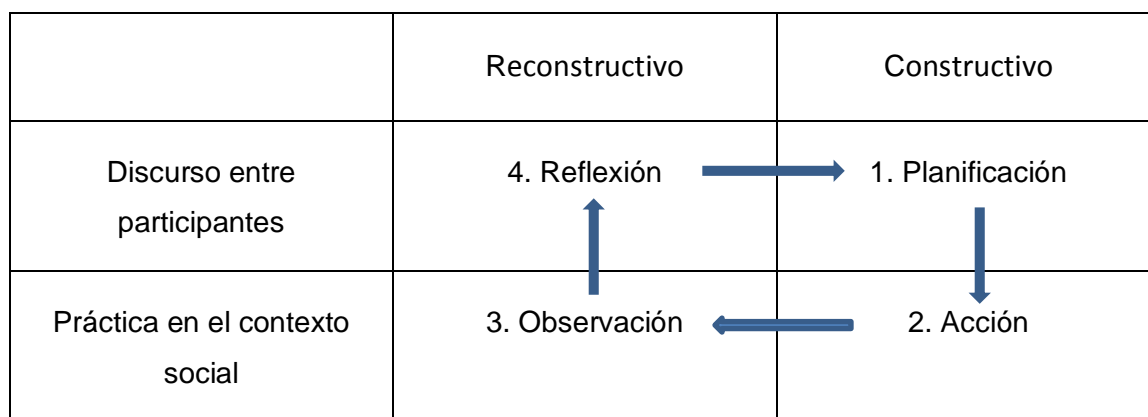
Según Hernández (2014) “La finalidad de la Investigación-Acción es comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente”. Kemmis y McTaggart (1998) identificaron los beneficios que posee la investigación acción, entre ellos: La mejora de la práctica, la comprensión de ésta y la mejora de la situación en la que la práctica se da. Él compara el enfoque cualitativo con un paraguas en el que se incluyen variadas concepciones, visiones, técnicas y estudios no cuantitativos. Considera que su utilidad está en el descubrimiento y perfeccionamiento de las preguntas de investigación. Este enfoque utiliza métodos para la recolección de datos no estandarizados en los cuales se obtienen las perspectivas y los puntos de vista de los participantes y no efectúa una medición de tipo numérico. Se hace un análisis no estadístico. El proceso cualitativo es “en espiral” o circular, en el sentido que las etapas interactúan y no siguen una secuencia rigurosa. (Hernández, R. p.18-19).

Elliot (2000) afirma que la investigación-acción interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema. Los hechos se interpretan como acciones y transacciones humanas, en vez de procesos naturales sujetos a las leyes de la ciencia natural. Las acciones y transacciones se interpretan en relación con las condiciones que ellas postulan (p.24).

Latorre (2005), concibe que “La investigación-acción fue descrita por el psicólogo social Lewin (1946) como una espiral de pasos: planificación, implementación y evaluación del resultado de la acción. La investigación-acción se entiende mejor como la unión de ambos términos. Tiene un doble propósito, de acción para cambiar una

organización o institución, y de investigación para generar conocimiento y comprensión. Entender la investigación-acción desde este marco es considerarla como una metodología que persigue a la vez resultados de acción e investigación; como un diálogo entre la acción y la investigación. Conlleva la comprobación de ideas en la práctica como medio de mejorar las condiciones sociales e incrementar el conocimiento. No obstante, la mayoría de autores enfatizan la importancia de la acción; ésta conduce la investigación y es la fuerza motivadora. Otros resaltan el carácter comprometido y a veces apasionado de los investigadores en la acción” (Latorre, 2005:27)

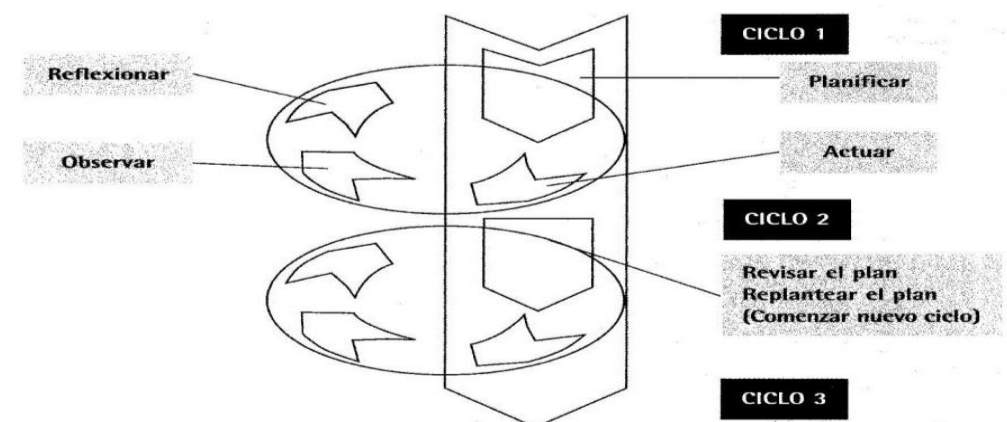
Figura 7. Momentos de la Investigación Acción basada en Carr y Kemmis (1988)



Fuente: Carr y Kemmis (1988)

En esta figura se presentan las fases que se dan en la investigación acción; inicialmente planificar, la cual implica elaborar un plan de acción, a partir de un diagnóstico que permite reconocer la situación. Actuar que exige la ejecución del plan con el fin de fortalecer aquello que ocurre. Observar implica dar una mirada a los efectos que se dan en el contexto y reflexionar, es decir, pensar y considerar los efectos de la propuesta para realizar una nueva planificación.

Figura 8. Fases de la investigación-acción de Kemmis (1989)



Fuente: Latorre, A. (2005)

6.2 Contexto Institucional

Misión

El PEI de la ENSB (2010) adopta esta misión “La Escuela Normal Superior de Bucaramanga, tiene como misión la formación de maestros y maestras de preescolar y básica primaria; ciudadanos autogestores de su proyecto de vida; competentes en lo emocional, intelectual, laboral y ambiental, en una sociedad democrática, compleja y cambiante. Dentro de este marco se concibe al estudiante – maestro (a) como agente principal de la acción educativa, protagonista de su propio proyecto de vida, gestor del desarrollo de sus actitudes y habilidades para sobrevivir en el mundo interactuante del siglo XXI; es decir, una persona capaz de comunicarse, tomar decisiones, ser flexible, tolerar la diversidad, resolver problemas, concertar, aceptar riesgos, administrar el tiempo, valorar la naturaleza y en definitiva, comprenderse a sí mismo, a los demás y a su entorno. Como futuro educador(a) se forma para asumir los cambios y retos de cada época y proyectar el porvenir con una idónea preparación pedagógica que le permita aprovechar racionalmente los avances tecnológicos del momento, dinamizar la sociedad y revisar permanentemente los paradigmas científicos y pedagógicos” (PEI ENSB, 2010, p.3).

Visión

El PEI Ensb (2010) adopta esta visión “La Escuela Normal Superior de Bucaramanga se visiona en el 2026 como una entidad que se construye a sí misma, a través de prácticas reflexivas, transformadoras e históricas que giran en torno a su comprensión como Institución líder en el nororiente colombiano en la formación de maestros y maestras, pensadores creativos, innovadores, defensores y protectores de la naturaleza, que se expresan en variedad de lenguajes” (PEI ENSB, 2010, p.4).

Política de calidad

El PEI Ensb (2010) adopta esta política de calidad “La comunidad educativa de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga, entidad de carácter oficial, prestadora de servicios educativos de alta calidad para los niveles de preescolar, básica, media y programa de formación complementaria, de acuerdo con su misión y visión, se compromete a satisfacer las necesidades y expectativas de sus beneficiarios (as), basándose en una formación integral con calidad humana, para formar maestros y maestras intelectuales, líderes y con identidad cultural; todo esto en un ambiente de trabajo armonioso y con los recursos adecuados que permitan desarrollar las diferentes competencias personales y profesionales de su equipo de trabajo para así tener una mejora continua en cada uno de sus procesos” (PEI ENSB, 2010, p.3).

6.3 Población

La población estaba conformada por estudiantes de noveno grado de la básica secundaria, de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga, quienes estaban en un rango de los 14 a los 15 años de edad. Esta institución educativa es de carácter mixto. Según datos suministrados por la rectora de la institución, “a la escuela ingresan hombres y mujeres que provienen de familias en las que el 40% pertenecen a estratos (1 y 2), otro 40% a (3 y 4), 20% es población dispersa (viven en sector rural o estratos 5 y 6 porque sus padres trabajan allí). Los padres de estos jóvenes son empleados no muy bien remunerados que devengan salarios que no superan el millón de pesos, otros son vendedores informales, hay un nivel de desempleo y ninguno es empresario”. Los intereses de los jóvenes eran el juego de fútbol en los hombres y el basquetbol en las

mujeres, se entretenían con los artefactos tecnológicos durante sus ratos libres, especialmente en las redes sociales y en los juegos. Algunos se destacaban en música, natación y habían obtenido un número significativo de reconocimientos a nivel regional, departamental y nacional. Los educandos se encontraban en la adolescencia, caracterizada por ser un periodo de desarrollo biológico, psicológico, sexual, cognitivo y socio-emocional.

Hernández (2014) define la población como “Conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (Hernández, 2014, p.174).

6.4 Grupo

El procedimiento que se siguió para elegir el grupo de estudiantes de noveno uno, partió de la observación y análisis de los resultados de las pruebas diagnósticas estandarizadas aplicadas a cada grupo de noveno, especialmente con relación a las necesidades que tenían de fortalecer los procesos de comprensión y producción textual. Los estudiantes del grupo escogido habitan en Bucaramanga y otros sectores del área metropolitana, y contarán con el consentimiento de los padres de familia para participar de esta investigación (Ver anexo)

6.5 Técnicas e instrumentos de investigación

La técnica de investigación que se empleó fue la observación participante, la cual es definida como un instrumento para el teórico Cerda y una técnica para Latorre.

Observación:

Es uno de los instrumentos más utilizados y antiguos dentro de la investigación científica, por tratarse de un procedimiento directo y fácil de aplicar. Se constituye en uno de los principales vehículos del conocimiento humano, ya que por medio de la vida tenemos acceso a todo el complejo mundo objetivo que nos rodea. Es la forma más directa e inmediata de conocer los fenómenos y las cosas. Se trata de una técnica que nos permite percibir directamente, sin intermediarios que deformen la percepción, los hechos de la realidad objetiva, con lo cual se eliminan las deformaciones subjetivas propias de otras técnicas indirectas. (Cerda,1993:237-238).

La observación no es sólo una actividad fundamental vinculada a la investigación-acción, sino una de las técnicas básicas de recogida de información, y técnica clave en la metodología cualitativa (Latorre, 2005:56).

Dentro de las técnicas basadas en la observación figura la observación participante, a la que Latorre concibe como “Una expresión que se usa con frecuencia para designar una estrategia metodológica que implica la combinación de una serie de técnicas de obtención y análisis de datos entre las que se incluyen la observación y la participación directa. La observación participante es apropiada para el estudio de fenómenos que exigen que el investigador se implique y participe para obtener una comprensión del fenómeno en profundidad, como es el caso de los docentes investigadores. Lo que especifica y caracteriza este tipo de observación es su naturaleza participativa. Se puede considerar como un método interactivo que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando. (Latorre, 2005:57)

Woods (1987) define la observación participante como “un medio para llegar profundamente a la comprensión y explicación de la realidad por la cual el investigador “participa” de la situación que quiere observar, es decir, penetra en la experiencia de otros, dentro de un grupo o institución. Y pretende convertirse en uno más, analizando sus propias reacciones, intenciones o motivos con los de los demás ... Debe intentar combinar la profunda implicación personal con un cierto distanciamiento” (Woods ,1987, p. 50).

Pérez, S. (1988) afirma que, en la observación interna o participante, el observador participa en la vida del grupo u organización que estudia, entrando en la conversación con sus miembros y estableciendo un estrecho contacto con ellos, de manera que su presencia no perturbe o interfiera el curso natural de los acontecimientos. El investigador se somete a las reglas formales e informales del grupo social, participa en los distintos actos y manifestaciones de la vida; tiene acceso a sitios de reunión exclusivos del núcleo.

El proceso de observación se hizo durante toda la investigación, aspecto que se facilitó por ser la docente del curso, atendiendo a las categorías del estudio, y a la pregunta que guió el proceso. Todo lo observado quedó registrado en el diario pedagógico. Cada momento de la Investigación Acción exigía que se estuviera observando lo que se estaba

llevando a cabo; inicialmente la recolección de la información en el diagnóstico, luego, la participación de los estudiantes en cada actividad, los resultados de cada actividad, y la efectividad de la propuesta de intervención reflejada en el resultado de la prueba final.

Prueba diagnóstica

La prueba Saber noveno es una prueba estandarizada que evalúa periódicamente las competencias de los estudiantes, en concordancia con los estándares básicos de competencias del MEN. Con el fin de diagnosticar la comprensión y la producción textual, se han seleccionado veintisiete (27) preguntas, las cuales están distribuidas así: dieciocho (18) preguntas cerradas de selección múltiple tipo Saber, con única respuesta que evalúan específicamente la competencia comunicativa lectora, y nueve (9) preguntas evalúan la competencia comunicativa escritora en proceso de escritura, en los tres componentes transversales: semántico, sintáctico y pragmático.

Las (18) preguntas de comprensión lectora están distribuidas así: ocho (8) del componente semántico, seis (6) del sintáctico y cuatro (4) del pragmático. Las (9) preguntas de producción textual están distribuidas así: tres (3) del componente semántico, tres (3) del componente sintáctico y tres (3) del componente pragmático. La diferencia en el número de preguntas en las competencias comunicativa lectora y escritora, se debe a que la prueba Saber evalúa el proceso de escritura, pero no la producción textual como tal; por lo tanto, esta competencia también, fue diagnosticada con una prueba escrita de redacción de textos narrativos.

Instrumentos de Investigación

Dado que esta investigación de tipo cualitativa se apoyó en métodos, técnicas e instrumentos que permitieron el análisis, la explicación e interpretación de lo que resultó pertinente para los participantes, es importante resaltar que estos se diseñaron bajo los siguientes criterios:

Confiabilidad: Se refiere al grado en que una aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales.

Validez: Entendida como la exactitud con que un instrumento mide lo que se propone medir, es decir, la eficacia de una prueba para representar, describir o pronosticar el atributo que le interesa al examinador

Objetividad: Se refiere al grado en que un instrumento es permeable a la influencia de los sesgos y tendencias de los investigadores que lo administran, califican e interpretan.


Estos instrumentos respondieron a los criterios mencionados anteriormente, puesto que el cuestionario prueba Saber noveno, era una prueba de tipo estandarizada, de selección múltiple, con única respuesta; las pruebas escritas aplicadas fueron validadas y el diario pedagógico era un instrumento que permitía registrar todas las observaciones de este proceso de investigación.

Cuestionario

Se aplicó un cuestionario diagnóstico que indagó sobre las competencias lectoras y escritoras de los estudiantes, a través de la prueba Saber, y otro sobre la imagen que cada estudiante tenía como escritor o escritora.

En su libro “Los elementos de la investigación”; Cerda señala que el cuestionario es: “Un interrogatorio formal, conjunto de preguntas y respuestas escritas, y como guía de una entrevista. En el primer caso, el conjunto de preguntas se realiza en un interrogatorio, sin un orden formal determinado. En el segundo caso, tiene carácter de técnicas, ya que se trata de un conjunto de preguntas escritas, rigurosamente estandarizadas, las cuales deben ser también respondidas en forma escrita. Y como guía de una entrevista, hace referencia a su condición de guía y programa para una entrevista o encuesta. Sea escrito o verbal, formal o no formal, el cuestionario hace parte de cualquier procedimiento o técnica en el que se utilice la interrogación como medio de obtener información. Aún en el caso de la observación, donde lo visual tiene preeminencia, el cuestionario como guía de observación (las preguntas y las respuestas son visuales, pero su recepción y consideración son escritas) es fundamental en el trabajo. Un cuestionario debe responder a dos requisitos básicos, la validez y fiabilidad” (Cerda,1993:311-312)

Tabla 2. Mi imagen de escritor o escritora

| | | |
|---|---|--|
|  | Escuela Normal Superior de Bucaramanga Cuestionario Diagnóstico Noveno Grado | Fecha: Nombre: Curso: |
| <p>Mi imagen de escritor o escritora</p> <p>Responde las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué tanto me llama la atención escribir? 2. ¿Qué es lo que más me gusta de escribir? 3. ¿Qué es lo que menos me gusta de escribir? 4. ¿Cuánto tiempo dedico a escribir? 5. ¿Qué razones tengo para escribir? 6. ¿Qué tipos de textos escribo? 7. ¿Por qué se caracterizan estos textos? 8. ¿Qué momento del día prefiero para escribir? 9. ¿Qué pasos sigo para escribir? 10. ¿Qué recursos utilizo para escribir? 11. ¿Releo el texto a medida que escribo? 12. Si releo el texto ¿Para qué lo hago? 13. ¿Consulto fuentes para escribir? 14. Si la respuesta anterior es afirmativa ¿Qué fuentes consulto? 15. ¿Mis escritos me hacen sentir que valió la pena escribir? 16. ¿Qué aspectos encuentro fáciles cuando escribo? 17. ¿Qué aspectos encuentro difíciles cuando escribo? 18. ¿Cómo logro que mis escritos sean de calidad? 19. ¿Qué me gustaría que valoraran de mis escritos? 20. ¿Qué sentimientos surgen en mí cuando escribo? 21. ¿Mis sentimientos afectan de alguna manera mis escritos? 22. ¿Qué aspectos resaltan quienes leen mis escritos? 23. ¿Qué aspectos critican quienes leen mis escritos? <p style="text-align: right;">Adaptado de ¿Qué imagen tengo de mí como escritor o escritora? La cocina de la escritura. (Cassany, 1995:48)</p> | | |

Pruebas Escritas

Estas pruebas permitieron detectar las limitaciones de los estudiantes al momento de producir un texto. Estas se aplicaron con una prueba escrita que diagnosticó el nivel de producción textual de los estudiantes, y al finalizar la secuencia didáctica, con la producción de otro texto escrito, con el fin de determinar el fortalecimiento de esta

competencia. Se incorporaron las producciones orales o escritas de los educandos a través de las distintas actividades de la secuencia didáctica.

Diario Pedagógico

El diario pedagógico se constituyó en un instrumento fundamental ya que en éste se registraron las observaciones de todo el proceso de investigación y permitió reflexionar en torno a los resultados de la prueba diagnóstica, a la implementación de las secuencias didácticas que incluían estrategias de lectoescritura propuestas por reconocidos teóricos como Solé (1998) y Cassany (2014), y sobre los resultados del postest. A medida que se desarrolló cada una de las fases de investigación, se tomó nota de todo lo observado en éste.

Monsalve y Pérez (2012) afirman que “el diario pedagógico es considerado como una herramienta de gran utilidad para los maestros, no sólo como posibilidad de escritura ni como narración anecdótica de lo que sucede en la clase, sino también como elemento para la investigación. Por tanto, éste no debe concentrarse solamente en los hechos, sino también desde su estructura permitir el abordaje de experiencias significativas, tanto para el maestro como para sus estudiantes. Mediante la búsqueda de fuentes de información sobre el tema, las investigadoras consolidan una propuesta desde la cual se valida el diario pedagógico como herramienta para la investigación con base en experiencias ya vividas y escritas en otros contextos educativos” (Monsalve y Pérez, 2012, p.117)

Tabla 3. Diario pedagógico

| Diario Pedagógico Diagnóstico o pretest | |
|--|--|
| Fecha | 3 de febrero de 2020 |
| Contenido | Competencias lectoras y escritoras |
| Descripción actividades | Las actividades de la prueba diagnosticaron el estado en el que se encontraban los estudiantes en procesos de comprensión y producción textual, a través de un cuestionario con preguntas de selección múltiple. |
| Actividades de evaluación | Desarrollaron un cuestionario de selección múltiple con única respuesta que evaluó las competencias de lectura y escritura. |

| | |
|--|--|
| Instrumento de evaluación | Prueba escrita estandarizada tipo Saber 9 |
| Reflexión | Los estudiantes recurrieron a sus presaberes en el desarrollo del cuestionario de la prueba escrita tipo Saber. Algunos estudiantes la desarrollaron en un tiempo mayor al previsto. |
| Fecha | 13 de febrero de 2020 |
| Contenido | Cuestionario "Mi imagen de escritor o escritora" |
| Descripción actividades | Diagnosticar la imagen de escritor que tiene cada estudiante de sí mismo. |
| Actividades de evaluación | Desarrollaron un cuestionario con preguntas abiertas que indagaba sobre diversos aspectos en torno a la escritura. |
| Instrumento de evaluación | Cuestionario de 23 preguntas abiertas, adaptado de una propuesta de Cassany en su libro "La cocina de la escritura" (2018) |
| Reflexión | En las respuestas de los estudiantes se observó que no tenían unos pasos o estrategias para escribir y que la ortografía, puntuación, las partes del texto, el desconocimiento de vocabulario y la falta de imaginación, inspiración y concentración, eran los aspectos más difíciles a la hora de escribir. Algunos no respondieron o escribieron no saber. |
| Primera Secuencia didáctica | |
| Fecha | 19 de febrero de 2020 |
| Contenido | Literatura de la colonia y la conquista latinoamericana |
| Descripción actividades de aprendizaje | Motivación y activación de conocimientos. Preguntas para activar presaberes. Se presentó el objetivo de la temática, observación de videos y se formularon preguntas sobre ésta. |
| Actividades de evaluación | Aspectos evaluados: Participación activa en clase. |
| Instrumento de evaluación | Prueba oral a través de un Cuestionario: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué relatos de misterio conocen? 2. ¿Qué son los mitos? 3. ¿Cuáles son sus principales características? 4. ¿Qué temas tratan? 5. ¿Cómo son sus personajes? A medida que respondían, se introducía la temática con explicaciones. |
| Reflexión | Los estudiantes utilizaron sus presaberes en el desarrollo del cuestionario o realizaron consultas para dar sus respuestas. |
| Fecha | 24 de febrero de 2020 |
| Contenido | Literatura de la colonia y la conquista latinoamericana |
| Descripción actividades de aprendizaje | Actividades de composición de títulos relacionados con los títulos originales de los mitos contenidos en la obra literaria: "América cuenta sus mitos" |
| Actividades de evaluación | Desarrollo de actividades: Composición en subgrupos de nuevos títulos para cada mito de la obra literaria y adivinación de éstos a nivel de todo el grupo. |

| | |
|--|--|
| Instrumento de evaluación | Registros de la actividad en el cuaderno. |
| Reflexión | Los estudiantes asumieron responsabilidad y demostraron creatividad en la producción de los títulos y participaron activamente en la dinámica de adivinación intergrupala. |
| Fecha | 26 de febrero de 2020 |
| Contenido | Literatura de la colonia y la conquista latinoamericana |
| Descripción actividades de aprendizaje | Lectura de mitos y leyendas colombianos y organización de grupos para la distribución de roles de personajes de las puestas en escena. |
| Actividades de evaluación | La responsabilidad en la lectura y trabajo grupal |
| Instrumento de evaluación | Rúbrica de trabajo grupal |
| Reflexión | Los estudiantes fueron responsables en la realización de las actividades. Cuando se veía estudiantes distraídos o que no realizaban la actividad, se hacían recomendaciones sobre la importancia del aprovechamiento del tiempo. |
| Fecha | 2 de marzo de 2020 |
| Contenido | Literatura de la colonia y la conquista latinoamericana |
| Descripción actividades de aprendizaje | Ensayo de las puestas en escena por grupos en distintos espacios. |
| Actividades de evaluación | La responsabilidad en la actividad. |
| Instrumento de evaluación | Rúbrica para obra de teatro Observación de la maestra del compromiso y responsabilidad de cada estudiante durante el ensayo. |
| Reflexión | Los estudiantes participaron activamente, interactuaron en subgrupos y disfrutaron el ensayo teatral. |
| Fecha | 4 y 9 de marzo de 2020 |
| Contenido | Literatura de la colonia y la conquista latinoamericana |
| Descripción actividades de aprendizaje | Presentación de las puestas en escena |
| Actividades de evaluación | Cada grupo presentó las puestas en escena sobre 5 ó 6 mitos o leyendas colombianas. |
| Instrumento de evaluación | Rúbrica para evaluar obras teatrales. |
| Reflexión | Los estudiantes demostraron su grado de comprensión de los mitos y leyendas, se vieron extrovertidos durante las puestas en escena y enriquecieron el componente semántico. |

| | |
|---|--|
| Fecha | 11 de marzo (2 horas presenciales de lectura de la obra). Del 30 de marzo a 17 de abril de 2020 (7 horas en confinamiento) |
| Contenido | Literatura de la colonia y la conquista latinoamericana |
| Descripción de actividades de aprendizaje | Los estudiantes realizaron con la maestra, una parte de la lectura del libro: "América cuenta sus mitos" en clase y el resto durante la etapa de confinamiento y aislamiento debido a la pandemia. Allí ellos debían aplicar algunas estrategias propuestas por Solé (1998), entre ellas: subrayar términos desconocidos, identificar expresiones clave para comprender la obra y tomar notas sobre la lectura. |
| Actividades de evaluación | La participación de los estudiantes en clase, a través de la lectura y la responsabilidad en la realización de las actividades propuestas. |
| Instrumento de evaluación | Observación de la participación de los estudiantes y de la realización de las actividades. Supervisión y monitoreo al grupo por parte de la maestra. |
| Reflexión | Observé que los estudiantes asumieron las dos horas de lectura presenciales de manera responsable, participando activamente. El resto de la obra literaria fue leída y resumida por los estudiantes durante el confinamiento donde aplicaban las estrategias recomendadas por Solé referentes a la identificación de ideas clave y subrayado. Lamentablemente, la pandemia obligó a reestructurar la planeación que tenía pensada para realizar la lectura de la obra literaria, en la que hubiera deseado la participación de todos los estudiantes y un mayor control sobre la lectura que realizaban. Una limitante que se presentó es que no todos los estudiantes poseían un computador, y algunos de los que lo tenían, no podían usarlo a la hora del encuentro sincrónico porque sus padres realizaban teletrabajo o sus hermanos estudiaban en la universidad. |
| Fecha | 24 al 27 de marzo de 2020 |
| Contenido | La reseña literaria |
| Descripción actividades de aprendizaje | Observación de tres videos y lectura de unos textos sobre la reseña literaria. |
| Actividades de evaluación | Desarrollo de actividades: -Observación de videos sobre la reseña literaria -Lectura de aspectos teóricos y ejemplos sobre la misma temática. |
| Instrumento de evaluación | Prueba escrita el 12 de junio |
| Reflexión | Los estudiantes asumieron responsabilidad en estas actividades para poder presentar la prueba escrita. |
| Fecha | 21 de abril de 2020 |
| Contenido | La reseña literaria |
| Actividades de evaluación | Prueba escrita virtual que ejercía control sobre la observación de videos y lectura de teoría y ejemplos de reseñas literarias. |

| | |
|--|--|
| Instrumento de evaluación | Prueba escrita de selección múltiple con única respuesta (Quiz) |
| Reflexión | La actividad permitió a muchos estudiantes demostrar su grado de comprensión sobre la reseña literaria y la lectura de los ejemplos les permitió producir la de cada uno. |
| Fecha | 24 de abril de 2020 |
| Contenido | La reseña literaria |
| Descripción actividades de aprendizaje | Entrega de la producción de la reseña literaria sobre la obra "América cuenta sus mitos", teniendo en cuenta la rúbrica de evaluación de este tipo de texto. |
| Actividades de evaluación | Producción de reseña literaria. |
| Instrumento de evaluación | Rúbrica de reseña literaria |
| Reflexión | Los estudiantes aplicaron las etapas para la producción de texto escrito y tuvieron en cuenta la rúbrica de evaluación. |
| Segunda Secuencia didáctica | |
| Fecha | 27 de abril de 2020 |
| Contenido | Neoclasicismo y Romanticismo latinoamericano |
| Descripción actividades de aprendizaje | Motivación y activación de conocimientos. Preguntas para activar presaberes. Se presentó el objetivo de la temática y se formularon preguntas sobre ésta. |
| Actividades de evaluación | Autoevaluación |
| Instrumento de evaluación | Prueba escrita: Cuestionario |
| Reflexión | Los estudiantes utilizaron sus presaberes en el desarrollo del cuestionario o realizaron consultas para dar sus respuestas. |
| Fecha | 27-30 de abril de 2020 |
| Contenido | Neoclasicismo y Romanticismo latinoamericano |
| Descripción actividades de aprendizaje | 1. Lecturas sobre el Neoclasicismo y Romanticismo latinoamericano y observación de videos proporcionados por la plataforma Contenidos para Aprender de Colombia Aprende. 2. Cuadro comparativo entre Neoclasicismo y Romanticismo con dos conclusiones sobre los movimientos. |
| Actividades de evaluación | Desarrollo de actividades: |

| | |
|--|---|
| | El diligenciamiento de la tabla comparativa entre Neoclasicismo y Romanticismo con dos conclusiones sobre los movimientos. |
| Instrumento de evaluación | Tabla comparativa |
| Reflexión | Los estudiantes asumieron responsabilidad en el diligenciamiento de la tabla comparativa y muy pocos consultaron otras fuentes de internet para cumplir con la actividad. La organización de la información en una tabla resultó una estrategia que les facilitó la comprensión de los aspectos más importantes del Neoclasicismo y Romanticismo latinoamericano. |
| Fecha | 4-8 de mayo de 2020 |
| Contenido | Neoclasicismo y Romanticismo latinoamericano |
| Descripción actividades de aprendizaje | <ol style="list-style-type: none"> 1. Ejercicio de complementación de la Última Proclama de Bolívar. 2. Desarrollo de cuestionario de la Última Proclama de Bolívar, a nivel literal, inferencial y crítico. |
| Actividades de evaluación | <p>Desarrollo de actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> -El ejercicio de complementación de la Última Proclama de Bolívar. -Desarrollo de cuestionario de la Última Proclama de Bolívar, a nivel literal, inferencial y crítico. |
| Instrumento de evaluación | <p>Pruebas escritas:</p> <p>Texto de complementación y Cuestionario</p> |
| Reflexión | Los estudiantes complementaron la proclama con variedad de términos relacionados con la pandemia y el desarrollo del cuestionario les permitió comprender mejor el contenido de la Proclama de Bolívar. Una limitante que se observó fue que algunos estudiantes fueron deshonestos al copiar el trabajo de sus compañeros. Otra limitante que se observó es que la realización de un control de trabajo virtual es bastante frágil con relación a un trabajo presencial. |
| Fecha | 4-8 de mayo de 2020 |
| Contenido | Neoclasicismo y Romanticismo latinoamericano |
| Descripción actividades de aprendizaje | <ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura y desarrollo de cuestionario sobre los poemas: El Valor de Manuel de Zequeira Arango y Las contradicciones de Gertrudis Gómez de Avellaneda, representativos del Neoclasicismo y Romanticismo latinoamericano. 2. Lectura de una tabla adjunta en la sesión 6 de la secuencia didáctica con las obras representativas del Romanticismo latinoamericano y sus respectivos autores. Consulta sobre estas obras representativas del romanticismo latinoamericano (Facundo o Civilización y Barbarie, La agricultura de la zona tórrida, La baronesa de Joux, Martín Fierro, Una holandesa en América y El teocalli de Cholula) Elección de la obra literaria que más les agradó. |

| | |
|--|--|
| Actividades de evaluación | Desarrollo de actividades: -El Desarrollo del cuestionario sobre los poemas. -La consulta sobre las obras representativas del romanticismo latinoamericano. |
| Instrumento de evaluación | Prueba escrita: Cuestionario y consulta |
| Reflexión | Los estudiantes diferenciaron los poemas representativos de cada movimiento literario y realizaron las consultas de las obras literarias representativas del Romanticismo latinoamericano. |
| Fecha | 11-15 de mayo de 2020 |
| Contenido | Neoclasicismo y Romanticismo latinoamericano |
| Descripción actividades de aprendizaje | 1. Organización de material consultado, elaboración de resumen, comentario crítico y exposición oral de una obra literaria representativa del Romanticismo latinoamericano, a través de video (utilizando cámara de celular u otro dispositivo). Para realizar esta actividad, los estudiantes tuvieron en cuenta la rúbrica de exposición oral, adjunta en anexos. |
| Actividades de evaluación | Desarrollo de actividades: Resumen y comentario crítico sobre una obra literaria representativa del Romanticismo latinoamericano, a través de video en la exposición oral con duración de un minuto. |
| Instrumento de evaluación | Rúbricas de resumen y exposición oral |
| Reflexión | La actividad permitió a muchos estudiantes demostrar su grado de comprensión de la obra literaria elegida y que pasaran de la introversión a la extroversión en la exposición oral. |
| Fecha | 18-22 de mayo de 2020 |
| Contenido | Neoclasicismo y Romanticismo latinoamericano |
| Descripción actividades de aprendizaje | 1. Producción de proclama. Los estudiantes siguieron los pasos adjuntos para redactar la proclama, el asunto de éste y el público a quien iba dirigida. *Hace una lista o lluvia de ideas para incluir en la proclama. *Escribe un borrador. *Revisa que las ideas estén claras y ordenadas. *Revisa la ortografía y puntuación. *Reescribe el texto en Word y lo envía por la plataforma el día que corresponde. Además, tuvieron en cuenta la rúbrica de evaluación. |
| Actividades de evaluación | Producción de proclama |
| Instrumento de evaluación | Rúbrica de texto escrito |

| | |
|---|---|
| Reflexión | Los estudiantes crearon proclamas variadas que contenían términos relacionados con la pandemia. |
| Tercera Secuencia Didáctica | |
| Fecha | 26 al 29 de mayo de 2020 |
| Contenido | Boom y Postboom latinoamericano |
| Descripción de actividades de aprendizaje | Observación de video sobre Gabriel García Márquez y lectura de la biografía del autor. Comentarios y preguntas para activar presaberes. |
| Actividades de evaluación | Participación en clase |
| Instrumento de evaluación | Cuestionario con preguntas en torno a la temática: ¿Qué sabían de Gabriel García Márquez? ¿De qué podría tratar la obra “El Coronel no tiene quien le escriba”? ¿Qué les llamó la atención del video? |
| Reflexión | Algunos estudiantes se mostraron más participativos que otros en las respuestas a las preguntas formuladas sobre la temática, conocían más sobre el autor y desconocían la obra. Se observó el ingenio de algunos estudiantes para hacer predicciones sobre el contenido de la obra literaria, de acuerdo con el título. |
| Fecha | Del 1 al 5 de junio |
| Contenido | Boom y Postboom latinoamericano |
| Descripción de actividades de aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura de texto sobre el Boom y Postboom latinoamericano. • Lectura sincrónica de la obra “El Coronel no tiene quien le escriba” de Gabriel García Márquez. Canal Meet. • Observación de tres videos cortos sobre la obra “El Coronel no tiene quién le escriba” |
| Actividades de evaluación | Participación en clase con los comentarios analíticos sobre los videos y las relaciones de la obra con la pandemia. |
| Instrumento de evaluación | Reflexiones personales y contraste de experiencias entre la obra y la pandemia. |
| Reflexión | La lectura sincrónica de la obra “El coronel no tiene quien le escriba” y las preguntas que se iban formulando a los estudiantes los mantuvieron atentos y participativos. Las estrategias empleadas para comprender el vocabulario, las expresiones y la obra en general, les fortalecieron la comprensión lectora. |
| Fecha | Del 8 al 12 de junio |
| Contenido | Boom y Postboom latinoamericano Texto Argumentativo |

| | |
|---|---|
| Descripción de actividades de aprendizaje | Orientaciones por parte de la maestra para la elaboración del mapa conceptual, del desarrollo del cuestionario y la producción del texto argumentativo con base en las explicaciones y la lectura del Realismo Mágico. |
| Actividades de evaluación | <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de mapa conceptual sobre los aspectos más relevantes del Boom y Postboom latinoamericano (organización de la información con palabras clave del texto). • Desarrollo de cuestionario sobre el Realismo Mágico: <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿A qué se llamó Realismo Mágico? ➤ ¿Cuándo surge el Realismo Mágico? ➤ ¿Quiénes son los principales exponentes del Realismo Mágico? ➤ ¿Cuáles son las características del Realismo Mágico? • Desarrollo de prueba con 10 preguntas de selección múltiple sobre la vida de Gabriel García Márquez y obra “El coronel no tiene quien le escriba” leída en encuentros sincrónicos (Comprensión textual) |
| Instrumento de evaluación | <p>Mapa conceptual sobre el Boom y Postboom latinoamericano y cuestionarios sobre el Realismo Mágico y la prueba virtual.</p> <p>Cuestionario virtual de selección múltiple con diez preguntas de única respuesta sobre Gabo y la obra “El Coronel no tiene quien le escriba”</p> <p>https://www.enmitg.com/izquierdo/didactica/hotpotatoes/Literatura/GarciaMarquez.html</p> |
| Reflexión | <p>La elaboración del mapa conceptual les fortaleció la comprensión porque les permitió observar la información de manera organizada, teniendo en cuenta los aspectos más relevantes de la temática.</p> <p>La orientación de la maestra en los encuentros sincrónicos acerca del texto argumentativo y la rúbrica fueron fundamentales para la producción de este tipo de texto por parte de los estudiantes.</p> |
| Postest | |
| Fecha | 24 de junio de 2020 |
| Contenido | Competencias lectoras y escritoras |
| Actividades de evaluación | Desarrollaron un cuestionario de selección múltiple que evaluó las competencias de lectura y escritura. |
| Instrumento de evaluación | Prueba escrita estandarizada tipo Saber 9 |
| Reflexión | Los estudiantes demostraron fortalecimiento en las competencias comunicativa lectora y escritora después de las secuencias didácticas que incorporaron las estrategias de lectura y escritura de reconocidos teóricos, como Solé (1998) y Cassany (2014). |

6.6 Validación de los Instrumentos

Se recurrió a colegas de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga que han cursado una maestría en el área afín para validar el instrumento que permitió detectar las limitaciones en la producción textual de los estudiantes que participaron en la investigación. (Ver anexo). Al igual que para la validación de la prueba final de producción escrita que se aplicó después de la propuesta de intervención.

6.7 Proceso general de la investigación

Teniendo en cuenta el criterio de pertinencia de las categorías de Comprensión y Producción, las cuales son importantes y necesarias en todas las áreas del conocimiento y de la vida cotidiana, las subcategorías de los componentes semántico, sintáctico y pragmático, los desempeños de Lengua Castellana para noveno grado y los contenidos que se definieron en la planeación curricular, se diseñaron tres secuencias didácticas con sus tres fases (apertura, desarrollo y cierre), las cuales guardaban estrecha relación con los tres momentos de lectura: “Antes, durante y después de leer”, propuestos por Solé (1998).

Para cada uno de los momentos de las secuencias didácticas, se diseñaron actividades y se seleccionaron textos (impresos y digitales) relacionados con los contenidos establecidos para cada periodo escolar.

En el tercer momento lector, referido a “después de leer”, los estudiantes construyeron textos en los que aplicaron las etapas del proceso escritor: “Preescritura, escritura y reescritura”, propuestas por Cassany (2014). Para la producción de estos textos, los estudiantes utilizaron las rúbricas proporcionadas y atendieron las recomendaciones, observaciones y correcciones de la maestra, con el fin de obtener producciones de mejor calidad. En cada momento lectoescritor se aplicaron las estrategias propuestas por los teóricos mencionados anteriormente, las cuales permitieron el fortalecimiento de los procesos de comprensión y producción textual de los estudiantes.

La matriz se centró en las categorías de comprensión y producción textual, con sus subcategorías denominadas: componente semántico, sintáctico y pragmático.

Tabla 4 Categorías y subcategorías de los procesos lectoescritores

| Categorías: Competencias comunicativas de comprensión y producción textual | | |
|--|--|---|
| Comprensión textual | Producción textual | |
| La comprensión tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística. | Hace referencia al proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros. | |
| Subcategorías comprensión textual: Componentes semántico, sintáctico y pragmático | | |
| Semántico | Sintáctico | Pragmático |
| ¿Qué dice el texto? | ¿Cómo se organiza el texto? | ¿Cuál es el propósito del texto? |
| Descriptor de desempeño *Recupera información explícita contenida en el texto. *Relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global del texto. *Relaciona textos entre sí y recurre a saberes previos para ampliar referentes e ideas. | Descriptor de desempeño *Identifica la estructura explícita del texto. *Recupera información implícita de la organización, la estructura y de los componentes de los textos. *Analiza estrategias, explícitas o implícitas, de organización, estructura y componentes de los textos. | Descriptor de desempeño *Reconoce información explícita sobre los propósitos del texto. Reconoce los elementos implícitos sobre los propósitos del texto. *Analiza información explícita o implícita sobre los propósitos del texto. |
| Subcategorías producción textual: Componentes semántico, sintáctico y pragmático | | |
| Semántico | Sintáctico | Pragmático |

| | | |
|---|---|---|
| <p>¿Qué dice el texto?</p> <p>Hace referencia al sentido del texto en términos de su significado. Este componente indaga por el qué se dice en el texto.</p> | <p>¿Cómo se organiza el texto?</p> <p>Se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión. Este componente indaga por el cómo se dice.</p> | <p>¿Cuál es el propósito del texto?</p> <p>Tiene que ver con el para qué se dice, en función de la situación de comunicación.</p> |
| <p>Descriptor de desempeño</p> <p>*Prevé temas, contenidos, ideas o enunciados para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas.</p> <p>*Realiza consultas con base en las características del tema y el propósito del escrito.</p> <p>*Da cuenta de ideas y tópicos que un texto debe seguir, de acuerdo con el tema propuesto.</p> <p>*Comprende los elementos formales que regulan el desarrollo de un tema en un texto, teniendo en cuenta lo que quiere comunicarse.</p> | <p>Descriptor de desempeño</p> <p>*Prevé el plan para organizar las ideas y para definir el tipo de texto pertinente, de acuerdo con lo que quiere comunicar.</p> <p>*Conoce la organización que un texto debe tener para lograr coherencia y cohesión.</p> <p>*Conoce los elementos formales de la lengua y de la gramática para lograr la coherencia y la cohesión del texto, en una situación de comunicación particular.</p> | <p>Descriptor de desempeño</p> <p>*Prevé el propósito o las intenciones que un texto debe cumplir para atender a las necesidades de comunicación.</p> <p>*Utiliza las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas de acuerdo con el propósito de la comunicación que debe tener un texto.</p> <p>*Utiliza los elementos formales de las estrategias discursivas con el fin de adecuar el texto a la situación de comunicación.</p> |

Fuente: Creación propia tomando conceptos y descriptores de desempeño del ICFES

6.8 Fases de Investigación

Con el fin de responder a la pregunta de investigación: ¿Cómo fortalecer la comprensión y la producción textual en los estudiantes de noveno uno de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga? se aplicó el modelo de Carr y Kemmis (1988) el cual está organizado en dos ejes: Estratégico y organizativo, el primero constituido por la acción y la reflexión, y el segundo, por la planificación y la observación. El proceso estuvo integrado por cuatro fases interrelacionadas, Planificación, acción, observación y reflexión, que implicaron una mirada retrospectiva y una intención prospectiva que formaban conjuntamente una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción. (p.197)

Se aplicaron las cuatro fases propuestas por Carr y Kemmis (1988), las cuales comprenden la planificación, acción, observación y reflexión.

6.8.1 Fase de Planificación

De acuerdo con Carr y Kemmis (1988) “el plan es prospectivo con respecto a la acción y retrospectivo con respecto a la reflexión sobre la cual se construye” (Carr y Kemmis, 1988, p.197). Este proyecto consiste en implementar la secuencia didáctica que permita fortalecer la comprensión y la producción textual en los estudiantes del grado noveno uno (1) de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga.

En esta fase las herramientas que se utilizaron fueron: diarios de campo, fichas de observación, evaluaciones diagnósticas y matrices de evaluación.

Por medio de la observación registrada y analizada en los diarios pedagógicos, se buscaba identificar la problemática que estaba relacionada con el desarrollo de la competencia comunicativa específicamente en la comprensión y producción textual. Las evaluaciones diagnósticas permitieron identificar las falencias que los estudiantes estaban presentando en la competencia comunicativa lectora y escritora, en los componentes semántico, sintáctico y pragmático y de esta manera se identificaron las estrategias que deben implementarse para reforzarla.

En esta fase se determinó el problema, las condiciones en las que se encontraban los estudiantes, las necesidades, se plantearon los interrogantes, se consideraron las dificultades y se prepararon las acciones para solucionar el problema.

Esta fase considera tres aspectos: El problema o foco de investigación, el diagnóstico del problema o estado de la situación y el supuesto cualitativo o la acción estratégica. El diagnóstico del problema responderá la pregunta ¿Qué está sucediendo? y la acción estratégica ¿Qué se podría hacer frente a lo que está sucediendo?

Diagnóstico del problema

Se realizó un diagnóstico que permitió recolectar datos, identificar y analizar información relacionada con el problema de comprensión y producción textual de los educandos, a través de diversos instrumentos, entre ellos: Cuestionarios prueba tipo Saber Noveno y de imagen de escritor, pruebas escritas y diario pedagógico. Los resultados del

diagnóstico permitieron detectar el nivel de los estudiantes con respecto a los componentes semántico, sintáctico y pragmático, que se relacionan con los niveles literal, inferencial y crítico (Ver anexos).

La prueba escrita de producción textual pidió al educando redactar un artículo de opinión sobre la última película que vieron en cine o televisión, y un párrafo relacionado con una imagen (Ver anexos). La prueba permitió detectar las falencias en la producción textual de los educandos.

La prueba Saber noveno contiene textos cortos y diferentes, con 27 preguntas que se calificaron de uno (1) a diez (10), siendo uno el de menor valor (incorrecta) y 10 el de la respuesta acertada (correcta). Las 27 preguntas de selección múltiple evaluaron los componentes sintáctico, semántico y pragmático.

Esta prueba clasificó cada respuesta de acuerdo a sus componentes (semántico, sintáctico o pragmático), a sus competencias (lectora o escritora) y a sus afirmaciones, entendidas como “los enunciados que se hacen acerca de los conocimientos, habilidades y capacidades que se pretenden inferir a partir de las respuestas dadas por los estudiantes en las pruebas. En otras palabras, la afirmación “traduce” el estándar en desempeños y permite dar cuenta del significado y alcance de los puntajes obtenidos por los estudiantes” (Eye Admin, 2015:1). (Ver anexos)

Acción Estratégica

La propuesta de intervención fue la clave de la investigación acción y el planteamiento de ésta surgió de la búsqueda deliberada de información. La acción se constituyó en el centro del proceso que se programó para ser ejecutado con tres secuencias didácticas, las cuales fueron desarrolladas desde el 3 de febrero hasta el 24 de junio del año en curso. Estas secuencias didácticas contenían actividades que incluían las estrategias propuestas por Solé (1998) y Cassany (2014), con las tres fases (apertura, desarrollo y cierre) que estaban relacionadas con los tres momentos de lectura (antes, durante y después) propuestos por Solé (1998). En las actividades de escritura, se utilizaron los

tres momentos de escritura: planeación, escritura y reescritura, propuestos por Cassany (2014)

6.8.2 Fase de Acción

Teniendo clara la problemática, se implementó el tipo de acción para atenderla.

Latorre (2007) afirma que esta es la fase crucial del proceso de investigación. Todo lo que ha proyectado se lleva a la práctica. Teniendo en cuenta los resultados arrojados en el diagnóstico, se implementan las estrategias didácticas que atienden las necesidades de las estudiantes. Estas actividades están relacionadas con el Neoclasicismo y Romanticismo latinoamericano, partiendo de la exploración de presaberes, lectura de textos, observación de videos, comparaciones entre los dos movimientos, ejercicio de complementación de texto, desarrollo de cuestionarios con preguntas de nivel literal, inferencial y crítico que involucran los componentes semántico, sintáctico y pragmático, desarrollo de cuestionario sobre dos poemas representativos de estos movimientos, consultas de cinco obras literarias del Romanticismo latinoamericano. Finalmente, textos de producción textual de tipo oral y escrito, con la finalidad de analizar la adopción de dichas estrategias didácticas y ver el impacto que se obtiene en el desarrollo de la competencia comunicativa de comprensión y producción.

En esta fase del proyecto se implementaron tres secuencias didácticas, orientadas al fortalecimiento de la comprensión lectora y la producción textual, las cuales estaban conformadas por las fases de apertura, desarrollo y cierre. Además, se aplicaron las estrategias recomendadas por Solé (1998), con los tres momentos: antes, durante y después de leer, y de Cassany (2014) con el modelo de las etapas que comprendían la planificación o preescritura, redacción o escritura y revisión o reescritura del texto.

En la investigación acción, el momento de la reflexión recaía sobre esta fase; es decir, se enfatizó más en la acción. Esta fase fue premeditada, controlada y se proyectaba como un cambio responsable y reflexivo del quehacer pedagógico para desarrollarse en un tiempo real. Los datos que se obtuvieron en esta fase se utilizaron para evidenciar los cambios y demostrar que la situación estaba cambiando.

En esta fase o momento se implementó la propuesta de intervención la cual se presentó con toda su estructura (ver en 6.8.5), es decir con una serie de actividades de aprendizaje ordenadas, estructuradas y relacionadas entre sí, para la consecución de los objetivos planteados al inicio de esta investigación. Un momento propicio para que los estudiantes pusieran en práctica los conocimientos adquiridos y las estrategias de comprensión lectora y producción textual.

Con la secuencia didáctica se pretendía que el grupo de estudiantes de noveno uno (9-1) fortaleciera las competencias de comprensión y producción textual. Ésta sirvió para introducir el estudio de la literatura de la Conquista y Colonia latinoamericana en la primera secuencia didáctica, el Neoclasicismo y Romanticismo latinoamericano en la segunda secuencia didáctica y el Boom y Postboom latinoamericano en la tercera secuencia didáctica.

6.8.3 Propuesta de Intervención

El siguiente apartado de esta investigación se centra en la descripción de las fases desarrolladas entre enero y junio de 2020 en las cuales de Lengua Castellana.

Primera fase, apertura o presentación

En esta primera fase se aplicaron las estrategias que Solé propone “Antes de leer o en la prelectura”, se plantearon los objetivos de aprendizaje, los cuales se centraron en fortalecer la comprensión y la producción textual, mediante la observación de videos y lectura de textos. Se exploraron sus presaberes con relación a la temática a desarrollar a través de preguntas, para que éstos sirvieran de enlace con los nuevos conocimientos.

La evaluación fue de tipo formativa, en la cual se valoró la participación activa de los educandos.

Segunda fase, desarrollo y práctica

En esta fase se aplicaron las estrategias que Solé propuso “Durante la lectura” y se implementaron diversas actividades que permitieran explorar los aspectos relacionados

con la Conquista y la Colonia, el Neoclasicismo y Romanticismo latinoamericano de la plataforma de Contenidos para Aprender de Colombia Aprende.

En esta fase se fortaleció la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico. Se valoraron las respuestas de los estudiantes, las cuales garantizaron los niveles de comprensión.

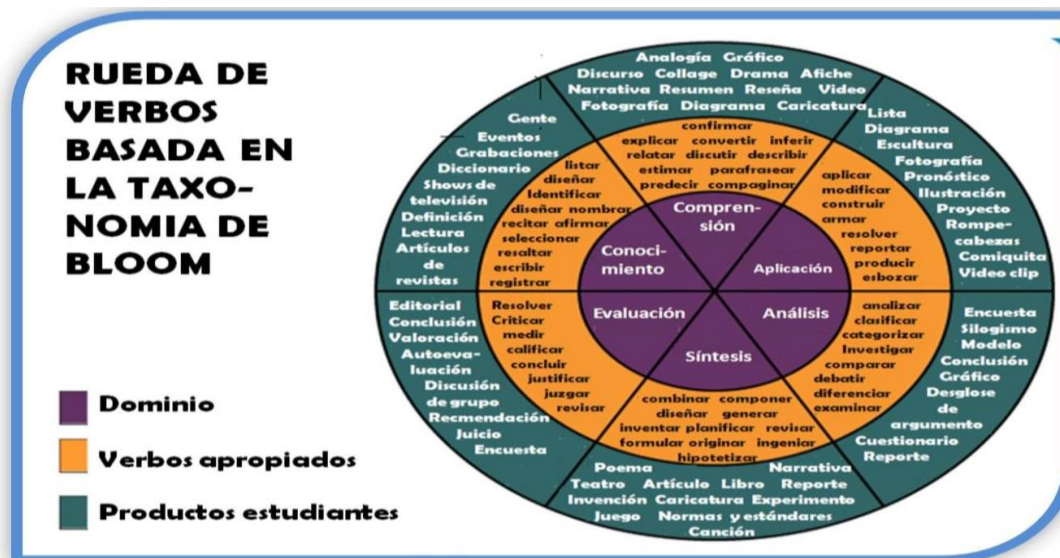
Las estrategias permitieron hacer la lectura significativa, despertar el interés por los textos y mejorar los procesos de comprensión y producción textual.

Tercera fase, cierre o evaluación

Con esta fase se pretendía medir los objetivos de aprendizaje alcanzados y se desarrollaron a partir de las etapas propuestas por Daniel Cassany (preescritura, escritura y reescritura). Los estudiantes elaboraron un resumen, comentario crítico para hacer el video, y una proclama similar a la de Bolívar. Productos propuestos en la Taxonomía de Bloom para fortalecer la comprensión lectora.

En esta fase el rol del maestro se intensificó, al tener que realizar varias actividades, entre ellas, motivar al estudiante a participar, orientar los ejercicios de producción escrita/oral; finalmente, corregir los textos.

Figura 9. Rueda de verbos basada en la taxonomía de Bloom



Fuente: Valiente, A. (s.f.)

6.8.4 Fase de Observación

Esta fase fue una de las primeras pues se constituyó en la base para definir y concretar la propuesta de intervención, en la cual la observación estuvo presente de manera interactiva con las otras fases de investigación. En esta fase se miraron los cambios, se recolectó información, se hizo innovación, improvisación y modificaciones inmediatas y parciales del plan.

Blández (2000) define la observación como un proceso cíclico de la investigación que se produce simultáneamente con la fase de acción. Observar implica examinar atentamente, bien a simple vista o utilizando alguna técnica, los fenómenos que se producen durante la acción, con el fin de analizar sus efectos.

Se observaron los efectos de la propuesta de intervención aplicada en los estudiantes de noveno uno de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga, la cual constaba de varias actividades que hacían parte de dos secuencias didácticas, que estaban divididas en tres fases: Apertura, desarrollo y cierre.

En esta fase se comprobó en qué medida se alcanzaron los objetivos y se observó la acción con el fin de recolectar evidencias que permitieran evaluarla. La observación fue planeada y registrada en un diario pedagógico. Los efectos de la acción se observaron y controlaron tanto individual como colectivamente.

La evaluación se llevó a cabo durante todo el proceso a través de rejillas o rúbricas que permitieron concretar los indicadores que correspondían a cada momento del aprendizaje y del trabajo pedagógico. Después de la propuesta de intervención, se aplicó nuevamente una prueba tipo Saber 9 de comprensión y producción textual (Ver anexos) y se redactó una reseña literaria que tuvo en cuenta las tres etapas de lectura propuestas por Daniel Cassany (2014).

En la etapa de **preescritura o planificación**, al educando se le solicitó que escribiera una proclama en la que exhortaba a los compañeros de la Escuela Normal Superior a seguir enfrentando los retos de la educación virtual durante la cuarentena, un resumen y comentario crítico para utilizarlos en la producción del video. En esta etapa el estudiante

organizó las ideas y tuvo en cuenta las normas ortográficas, de puntuación, coherencia y concordancia.

Etapa de **escritura o redacción** de la proclama, del resumen y comentario crítico. Esta etapa consistía en plasmar el plan en el papel y desarrollar las ideas. Cada estudiante escribió un resumen y comentario crítico que utilizó en la producción del video y una proclama. La estrategia didáctica que se implementó fue el acompañamiento y orientación por parte del maestro en la escritura académica. Escribir implicaba leer lo que fueran escribiendo.

Finalmente, la etapa de **reescritura**, revisión de los textos o postproducción. Esta etapa consistió en la relectura del resumen, comentario crítico y de la proclama para mejorar estos productos. Los textos se corrigieron en diversos aspectos, entre ellos: puntuación, ortográficos, sintácticos y semánticos. Los estudiantes consultaron la ortografía que tenían dudosa, en el diccionario o en sus herramientas tecnológicas.

Se evaluó la producción de la proclama, acorde con la rúbrica de evaluación. Las proclamas las entregaron escritas en Word, sin errores ortográficos, con excelente puntuación, concordancia, entre otros aspectos.

6.8.5 Fase de Reflexión

Blández (2000), afirma que el objetivo de esta fase es “analizar, interpretar y sacar conclusiones sobre la fase de acción, apoyándonos en los datos recogidos”. Por consiguiente, la implementación de las estrategias pedagógicas durante las clases permitió hacer una reflexión constante a través de las herramientas utilizadas a lo largo de la investigación, con el fin de observar el fenómeno, reflexionar, identificar las falencias, analizar la implementación de dichas estrategias y nuevamente reflexionar para valorar la eficacia de las actividades aplicadas en cada clase.

Posterior al análisis de las estrategias implementadas, se evaluó y reflexionó sobre el resultado de las acciones y la importancia de aplicar dichas estrategias en el salón de clase. Era necesario que los estudiantes se sintieran a gusto con las estrategias propuestas para incentivar un aprendizaje significativo.

Una vez evaluados los niveles de comprensión y producción textual del grupo seleccionado del nivel noveno, mediante una prueba tipo Saber y una prueba escrita de redacción, bajo los mismos criterios establecidos en la fase inicial, se compararon los resultados obtenidos para identificar la incidencia de las secuencias didácticas, los cambios producidos y comprobar el supuesto cualitativo. Los datos arrojados en la prueba Saber noveno de la fase diagnóstica, los de la fase de intervención y de la evaluación aplicada al grupo de estudiantes de noveno grado, permitieron realizar la triangulación.

La implementación de la Secuencia Didáctica es una estrategia de trabajo efectiva porque los estudiantes tuvieron la posibilidad de apropiarse de estrategias que les permitieron abordar mejor los procesos de comprensión y producción textual, hacer un recorrido pedagógico en el que hay una interacción permanente entre estudiantes y maestra, lo cual les facilita construir su propio aprendizaje y tener diversas experiencias cognitivas, procedimentales y actitudinales durante este proceso.

Esta secuencia didáctica tiene como objetivo el fortalecimiento de la comprensión y producción textual de los estudiantes de noveno uno, mediante la implementación gradual de las estrategias propuestas por Isabel Solé para comprender los textos, esto significa, la ejecución de una serie de actividades en distintos momentos, Antes, durante y después de la lectura de los textos. En esta secuencia didáctica los textos se extraen de los más representativos del Neoclasicismo y Romanticismo de la literatura latinoamericana. Además, se adoptan las etapas propuestas para Daniel Cassany para abordar el proceso de escritura, a través de la planificación, redacción y revisión de los textos, los cuales se dan en varias sesiones.

La primera secuencia didáctica estaba compuesta por tres fases que se denominan: Apertura o fase inicial, desarrollo y cierre o fase final, y en cada una de éstas se desarrollan sesiones de 60 minutos. La primera fase contenía cuatro (sesiones), la segunda veinte (20) y la última cuatro (4) sesiones, para un total de veintiocho sesiones (28). La segunda secuencia didáctica contenía en la primera fase, una sesión (1), la segunda once (11) sesiones y la última ocho (8) sesiones, para un total de veinte (20) sesiones que correspondían a tres meses del calendario académico.

Los títulos de cada fase se relacionan con el contenido que se desarrolla y en cada una se plantea una serie de actividades que requieren recursos tecnológicos especialmente.

Primera secuencia didáctica

La fase de apertura: “Contacto literario”

La fase de desarrollo: “Lo sobrenatural y maravilloso”

La fase de cierre: “Logros literarios”

La fase de apertura o inicial contempló las indicaciones que el maestro dio al estudiante para que desarrollara las actividades. Posteriormente, se indagó con preguntas sobre los conocimientos previos o presaberes de los estudiantes.

En la fase de desarrollo se dieron las indicaciones para que el estudiante desarrollara las actividades o tareas y estableciera relaciones con sus presaberes.

La fase final o de cierre incluyó las instrucciones para desarrollar las actividades que involucraron las de apertura y desarrollo.

La secuencia didáctica se diseñó en concordancia con los factores de organización, las competencias y desempeños emanados por el Ministerio de Educación Nacional para el grado noveno, los cuales permitieron fortalecer la comprensión y la producción textual de los estudiantes.

La importancia de esta unidad radicó en que el estudiante pudo disfrutar y conocer la riqueza literaria de la época de la colonia y conquista latinoamericana, participar de puestas en escena que recrearon el ambiente literario y producir textos.

Esta secuencia didáctica permitió adoptar las propuestas de Solé (1998) y Cassany (2014), con el fin de fortalecer los procesos de comprensión y la producción textual. Con relación a la comprensión textual se desarrollaron actividades para Antes, Durante y Después de la lectura, y con respecto a la producción textual se llevaron a cabo las etapas de Planificación, Redacción y Revisión.

Otro aspecto relevante en la propuesta de Solé (1998) y que se adoptaron en esta secuencia didáctica fueron las estrategias autorreguladoras para las tres etapas de la

lectura. Antes de leer se estableció el propósito y se planeó la acción. Durante la lectura se monitoreó o supervisó y después de leer se evaluó.

Además, se utilizaron estrategias de lectura para cada etapa. Antes de leer, se activaron los conocimientos previos, se elaboraron predicciones y preguntas. Durante la lectura, se determinaron partes relevantes del texto, subrayaron, se tomaron notas y se hizo una relectura parcial o global del texto. Después de la lectura, se identificó la idea principal, se elaboró el resumen, se formularon y respondieron preguntas.

Primera secuencia didáctica

Esta secuencia estaba conformada por las siguientes fases relacionadas con la literatura de la colonia y la conquista de América latina.

La fase de apertura o inicial denominada “Contacto literario”, contempló las indicaciones que el maestro dio al estudiante para que desarrollara las actividades. Posteriormente, se indagó con preguntas para activar conocimientos previos o presaberes de los estudiantes.

En la fase de desarrollo denominada “Lo sobrenatural y maravilloso” se dieron las indicaciones para que el estudiante desarrollara las actividades o tareas y estableciera relaciones con sus presaberes.

En la fase final o de cierre llamada “Logros literarios” se dieron las instrucciones para desarrollar las actividades que involucraron las de apertura y desarrollo.

Tabla 5. Primera secuencia didáctica

| Primera secuencia didáctica Primer periodo académico | |
|---|---|
| Ejes temáticos: Literatura de la colonia y la conquista latinoamericana La reseña literaria | |
| <p style="text-align: center;">Competencias</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comunicativas (comprensión y producción textual) ➤ Literarias | <p style="text-align: center;">Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Obra literaria: “América cuenta sus mitos” de Flor Romero. - Fotocopias de mitos y leyendas colombianos - Recursos empleados en las puestas en escena. |

| | | |
|---|---|--|
| | | - Rúbricas de evaluación (resumen y reseña literaria) |
| Factores de organización <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprensión e Interpretación Textual ➤ Literatura ➤ Producción textual | | |
| Desempeños Comprensión e interpretación textual <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprendo el sentido global de cada uno de los textos que leo, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce, haciendo uso de las estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información. Literatura <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conozco y caracterizo producciones literarias de la tradición oral latinoamericana. Producción textual <ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizo el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de mis interlocutores y la fuerza de mis propios argumentos. ➤ Produzco una reseña literaria teniendo en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas, y estrategias que garantizan coherencia, cohesión y pertinencia del texto. | | |
| Tiempo 28 horas (7 semanas del calendario académico) | Fases de la Secuencia | Actividades |
| 4 horas (60 minutos) Fecha: 19 al 24 de febrero | Fase de apertura: Contacto literario <u>Antes de leer</u> <u>(Isabel Solé)</u> | Sesión 1 1. Motivación y activación de conocimientos. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se presentó el objetivo de la literatura de la colonia y la conquista latinoamericana. ✓ Cuestionario y observación de video, relacionado con los mitos con el fin de activar presaberes. (Solé) Sesión 2 2. Composición en subgrupos de nuevos títulos relacionados con los mitos de la obra "América cuenta sus mitos" de Flor Romero y dinámica de adivinación de éstos. |

| | | |
|---|--|---|
| <p>Total: 20 horas Fecha: Febrero 26 - abril 24</p> <p>8 horas para lectura de mitos y puestas en escena.</p> <p>9 horas para la lectura de la obra literaria (2 horas presenciales y 7 horas durante el confinamiento)</p> <p>3 horas para el aspecto teórico de la reseña literaria</p> | <p>Fase de desarrollo: Lo sobrenatural y maravilloso.</p> <p><u>Durante la lectura</u> <u>(Isabel Solé)</u></p> | <p>Se identificaron ideas clave, se hicieron relaciones, se controló la comprensión y se usó la escritura. (Solé)</p> <p>Sesión 3 Lectura de mitos y leyendas colombianos y organización de grupos para representarlos.</p> <p>Sesión 4 Ensayo de las puestas en escena.</p> <p>Sesión 5 Puestas en escena sobre mitos y leyendas colombianas (18)</p> <p>Sesión 6 Puestas en escena sobre algunos mitos y leyendas colombianos (17)</p> <p>Sesión 7</p> <p>3. Lectura de la obra literaria y elaboración de resúmenes. (2 horas presenciales y 7 durante el confinamiento)</p> <p>Sesión 8</p> <p>4. La reseña literaria. Aspecto teórico, superestructura y ejemplos (3 horas).</p> |
| <p>4 horas Fecha: abril 20-24 1 hora para evaluación teórica sobre reseña literaria.</p> <p>3 horas para la producción y entrega de la reseña literaria.</p> | <p>Fase de cierre: Logros literarios</p> <p><u>Después de la lectura</u> <u>Evaluación</u></p> <p><u>Estrategias de Isabel Solé y de Cassany.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación sobre la reseña literaria. • Producción de reseña literaria sobre la obra: "América cuenta sus mitos" | <p>Se valoró lo realizado y se usó la escritura en la producción del resumen, comentario crítico para hacer el video y en el texto: proclama (Solé)</p> <p>Sesión 9</p> <p>5. Evaluación sobre la reseña literaria.</p> <p>Sesión 10</p> <p>6. Producción y entrega de la reseña literaria, teniendo en cuenta la rúbrica proporcionada, las</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de las etapas de planificación, redacción y revisión del texto, propuestas por Cassany. | recomendaciones y observaciones y correcciones de la maestra (3 horas) |
|--|--|--|

Metodología

Fase de apertura: Contacto literario

Fase de desarrollo: Lo sobrenatural y maravilloso

Fase de cierre: Logros literarios

Sesión 1 Antes de leer

Se presentó el objetivo de la temática, se hizo una exploración de presaberes sobre la literatura de la colonia y la conquista latinoamericana, a través de un cuestionario y de la observación del video encontrado en este link:
<https://www.youtube.com/watch?v=4yN4gZsPVy8>

Cuestionario:

1. ¿Qué relatos de misterio conocen?
2. ¿Qué son los mitos?
3. ¿Cuáles son sus principales características?
4. ¿Qué temas tratan?
5. ¿Cómo son sus personajes?

Sesión 2

Se conformaron grupos de cinco estudiantes para que compusieran nuevos títulos a los mitos y leyendas del libro “América cuenta sus mitos” de Flor Romero. Estos los depositaron en una bolsa para que sus compañeros los adivinaran.

Sesión 3 Durante la lectura

Lectura de 35 mitos y leyendas colombianos, y organización de grupos para preparar la representación de éstos ante los compañeros. Algunos mitos tuvieron ajustes para la representación. La maestra iba orientando a cada grupo durante la realización de la actividad.

Sesión 4

Ensayo de las puestas en escena.

Sesiones 5 y 6

Presentación de las puestas en escena sobre 35 mitos y leyendas colombianas.

Sesión 7

Lectura de la obra literaria “América cuenta sus mitos” de Flor Romero y elaboración de resúmenes (2 horas presenciales y 7 durante el confinamiento)

Sesión 8

La reseña literaria con su aspecto teórico, superestructura y ejemplos (3 horas).

Sesión 9 Después de la lectura.

Evaluación sobre la reseña literaria para controlar la lectura de los textos.

Sesión 10

Producción de la reseña literaria teniendo en cuenta la rúbrica proporcionada, las recomendaciones, observaciones y correcciones de la maestra. En esta sesión de tres horas se siguieron las etapas de Cassany (2014).

Segunda secuencia didáctica

Esta secuencia estaba conformada por las siguientes fases relacionadas con la literatura del siglo XIX (Neoclasicismo y Romanticismo) de América latina.

La fase de apertura: Viaje literario al s. XIX

La fase de desarrollo: El legado literario del s. XIX

La fase de cierre: Homenaje a escritores latinoamericanos del s. XIX

La fase de apertura o inicial contempló las indicaciones que el maestro dio al estudiante para que desarrollara las actividades. Posteriormente, se indagó con preguntas para activar conocimientos previos o presaberes de los estudiantes.

En la fase de desarrollo se dieron las indicaciones para que el estudiante desarrollara las actividades o tareas y estableciera relaciones con sus presaberes.

La fase final o de cierre incluyó las instrucciones para desarrollar las actividades que involucraron las de apertura y desarrollo.

La secuencia didáctica fue diseñada en concordancia con los factores de organización, las competencias y desempeños emanados por el Ministerio de Educación Nacional para el grado noveno, los cuales permitieron fortalecer la comprensión y la producción textual de los estudiantes.

La importancia de esta unidad radicó en que el estudiante pudo reconocer las semejanzas y diferencias entre el Neoclasicismo y Romanticismo a través de la observación de videos, de la observación de imágenes, de la lectura de la información proporcionada en los links adjuntos y del desarrollo de actividades que les permitieron construir textos escritos.

Tabla 6. Segunda secuencia didáctica

| Segunda secuencia Didáctica Segundo periodo académico | |
|--|---|
| Eje temático: El Neoclasicismo y el Romanticismo latinoamericano | |
| <p style="text-align: center;">Competencias</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comunicativas (Comprensión y producción textual) ➤ Literarias | <p style="text-align: center;">Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> -Plataforma virtual, portal educativo Contenidos para aprender de Colombia Aprende. -Videos de YouTube -Textos de internet - Rúbricas de evaluación |
| <p>Factores de organización</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprensión e Interpretación Textual ➤ Literatura ➤ Producción textual | |
| <p>Desempeños Comprensión e interpretación textual</p> | |

| <p>➤ Comprendo el sentido global de cada uno de los textos que leo, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce. Descriptor de desempeño Establezco relaciones entre obras literarias de América latina del s. XIX a través de diversas actividades que me proporciona las fuentes virtuales.</p> <p>Literatura</p> <p>➤ Establezco relaciones entre obras literarias latinoamericanas, procedentes de fuentes escritas y orales. Descriptor de desempeño Comparo obras representativas del Neoclasicismo y Romanticismo latinoamericano.</p> <p>➤ Leo con sentido crítico obras literarias de autores latinoamericanos. Descriptor de desempeño Analizo la información de textos representativos de los movimientos artísticos, literarios e históricos latinoamericanos del s. XVIII y XIX, obtenida a través de los medios masivos para satisfacer mis necesidades comunicativas.</p> <p>Producción textual</p> <p>➤ Tengo en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas para la producción de un texto. Descriptor de desempeño Produzco una proclama en la que invito a los compañeros de la Escuela Normal Superior a seguir enfrentando los retos de la educación virtual durante la cuarentena, teniendo en cuenta normas ortográficas, de puntuación, coherencia, concordancia.</p> <p>➤ Organizo previamente las ideas que deseo exponer y me documento para sustentarlas. Descriptor de desempeño Expongo una obra literaria del Romanticismo latinoamericano del s. XIX y comparto mi postura crítica con relación a ésta.</p> | | |
|---|--|--|
| Tiempo 16 horas (1 mes del calendario académico) | Fases de la Secuencia | Actividades |
| 1 hora (60 minutos) Fecha: 27 de abril | Fase de apertura: Viaje literario al s. XIX <u>Antes de leer</u> (Isabel Solé) | Sesión 1 1. Motivación y activación de conocimientos. Preguntas para activar presaberes. Se presenta el objetivo de la temática y se formulan preguntas sobre ésta. (Solé) |
| 7 horas Fecha: 27-30 de abril 4-8 de mayo | Fase de desarrollo: El legado literario del s. XIX <u>Durante la lectura</u> (Isabel Solé) | Se identifican ideas clave, se relacionan, se controla la comprensión y se usa la escritura. (Solé) Sesión 2 Lecturas sobre el Neoclasicismo y Romanticismo latinoamericano y observación de videos proporcionados por la plataforma Contenidos para Aprender de Colombia Aprende. |

| | | |
|---|--|---|
| | | <p>Sesión 3 Cuadro comparativo entre Neoclasicismo y Romanticismo con dos conclusiones sobre los movimientos.</p> <p>Sesión 4 Ejercicio de complementación con la Última Proclama de Bolívar.</p> <p>Sesión 5 Desarrollo de cuestionario (preguntas de nivel literal, inferencial y crítico) sobre la Última Proclama de Bolívar.</p> <p>Sesión 6 Lectura y desarrollo de cuestionario sobre los poemas: El Valor de Manuel de Zequeira Arango y Las contradicciones de Gertrudis Gómez de Avellaneda, representativos del Neoclasicismo y Romanticismo latinoamericano.</p> <p>Sesión 7 Lectura de una tabla adjunta en la sesión 6 de esta secuencia didáctica con obras representativas del Romanticismo latinoamericano y sus respectivos autores.</p> <p>Consultas sobre estas obras representativas del romanticismo latinoamericano (Facundo o Civilización y Barbarie, La agricultura de la zona tórrida, La baronesa de Joux, Martín Fierro, Una holandesa en América y El teocalli de Cholula) Elección de la obra literaria que más les agradó.</p> |
| <p>8 horas distribuidas de a 4 horas para cada actividad. Fecha: 11-15 de mayo 18-22 de mayo</p> | <p>Fase de cierre: Homenaje a escritores latinoamericanos del s. XIX</p> <p><u>Después de la lectura</u> <u>Evaluación</u></p> <p><u>Estrategias de Isabel Solé y de Cassany.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Resumen y comentario crítico (exposición) | <p>Se valora lo realizado y se usa la escritura en la producción del resumen, comentario crítico para hacer el video y en el texto: proclama (Solé)</p> <p>Sesión 8 Organización de material consultado, elaboración de resumen, comentario crítico y exposición oral de una obra literaria representativa del Romanticismo latinoamericano, a través de video (utilizando cámara de celular u otro dispositivo). Para realizar esta actividad tiene en cuenta la rúbrica adjunta en anexos.</p> <p>Sesión 9 Producción de proclama. Teniendo claro el tipo de texto que va a construir, el asunto de éste y el público a quien va dirigida, el estudiante sigue estos pasos:</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | <p>oral de la obra literaria)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Producción de texto escrito: La proclama. Aplicación de las etapas de planificación, redacción y revisión del texto, propuestas por Cassany. | <p>*Hace una lista o lluvia de ideas para incluir en la proclama. *Escribe un borrador. *Revisa que las ideas estén claras y ordenadas. *Revisa la ortografía y puntuación. *Reescribe el texto en Word y lo envía por la plataforma el día que corresponde. Además, tiene en cuenta la rúbrica de evaluación.</p> |
|--|--|---|

Metodología

Fase de apertura: Viaje literario al s. XIX

Sesión 1

Se presentó el objetivo de la temática, se hizo una exploración de presaberes sobre la temática, a través de preguntas y observación de videos. Los estudiantes respondieron las siguientes preguntas:

1. ¿Qué ideas le resultan al observar el término Neoclasicismo?
2. ¿Qué ideas le surgen al observar la palabra Romanticismo
3. ¿Qué conoce sobre Neoclasicismo latinoamericano?
4. ¿Qué sabe sobre el Romanticismo latinoamericano?

Posteriormente, observaron un video sobre Neoclasicismo Vs Romanticismo latinoamericano y otro sobre la Proclama de Bolívar, texto representativo del Neoclasicismo latinoamericano, en los siguientes links:

https://www.youtube.com/watch?v=PRddtM8W_gs

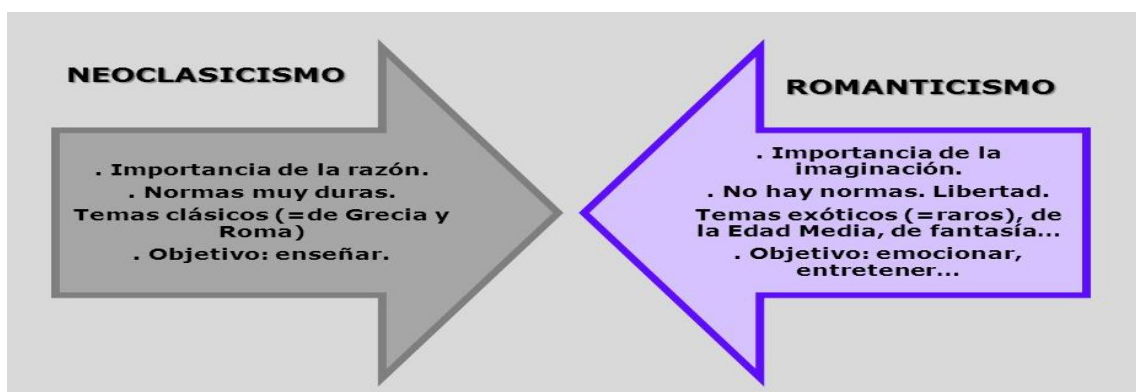
<https://www.youtube.com/watch?v=aTdcCsFSEKg>

Fase de desarrollo: El legado literario del s. XIX

En esta fase identificaron ideas clave, hicieron relaciones, se controló la comprensión y se usó la escritura.

Sesión 2

Se pidió a los estudiantes que, una vez leída la información sobre Neoclasicismo y Romanticismo de la imagen, respondieran ¿Cuál movimiento literario les llamó más la atención: ¿Neoclasicismo o Romanticismo? y ¿Por qué?



Fuente: Méndez, A. (2011)

Sesión 3

1. Los estudiantes exploraron Contenidos para Aprender de Colombia Aprende y realizaron un cuadro comparativo entre cada movimiento literario **Neoclasicismo** y **Romanticismo** en relación a su contexto, época, concepto o definición, características, géneros y temas: Luego sacan dos (2) conclusiones con respecto a los movimientos comparados.

https://contenidosparaaprender.colombiaaprende.edu.co/G_9/L/L_G09_U04_L03/L/L_G09_U04_L03/L_G09_U04_L03_03_01.html

| | Neoclasicismo | Romanticismo |
|----------|---------------|--------------|
| Contexto | | |
| Época | | |

| | | |
|---------------------|--|--|
| Concepto/definición | | |
| Características | | |
| Géneros | | |
| Temas | | |

Sesión 4

1. Se pidió a los estudiantes que leyeran la última proclama de Simón Bolívar y que trataran de crear el concepto, a partir de la lectura de ésta.

ÚLTIMA PROCLAMA DEL LIBERTADOR SIMÓN BOLÍVAR

A los pueblos de Colombia

Colombianos:

Habéis presenciado mis esfuerzos para plantear la libertad donde reinaba antes la tiranía. He trabajado con desinterés, abandonando mi fortuna y aun mi tranquilidad. Me separé del mando cuando me persuadí que desconfiabais de mi desprendimiento. Mis enemigos abusaron de vuestra credulidad y hollaron lo que me es más sagrado, mi reputación y mi amor a la libertad. He sido víctima de mis perseguidores, que me han conducido a las puertas del sepulcro. Yo los perdono.

Al desaparecer de en medio de vosotros, mi cariño me dice que debo hacer la manifestación de mis últimos deseos. No aspiro a otra gloria que a la consolidación de Colombia. Todos debéis trabajar por el bien inestimable de la Unión: los pueblos obedeciendo al actual gobierno para libertarse de la anarquía; los ministros del santuario dirigiendo sus oraciones al cielo; y los militares empleando su espada en defender las garantías sociales.

¡colombianos! Mis últimos votos son por la felicidad de la patria. Si mi muerte contribuye para que cesen los partidos y se consolide la Unión, yo bajaré tranquilo al sepulcro. Hacienda de San Pedro, en Santa Marta, a 10 de diciembre de 1830.
20°.

Simón Bolívar. (FMM, s.f)

Se les recordó que una proclama es un tipo de texto que manifiesta una expresión pública de carácter militar, político o de otro tipo.

- Los estudiantes imaginaron ser un prócer o libertador como lo fue Simón Bolívar y completaron esta proclama, adaptando el vocabulario a la pandemia mundial. En esta actividad, los estudiantes desarrollaron el pensamiento y enriquecieron el vocabulario al buscar y adecuar las palabras al contexto.

A _____:

Habéis presenciado mis esfuerzos para plantear _____ donde reinaba antes la _____. He trabajado con desinterés, abandonando mi fortuna y aún mi tranquilidad. Me separé _____ cuando me persuadí que desconfiabais de mi desprendimiento. Mis enemigos abusaron de vuestra credulidad y hollaron lo que me es _____, mi reputación y mi _____. He sido víctima de mis _____, que me han conducido a las puertas del _____. Yo los perdono. Al desaparecer de en medio de vosotros, mi cariño me dice que debo hacer la manifestación de mis últimos _____. No aspiro a otra gloria que a la consolidación de Colombia. Todos debéis trabajar por el bien inestimable de la _____: los pueblos obedeciendo al actual gobierno para libertarse de la _____; los ministros del santuario dirigiendo sus oraciones al cielo; y los militares empleando _____ en defender _____. ¡ _____! Mis últimos votos son por _____. Si mi _____ contribuye para que cesen _____ y se consolide _____, yo _____.

Atentamente:

Sesión 5

Los estudiantes respondieron treinta preguntas sobre la Proclama de Bolívar, distribuidas equitativamente en cada nivel de lectura (Literal, inferencial y crítico), con el fin de fortalecer la comprensión lectora. En estos niveles subyacen los componentes semántico,

sintáctico y pragmático que requieren ser fortalecidos, de acuerdo con los resultados arrojados por la prueba diagnóstica.

| Comprensión de lectura Proclama de Bolívar |
|--|
| <p>Nivel literal</p> <p>Responda las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Quién es el autor de la proclama? 2. ¿A quién va dirigida la proclama? 3. ¿Dónde fue escrita la proclama? 4. ¿Cuándo fue escrita la proclama? 5. ¿A qué renunció Bolívar en su afán de libertad? 6. ¿Cómo era el ambiente que reinaba en América? 7. ¿Qué era lo más sagrado para Bolívar? 8. ¿Con qué fin se esforzó Bolívar? 9. ¿Cuáles fueron los mayores deseos de Bolívar? 10. ¿Cómo podría descansar el alma del Libertador? |
| <p>Nivel inferencial</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Infiera el significado de la palabra proclama 2. Proponga un título diferente para la proclama 3. Deduzca el tema de la proclama 4. Plantee la idea fuerza de la proclama 5. Deduzca el mensaje de la proclama 6. Sintetice en tres líneas la proclama 7. Identifique el tono que prevalece en la proclama (nostálgico, irónico, heroico, entre otros) 8. Infiera el significado de las siguientes palabras dentro del contexto: Tiranía, hollaron, consolidación, anarquía 9. Interprete la frase: “y los militares empleando su espada en defender las garantías sociales” 10. Elabore una conclusión sobre la proclama |
| <p>Nivel Crítico</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es la importancia que tiene la Proclama de Bolívar? 2. ¿Qué piensa del yugo español que imperó durante 300 años en América? 3. ¿Por qué la invitación que hizo Bolívar en su última proclama ha sido difícil de consolidar en los pueblos latinoamericanos? 4. ¿Cómo evalúa la lucha de Simón Bolívar? 5. ¿Cómo podría calificar a los perseguidores de Bolívar? 6. ¿Qué hubiera hecho usted para liberar las naciones? 7. ¿Cómo debería ser la lucha actual para conseguir la unión de los pueblos latinoamericanos? 8. ¿Cómo cree que la anarquía se manifiesta en la sociedad actual? 9. ¿Cree que el pueblo colombiano es feliz? ¿Por qué? 10. ¿Cree que Bolívar logró la materialización de sus deseos? |

Sesión 6

Los estudiantes leyeron los poemas representativos de cada movimiento literario y respondieron estas preguntas que buscaban reconocer las diferencias temáticas y las características de los textos que pertenecen al Neoclasicismo y Romanticismo latinoamericano. Esta actividad permitió a los estudiantes fortalecer el proceso de comprensión lectora.

- ¿Encuentra diferentes temas en los poemas?
- Si respondió afirmativamente ¿Cuáles temas encuentra en cada poema?
- ¿Cuáles características de cada movimiento literario (Neoclásico y Romántico) encuentra en cada poema?
- ¿Con cuál de los dos movimientos siente mayor afinidad o atracción?
- ¿Por qué?

| <p style="text-align: center;">Poema neoclásico</p> <p style="text-align: center;">El valor Manuel de Zequeira Arango</p> | <p style="text-align: center;">Poema romántico</p> <p style="text-align: center;">Las contradicciones Gertrudis Gómez de Avellaneda</p> |
|--|---|
| <p>Brame si quiere encapotado el cielo: Terror infunda el lóbrego nublado Montes desquicie el Bóreas desatado, Tiemble y caduque con espanto el suelo: Con hórrido estallido el negro velo Júpiter rompa de la nube airado: Quede el Etna en las ondas sepultado: quede el mar convertido en Mongibelo: La máquina del orbe desunida, Cumpliendo el vaticinio, y las supremas Leyes, caiga en cenizas reducida: Por estas de pavor causas extremas, Ni por las furias que el tirano Como temas a Dios, a nada temas. (Poeticous, s.f).</p> | <p>Las contradicciones Gertrudis Gómez de Avellaneda No encuentro paz, ni me permiten guerra; de fuego devorado, sufro el frío; abrazo un mundo, y quédome vacío; me lanzo al cielo, y préndeme la tierra. Ni libre soy, ni la prisión me encierra; Veo sin luz, sin voz hablar ansío; Temo sin esperar, sin placer río; Nada me da valor, nada me aterra. Busco el peligro cuando auxilio imploro; al sentirme morir me encuentro fuerte; valiente pienso ser, y débil lloro. Cúmplase así mi extraordinaria suerte; siempre a los pies de la beldad que adoro, y no quiere mi vida ni mi muerte. (Alarcón, s.f)</p> |

Sesión 7

Los estudiantes conocieron los autores y obras representativas del Romanticismo latinoamericano, mediante la lectura de la información que proporcionó la tabla adjunta.

| Autores y obras representativas del Romanticismo latinoamericano | | |
|---|--|--|
| Domingo Faustino Sarmiento (argentino) <ul style="list-style-type: none"> • Mi defensa • <u>Facundo o Civilización y Barbarie</u> • Vida de Aldao • Método gradual de enseñar a leer el castellano • Viajes por África, Europa y América • De la educación popular | Andrés Bello (venezolano) <ul style="list-style-type: none"> • Filosofía del entendimiento. Lógica. • Poema del Cid. • Poesías. • Gramática de la lengua castellana • <u>La agricultura de la zona tórrida</u> | Gertrudis Gómez de Avellaneda (cubana) <ul style="list-style-type: none"> • Al partir • Poesía de la señorita Da • Dos mujeres • Espatolino • <u>La baronesa de Joux</u> |
| José Hernández (argentino) <ul style="list-style-type: none"> • <u>Martín Fierro</u> | Soledad Acosta de Samper (colombiana) <ul style="list-style-type: none"> • <u>Una holandesa en América</u> | José María Heredia (mexicano) <ul style="list-style-type: none"> • <u>El teocalli de Cholula</u> |

Posteriormente, los estudiantes consultaron estas seis obras literarias representativas del Romanticismo latinoamericano y escogieron la que más les llamó la atención:

- Facundo o Civilización y Barbarie
- La agricultura de la zona tórrida
- La baronesa de Joux
- Martín Fierro
- Una holandesa en América
- El teocalli de Cholula

Fase de cierre: Homenaje a escritores latinoamericanos del s. XIX

Esta fase estaba compuesta por dos sesiones (8 y 9) en las cuales se valoró lo realizado por los estudiantes y se usó la escritura en la producción del resumen, del comentario crítico para hacer el video y del texto tipo documento histórico: Proclama (Solé).

Sesión 8

- Finalmente, los estudiantes realizaron dos actividades, primero elaboraron un resumen y un comentario crítico sobre la obra que escogieron de las consultadas del

Romanticismo latinoamericano, segundo realizaron la exposición de esta en un video cuya duración fue de un minuto.

- Facundo o Civilización y Barbarie
 - La agricultura de la zona tórrida
 - La baronesa de Joux
 - Martín Fierro
 - Una holandesa en América
 - El teocalli de Cholula
- Los estudiantes grabaron la exposición en una cámara de celular u otro dispositivo, durante un (1) minuto y lo enviaron por correo institucional o por Messenger de Facebook a la cuenta Diana TO, teniendo en cuenta los aspectos contemplados en la rúbrica de evaluación proporcionada.

Sesión 9

- Una vez que los estudiantes tuvieron claro el concepto de proclama, el sentido de ésta y el contexto en el cual surgió la proclama, construyeron una similar a la Proclama de Bolívar, en la que invitaron a los compañeros de la Escuela Normal Superior a seguir enfrentando las actividades escolares en medio del confinamiento.
- En el texto, los estudiantes tuvieron en cuenta las etapas propuestas por Daniel Cassany, las cuales se centraron en la planificación, redacción y revisión del texto. Además, los aspectos ortográficos, de coherencia, concordancia y puntuación, contemplados en la rúbrica de evaluación.

Tercera secuencia didáctica

Esta secuencia estaba conformada por las siguientes fases relacionadas con la literatura del Boom y Postboom latinoamericano.

La fase de apertura: Gabriel García Márquez

En esta fase llamada “Gabriel García Márquez”, contempló las indicaciones que el maestro dio al estudiante para que desarrollara las actividades. Posteriormente, se indagó con preguntas para activar los conocimientos previos o presaberes de los estudiantes.

La fase de desarrollo: “El coronel no tiene quien le escriba”

En esta fase denominada “El coronel no tiene quien le escriba” se dieron las indicaciones para que el estudiante desarrollara las actividades o tareas y estableciera relaciones con sus presaberes.

La fase de cierre: Valoración literaria

En esta fase llamada “Valoración literaria” se dieron las instrucciones para desarrollar las actividades que involucraron las de apertura y desarrollo.

La secuencia didáctica estaba diseñada en concordancia con los factores de organización, las competencias y desempeños emanados por el Ministerio de Educación Nacional para el grado noveno, los cuales permitieron fortalecer la comprensión y la producción textual de los estudiantes.

La importancia de esta unidad radicó en que el estudiante pudo reconocer la importancia del Boom y Postboom latinoamericano, a través de la observación de videos, de la lectura de textos sobre la temática y de la obra literaria “El coronel no tiene quien le escriba”

Tabla 7. Tercera secuencia didáctica

| Tercera secuencia Didáctica Tercer periodo académico | |
|--|--|
| Eje temático: El Boom y Postboom latinoamericano | |
| <p style="text-align: center;">Competencias</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comunicativas (Comprensión y producción textual) ➤ Literarias | <p style="text-align: center;">Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Plataforma virtual Ensb ➤ Canal Meet ➤ Video de Colombia Aprende para antes de leer https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ContenidosAprender/G_9/L/L_G09_U04_L07/L_L_G09_U04_L07/L_G09_U04_L07_01_01.html ➤ Libro virtual “El coronel no tiene quien le escriba” https://freeditorial.com/es/books/el-coronel-no-tiene-quien-le-escriba ➤ Videos de YouTube <ol style="list-style-type: none"> 1. https://www.youtube.com/watch?v=3J3NC5degfA 2. https://www.youtube.com/watch?v=9w4fO3cgO1U 3. https://www.youtube.com/watch?v=Bc-pRciBdT4 ➤ Enlace de evaluación de la obra http://www.enmitg.com/izquierdo/didactica/hotpotatoes/Literatura/GarciaMarquez.html |

| | | |
|--|---|---|
| Factores de organización <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprensión e Interpretación Textual ➤ Literatura ➤ Producción textual | | |
| Desempeños Comprensión e interpretación textual <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprendo el sentido global de cada uno de los textos que leo, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce. Literatura <ul style="list-style-type: none"> ➤ Caracterizo la literatura latinoamericana del s XX y XXI (Boom) y leo con sentido crítico obras representativas de esta época Producción textual <ul style="list-style-type: none"> ➤ Produzco una primera versión de un texto argumentativo atendiendo a los requerimientos estructurales, conceptuales y lingüísticos. | | |
| Tiempo 12 horas (3 semanas) | Fases de la Secuencia | Actividades |
| 2 horas (60 minutos) Fecha: mayo 26-29 | Fase de apertura: Gabriel García Márquez <u>Antes de leer</u> <u>(Isabel Solé)</u> | Sesiones 1 y 2 Motivación y activación de conocimientos. Preguntas para activar presaberes. Se presentó el objetivo de la temática, se formularon preguntas sobre autor y obra, se hicieron predicciones sobre la obra en torno al título, se observó un video corto sobre el autor y se hicieron comentarios, se consultó y leyó la biografía del autor (Solé) |
| 5 horas Fecha: Junio 1-5 | Fase de desarrollo: “El coronel no tiene quien le escriba” <u>Durante la lectura</u> <u>(Isabel Solé)</u> | Se identificaron ideas clave, se establecieron relaciones, se tomaron notas, se controló la comprensión y se usó la escritura (Solé) Sesión 3 Lectura sobre el Boom y Postboom. Sesiones 4, 5 y 6 Lectura sincrónica de la obra “El Coronel no tiene quien le escriba” de Gabo por Meet. Se identificaron palabras clave, se hicieron inferencias y consultas sobre el significado de palabras y expresiones, se establecieron relaciones entre la obra y la cuarentena, se formularon y respondieron preguntas. Sesión 7 Se observaron tres videos cortos. Se analizaron y se hicieron comentarios críticos sobre éstos. |

| | | |
|---|--|--|
| <p>5 horas Fecha: Junio 8-12</p> | <p>Fase de cierre: Valoración literaria</p> <p><u>Después de la lectura</u> <u>Evaluación Estrategias de Isabel Solé y de Cassany.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de mapa conceptual del Boom y Postboom (organiza la información y utiliza palabras clave del texto). • Producción de texto argumentativo | <p>Se valoró lo realizado y se usó la escritura en la producción de texto argumentativo (Solé)</p> <p>Sesión 8 Elaboración de un mapa conceptual para controlar la comprensión lectora sobre el Boom y Postboom latinoamericano.</p> <p>Sesión 9 Desarrollo de cuestionario sobre el Realismo Mágico.</p> <p>Sesión 10 Evaluación formativa virtual de selección múltiple con respuesta inmediata.</p> <p>➤ Enlace de evaluación de la obra http://www.enmitg.com/izquierdo/didactica/hotpotatoes/Literatura/GarciaMarquez.html</p> <p>Sesión 11 y 12 Producción de texto argumentativo sobre el realismo mágico.</p> <p>➤ Rúbrica de evaluación de texto argumentativo</p> <p>El estudiante sigue estos pasos: *Hace una lista o lluvia de ideas para incluir en la proclama. *Escribe un borrador. *Revisa que las ideas estén claras y ordenadas. *Revisa la ortografía y puntuación. *Reescribe el texto en Word y lo envía por la plataforma el día que corresponde. Además, tiene en cuenta la rúbrica de evaluación.</p> |
|---|--|--|

Metodología

Sesiones 1 y 2

En la fase de apertura o antes de leer (Solé) se presentó el objetivo de la temática, se activaron presaberes, se formularon preguntas sobre autor y obra, se hicieron predicciones sobre la obra en torno al título, se observó un video sobre el autor y se hicieron comentarios, se consultó y leyó la biografía del autor.

Video de Colombia Aprende para antes de leer:

https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ContenidosAprender/G_9/L/L_G09_U04_L07/L/L_G09_U04_L07/L_G09_U04_L07_01_01.html

Sesión 3

Los estudiantes realizaron la lectura sobre el Boom y Postboom latinoamericano, identificaron y subrayaron palabras clave, y tomaron notas.

Sesiones 4, 5 y 6

Los estudiantes leyeron de manera sincrónica la obra “El coronel no tiene quien le escriba”, identificaron palabras clave, hicieron inferencias y consultas sobre el significado de palabras y expresiones, establecieron relaciones entre la obra y la cuarentena, tomaron notas, formularon y respondieron preguntas, observaron tres videos cortos e hicieron análisis y comentarios sobre éstos.

Enlace del libro gratuito virtual “El coronel no tiene quien le escriba”:

<https://freeditorial.com/es/books/el-coronel-no-tiene-quien-le-escriba>

ANA%20MARIA%20TOVAR/Downloads/el_coronel_no_tiene_quien_le_escriba%20(11).pdf

I

El coronel destapó el tarro del café y comprobó que no había más de una cucharadita. Retiró la olla del fogón, vertió la mitad del agua en el piso de tierra, y con un cuchillo raspó el interior del tarro sobre la olla hasta cuando se desprendieron las últimas raspaduras del polvo de café revueltas con óxido de lata.

Mientras esperaba a que hirviera la infusión, sentado junto a la hornilla de barro cocido en una actitud de confiada e inocente expectativa, el coronel experimentó la sensación de que nacían hongos y lirios venenosos en sus tripas. Era octubre. Una mañana difícil de sortear, aun para un hombre como él que había sobrevivido a tantas mañanas como ésa. Durante cincuenta y seis años —desde cuando terminó la última guerra civil— el coronel no había hecho nada distinto de esperar. Octubre era una de las pocas cosas que llegaban.

Su esposa levantó el mosquitero cuando lo vio entrar al dormitorio con el café. Esa noche había sufrido una crisis de asma y ahora atravesaba por un estado de sopor. Pero se incorporó para recibir la taza.

—Y tú —dijo.

—Ya tomé —mintió el coronel—. Todavía quedaba una cucharada grande.

En ese momento empezaron los dobles. El coronel se había olvidado del entierro.

Sesión 7

Los estudiantes observaron tres videos cortos que analizaron la obra “El coronel no tiene quien le escriba” Esta información les permitió compartir sus opiniones y experiencias.

➤ Videos de YouTube

<https://www.youtube.com/watch?v=3J3NC5degfA>

<https://www.youtube.com/watch?v=9w4fO3cgO1U>

<https://www.youtube.com/watch?v=Bc-pRciBdT4>

Sesión 8

Los estudiantes elaboraron un mapa conceptual alusivo a la lectura del Boom y Postboom latinoamericano.

Sesiones 9

➤ Los estudiantes desarrollaron un cuestionario de cuatro preguntas sobre el Realismo Mágico.

➤ ¿Qué es el Realismo Mágico?

➤ ¿Cuándo surge el Realismo Mágico?

➤ ¿Quiénes son los principales exponentes del Realismo Mágico?

➤ ¿Cuáles son las características del Realismo Mágico?

Sesión 10

En esta sesión, los estudiantes presentaron una prueba virtual de selección múltiple, sobre Gabriel García Márquez y la obra “El coronel no tiene quien le escriba”

Enlace de la prueba virtual:

<http://www.enmitg.com/izquierdo/didactica/hotpotatoes/Literatura/GarciaMarquez.html>

Sesiones 11 y 12

Los estudiantes elaboraron un texto argumentativo sobre el realismo mágico, teniendo en cuenta la rúbrica y las explicaciones impartidas por la maestra en encuentros sincrónicos.

6.8.6 Evaluación después del desarrollo de las secuencias didácticas

La evaluación se realizó después de la propuesta de intervención con el fin de verificar la efectividad de las secuencias didácticas, desde la perspectiva del aprendizaje de los

estudiantes y de la práctica pedagógica, en el fortalecimiento de los procesos de comprensión y producción textual de los estudiantes de noveno uno de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga.

Cabe destacar que la evaluación estuvo presente en el diagnóstico, durante la propuesta de intervención y después de ésta, por su carácter de continua y permanente.

Los estudiantes presentaron una prueba tipo Saber de selección múltiple con única respuesta que evaluaba el fortalecimiento de la comprensión y producción textual. En vista que la prueba Saber no evalúa la escritura como tal, se les pidió construir un texto argumentativo sobre el Realismo Mágico, teniendo en cuenta la rúbrica proporcionada, las explicaciones de la maestra en encuentros sincrónicos y las estrategias propuestas para los momentos de escritura (planeación, redacción y reescritura). Ver anexo 23.

6.8.7 Aspectos éticos

Los datos presentados se recopilaron del grupo que participó en esta investigación, y fueron procesados de manera pertinente y honesta. El Acuerdo de consentimiento informado para padres de familia / Acudientes, fue enviado a los padres el día tres (3) de marzo del año en curso, a través de los hijos para la respectiva lectura, conocimiento y firma (ver anexo 1). Debido a que algunos estudiantes extraviaron el documento y no lo devolvieron en la fecha respectiva, se les envió nuevamente a todos los padres de familia a través del correo institucional, a principios del año escolar. Por otro lado, se mantuvo la reserva de los nombres de los estudiantes que participaron en esta investigación, quienes fueron bautizados con un código creado por una letra y un número, con el fin de evitarles perjuicios. Con relación a los datos presentados en los antecedentes internacionales y nacionales, del marco teórico, estos fueron parafraseados o resumidos para evitar plagio o copia. Finalmente, los resultados obtenidos en esta investigación son originales y su uso fue para beneficio del grupo colaborador, noveno uno de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga.

Este tercer capítulo en el que se argumentó sobre el enfoque cualitativo en el cual se inscribe este estudio, el tipo de investigación, la estrategia didáctica y los instrumentos de investigación, facilitan la articulación con el capítulo cuatro en el que se continuará

desarrollando el proyecto, al analizar e interpretar los resultados de la propuesta de intervención.

7. Análisis y resultados

Este capítulo tiene como objetivo presentar el análisis realizado y los resultados obtenidos en el proceso de investigación, teniendo como ejes articuladores los objetivos del proyecto. En este orden de ideas, se abordará el diagnóstico desarrollado para conocer las condiciones iniciales de los estudiantes con relación a las competencias de comprensión y producción textual, como base para el diseño de la propuesta de intervención, la cual se implementó y valoró a la luz de los efectos causados en el fortalecimiento de las competencias.

Diagnóstico

El primer objetivo específico, Analizar los niveles de comprensión lectora y producción textual de los estudiantes, requirió aplicar una prueba tipo Saber que permitió detectar el nivel en el que se encontraban los estudiantes de noveno uno con relación a las competencias comunicativas lectora y escritora, evaluadas en sus componentes transversales: sintáctico, semántico y pragmático. Para esto se analizaron los resultados de las categorías: competencias comunicativas de comprensión y producción textual.

El segundo objetivo específico, Implementar la estrategia didáctica que permita fortalecer la comprensión y producción textual, fue necesario recurrir a la secuencia didáctica en la que se utilizaran las estrategias de comprensión y producción textual propuestas por Solé (1998) y Cassany (2014), con las cuales los estudiantes se iban familiarizando y apropiándose cada vez más. Para esto se analizaron los resultados de las producciones textuales y participaciones en diversas actividades desarrolladas de manera sincrónica y asincrónica.

El tercer objetivo específico, Valorar el resultado de la estrategia en el fortalecimiento de la comprensión y producción textual, requirió aplicar una prueba con las mismas condiciones con las que se diagnosticó al grupo inicialmente, es decir, una prueba de tipo Saber con ítems de selección múltiple con única respuesta. Para esta valoración, se analizaron los resultados de las categorías: competencias comunicativas de comprensión y producción textual, los cuales se contrastaron con los resultados del pretest o prueba diagnóstica.

Contraste de resultados de comprensión lectora (Pretest y Postest)

Al comparar los resultados del pretest y postest en los diversos componentes, se encontró que, en el componente semántico del pretest, la mitad y más de la mitad de treinta y ocho (38) estudiantes que presentaron la prueba diagnóstica, en un rango entre 19, 20, 27 y 32 tuvieron mayores dificultades en cuatro ítems (No. 2, 5, 10 y 11) del componente semántico; mientras que, en el postest, solamente hubo un ítem (No. 16) con respuestas erradas de 21 estudiantes. En el componente sintáctico del pretest, más de la mitad de los estudiantes que presentaron la prueba, es decir, 22, 24 y 25 obtuvieron respuestas erradas en tres ítems (No. 12, 13 y 17), mientras que, en el postest, solamente hubo un ítem (No. 17) con respuestas sin acierto de 22 estudiantes. Disminuyó considerablemente el número de ítems en los que la mitad y más de la mitad de los estudiantes cometieron errores al responder las preguntas.

La comparación de los resultados de la cantidad de ítems en los que los estudiantes presentaron mayor dificultad en cada componente (semántico, sintáctico y pragmático), tanto del pretest como del postest, permitieron hallar una notoria disminución de éstos en el postest. Para este análisis se tuvieron en cuenta el número de estudiantes que integraron el grupo, de la mitad hacia arriba con dificultades.

Pretest: 38 estudiantes (de 19 en adelante)

Postest: 34 estudiantes (de 17 en adelante)

| | Semántico | | Sintáctico | | Pragmático | |
|---------|-----------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|
| | Ítems | Estudiantes | Ítems | Estudiantes | Ítems | Estudiantes |
| Pretest | 10 | 32 | 13 | 25 | 9 | 18 |
| | 2 | 27 | 12 | 24 | | |
| | 5 | 20 | 17 | 22 | | |
| | 11 | 20 | | | | |
| Postest | 16 | 21 | 17 | 22 | 18 | 24 |

Lo anterior, demostró que hubo un notorio fortalecimiento en la competencia de comprensión lectora, especialmente en los componentes semántico y sintáctico. Solamente se observó un ítem con mayor dificultad, mientras que en el pretest hubo cuatro y tres ítems en los que los estudiantes presentaron mayor dificultad (teniendo en cuenta la mitad de los estudiantes del grupo y una cifra superior a éstos). En el

componente semántico, se observó solamente dificultad con relación a “dar cuenta de información explícita en textos narrativos, expositivos y argumentativos”. El ítem con mayor dificultad fue el 16. En el componente sintáctico solamente tuvieron dificultad con respecto a “la falta de valoración de estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos”. El ítem en el que se observó mayor dificultad fue el 17. En el componente pragmático, los estudiantes demostraron dificultad en un solo ítem (No. 18), al igual que en el pretest (No. 9), el cual estaba relacionado con “deducir e inferir información sobre la situación de comunicación”, esto significa que este componente se mantuvo en el número de ítems.

De acuerdo con la escala de valoración del desempeño institucional de la ENSB, en la que los juicios son los siguientes: Bajo (0.0 a 59), Básico (60 a 74), alto (75 a 89) y superior (90 a 100), el juicio valorativo correspondiente a este grupo de noveno fue el siguiente: Ocho (8) estudiantes se ubicaron en el nivel bajo, es decir reprobaron la prueba, diecisiete (17) se ubicaron en el nivel básico, ocho (8) en el nivel alto y uno (1) en el nivel superior.

Las valoraciones del desempeño de comprensión textual se definieron a través de los juicios valorativos que se utilizan en la Ensb, los cuales tienen una calificación numérica en escala como se describe en la tabla. En esta se registraron los resultados del número de estudiantes que se ubicaron en cada nivel de valoración tanto en el pretest como en el posttest de la competencia evaluada.

| Juicios valorativos Ensb | Pretest | Postest |
|--------------------------|---------|---------|
| Bajo (0.0 a 59) | 16 | 8 |
| Básico (60 a 74) | 17 | 17 |
| Alto (75 a 89) | 5 | 8 |
| Superior (90 a 100) | 0 | 1 |

Lo más significativo fue que en la prueba de competencia comunicativa lectora del posttest, se logró disminuir el número de ítems de mayor dificultad con relación al pretest, especialmente en los componentes semántico y sintáctico, en el pragmático se mantuvo.

Estos resultados demostraron que hubo una disminución notoria en el posttest ya que se logró reducir a la mitad (8), el número de estudiantes reprobados o ubicados en el nivel

bajo que había sido de dieciséis (16) en el pretest. El resultado del nivel básico se mantuvo en diecisiete (17) tanto en el pretest como en el postest. Se incrementó el nivel alto el cual pasó de cinco (5) estudiantes en el pretest a ocho (8) en el postest; y se logró ubicar un (1) estudiante en el nivel superior en el postest, el cual estuvo desierto en el pretest.

Contraste de resultados de producción textual (pretest-postest)

El aspecto más significativo que demostró el fortalecimiento en la primera prueba de competencia escritora Tipo Saber fue la notoria disminución en el número de estudiantes reprobados, ya que en el pretest seis (6) estudiantes se ubicaron en el nivel bajo (reprobados), mientras que, en el postest, solamente un (1) estudiante reprobó el postest, según la escala de valoración institucional. Los seis (6) estudiantes que estaban en nivel bajo en el pretest, lograron ascender uno o dos niveles en la escala de valoración institucional, tres (3) se ubicaron en el nivel básico, uno (1) en el nivel alto y dos (2) en el nivel superior. En el nivel básico había dos (2) estudiantes en el pretest, y en el postest ocho (8) se ubicaron en este nivel. En el nivel alto había ocho (8) estudiantes en el pretest y en el postest se ubicaron veinte (20) estudiantes. Si bien es cierto que el número de estudiantes que estaban ubicados en el nivel superior disminuyó en el postest, ya que de veintidós (22) en el pretest, pasó a cinco (5) en el postest, se debió a que los textos tuvieron mayor complejidad para los estudiantes. Lo importante es que se obtuvieron resultados positivos en el postest, ya que casi desaparece el número de reprobados que había en el pretest. Por otro lado, veinte (20) estudiantes en el postest se ubicaron en el nivel alto, que también es un nivel destacado en la escuela. Lo anterior, demostró el fortalecimiento en esta competencia, al obtener mejores resultados en cada nivel de valoración. Tal y como se mencionó anteriormente, las valoraciones de los desempeños estuvieron acordes a los juicios valorativos establecidos por la institución educativa.

| Juicios valorativos Ensb | Pretest | Postest |
|--------------------------|---------|---------|
| Bajo (0.0 a 59) | 6 | 1 |
| Básico (60 a 74) | 2 | 8 |
| Alto (75 a 89) | 8 | 20 |
| Superior (90 a 100) | 22 | 5 |

Con relación a la segunda prueba que evaluó la competencia escritora como tal, los textos adjuntos permitieron evidenciar el fortalecimiento de esta competencia, con sus diversos componentes: semántico, sintáctico y pragmático. En ellos se observó que los estudiantes se apropiaron de estrategias importantes y necesarias para elaborar sus producciones textuales, fueron más cuidadosos en la producción de los textos del postest, que en los del pretest. Además, tuvieron en cuenta las explicaciones de la maestra en los encuentros sincrónicos, la teoría proporcionada, y los aspectos contemplados en la rúbrica.

7.1 Resultados diagnóstico de comprensión lectora

En la columna izquierda aparecen los códigos de los estudiantes diagnosticados.

En la fila superior se registran los dieciocho (18) ítems que contenía la prueba aplicada.

Las X representan las respuestas incorrectas para cada ítem por estudiante.

Tabla 8. Resultados del diagnóstico de competencia lectora (pretest)

| Componentes Semántico (1, 2, 5, 7, 10, 11, 15 y 18), Sintáctico (3, 4, 8, 12, 13 y 17) y Pragmático (6, 9, 14 y 16) Población: 38 estudiantes | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--------------------|
| COD EST. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | Rtas Inc/cor x Est |
| 1 | | | | | X | | | X | | X | X | X | | | | | | | 5-13 |
| 2 | | | | | X | X | | X | X | X | X | X | X | | X | | X | | 10-8 |
| 3 | | X | | | X | | | X | | X | X | X | X | | | | | | 7-11 |
| 4 | | X | | | X | | | X | X | X | | X | X | | | | X | | 8-10 |
| 5 | | X | | X | X | | | | | X | X | X | | | | | | | 6-12 |
| 6 | | X | | | | | | | | X | X | | X | X | | | X | | 6-12 |
| 7 | | | | | X | | | X | | X | | X | X | | | | X | | 6-12 |
| 8 | X | X | | | X | | | X | X | X | | X | X | | X | | X | X | 10-8 |
| 9 | | X | | | | | | | | X | | X | X | | | | X | | 5-13 |
| 10 | | X | | | X | | | X | X | X | | X | X | X | X | | X | | 10-8 |
| 11 | | | | X | X | | X | | X | X | | | | | | | | X | 6-12 |
| 12 | | X | | | | | | X | X | | | | X | | | | | | 4-14 |
| 13 | | X | | | X | | X | X | | X | | X | | | | | | | 6-12 |
| 14 | X | X | | X | | | X | X | X | X | X | X | | | X | | | | 10-8 |
| 15 | | | | X | X | X | | X | | | X | X | | | X | | X | | 8-10 |
| 16 | | X | | | X | X | | | X | X | X | | X | | X | | | | 8-10 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------|------|----|---|----|----|---|----|----|----|----|----|----|----|---|----|---|----|---|------|
| 17 | | X | | | X | X | | | | X | | | X | | | | | | 5-13 |
| 18 | | X | | X | | | | | | | X | X | X | X | X | X | X | | 9-9 |
| 19 | | | | X | | | | | | X | | X | | | | | | | 3-15 |
| 20 | | X | | X | | | | | X | X | X | | X | | | | | | 5-13 |
| 21 | X | | | | | | X | X | X | X | | | X | | X | | X | | 8-10 |
| 22 | | X | | | X | | X | | | X | X | | | | | | X | | 6-12 |
| 23 | | | | | X | | X | | | | X | X | X | | | | X | | 6-12 |
| 24 | | X | | | | | X | X | X | X | X | X | | X | X | | | | 8-10 |
| 25 | | | | X | X | | X | | | X | X | X | X | | X | | X | | 9-9 |
| 26 | | X | | X | | X | | | X | X | X | X | | X | | | | | 8-10 |
| 27 | | X | | X | | | | X | X | X | X | | X | X | X | | | | 8-10 |
| 28 | X | X | | | | | X | | | | X | X | | | X | X | | | 7-11 |
| 29 | | X | | | X | | X | | X | | | X | X | | | | X | | 7-11 |
| 30 | X | X | | | | | | | | X | | | X | | | | | | 4-14 |
| 31 | | X | | | | | X | | | X | | | X | | | | X | | 5-13 |
| 32 | X | | | | | | X | X | | X | X | X | | | X | | | | 7-11 |
| 33 | X | | | | | | | X | | X | | | | | | | X | | 4-14 |
| 34 | | X | | X | X | | X | | X | X | | X | X | X | X | | | | 10-8 |
| 35 | C.I. | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 36 | X | X | | X | | | | | | | X | | X | | X | | | | 6-12 |
| 37 | X | | | X | | | X | | X | X | | X | X | X | | | | | 8-10 |
| 38 | | X | | | | X | | | | X | X | X | X | | | | | | 6-12 |
| 39 | P.A. | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 40 | X | | X | | X | X | | X | X | X | | | X | | | | | X | 9 |
| Total Rtas inc X item | 10 | 27 | 1 | 13 | 20 | 8 | 14 | 19 | 18 | 32 | 20 | 24 | 25 | 9 | 16 | 3 | 17 | 3 | |

- Código 35 C.I. Cambió de institución educativa
- Código 39 P.A. Promoción anticipada

7.1.1 Análisis de resultados del diagnóstico de competencia lectora

Los objetivos que se perseguían en cada una de las preguntas de la prueba Saber Noveno, así como las respuestas elegidas por los estudiantes, se analizan a continuación. Cabe recordar que esta actividad fue llevada a cabo durante la etapa diagnóstico (Anexo número tres).

En la pregunta (1) de la prueba tipo Saber de comprensión lectora, la respuesta correcta es la letra B, en la que se busca que el estudiante “dé cuenta de información explícita en textos narrativos, expositivos y argumentativos”. Prácticamente, una cuarta parte de los estudiantes, es decir diez (10) eligieron incorrectamente los literales A, C o D. Veintiocho estudiantes (28) contestaron correctamente al seleccionar la respuesta B “intolerante”, cumpliendo así con el objetivo de la pregunta. Este ítem corresponde a la competencia comunicativa-lectora y al componente semántico.

El objetivo de la pregunta (2) es “la recuperación de información implícita sobre el contenido textual”. En este ítem la respuesta correcta es la letra B “chillona”, en el cual veinticinco (25) estudiantes respondieron incorrectamente a la pregunta, al no poder reemplazar la palabra subrayada en una expresión, sin cambiar el sentido. Trece (13) estudiantes respondieron correctamente y alcanzaron el objetivo de la pregunta. Este ítem es el segundo en registrar mayor número de respuestas erradas y corresponde a la competencia comunicativa-lectora y al componente semántico.

La pregunta (3) tiene como finalidad que los estudiantes “reconozcan estrategias explícitas de organización, tejido y componentes de los textos”. La respuesta correcta es la letra C “describir la intolerancia de la dama”, elegida por la mayoría de estudiantes, es decir treinta y siete (37) estudiantes alcanzaron el objetivo de la pregunta, mientras que un (1) estudiante seleccionó una respuesta errada al no identificar lo que se dice de la dama en el párrafo tres. Los resultados revelan que la mayoría de los estudiantes reconocen estrategias explícitas de organización, tejido y componentes de los textos. Este ítem corresponde al componente sintáctico de la competencia lectora.

“La deducción y dar cuenta de estrategias implícitas de organización, tejido y componentes de los textos” es el objetivo de la pregunta (4), cuya respuesta correcta es la letra B “reforzar el sentido de una palabra”, ya que guarda relación con el objetivo de la pregunta. Trece (13) estudiantes respondieron incorrectamente al no hallar la función que cumplen las palabras subrayadas en una expresión y veinticinco (25) respondieron correctamente. Este ítem es del componente sintáctico de la competencia lectora.

La pregunta (5) al igual que la (2) tiene como finalidad “la recuperación de información implícita sobre el contenido textual”. La mitad de la población investigada, es decir (19) estudiantes eligieron respuestas erradas, entre los literales A, B y D. La otra mitad, diecinueve (19) estudiantes, respondió correctamente al señalar la letra C “Nunca se vio pavo más insultado, pero tampoco animal más discreto y silenciosamente irónico”. Los resultados arrojados en esta pregunta, revelaron que los estudiantes tienen dificultades para relacionar directamente un enunciado con el título del texto. Este ítem forma parte del componente semántico de la competencia lectora.

La pregunta (6) tiene como finalidad “Evaluar elementos explícitos o implícitos de la situación comunicativa”, cuya respuesta correcta es la letra A “las conductas humanas al

comportamiento animal”. Los resultados obtenidos fueron los siguientes: Siete (7) estudiantes eligieron una respuesta incorrecta, al no poder contraponer una de las opciones con los rasgos de los personajes, mientras que treinta y uno (31) estudiantes eligieron la opción correcta que respondía al objetivo de la pregunta. Este ítem es del componente pragmático y de la competencia lectora.

“Dar cuenta de información explícita en textos narrativos, expositivos y argumentativos”, es el objetivo de la pregunta (7), al igual que en la pregunta uno. Trece (13) estudiantes respondieron incorrectamente a la pregunta, no pudieron identificar el hecho que originaba la noticia, mientras que veinticinco (25) estudiantes eligieron la opción correcta al señalar la letra B “la identificación de la momia de la faraona Hachepsut”. Este ítem pertenece al componente semántico de la competencia lectora. Los resultados indicaron una deficiencia, que tal vez fue causada por la falta de atención durante la lectura, ya que casi la mitad de la población diagnosticada contestó incorrectamente.

En la pregunta (8) al igual que en la (4) se busca “dar cuenta de estrategias implícitas de organización, tejido y componentes de los textos”, cuya respuesta correcta es la letra C “sintetizar los aspectos más importantes de la noticia”. Con los resultados de esta pregunta se pudo concluir que una de las deficiencias notorias en el grupo noveno uno, está en el componente sintáctico. En este ítem, prácticamente la mitad de la población diagnosticada, es decir, dieciocho (18) estudiantes demuestran falta de conocimiento con relación a la función que cumplen los párrafos dentro de un texto, mientras que veinte (20) estudiantes no tuvieron problema en alcanzar el objetivo de la pregunta. Este ítem forma parte del componente semántico de la competencia lectora.

El objetivo de la pregunta (9) fue “la deducción e inferencia en la información sobre la situación de comunicación”, cuya respuesta correcta era la letra D “el jefe de antigüedades de Egipto”. Casi la mitad de la población diagnosticada, exactamente diecisiete (17) estudiantes eligieron opciones incorrectas, al no poder identificar el oficio o labor de un personaje de un texto, mientras que veintiuno (21) estudiantes respondieron correctamente. En esta pregunta había un margen de cero errores en la respuesta, por tratarse de una pregunta de nivel literal. Probablemente, esas respuestas erradas se

deben a la falta de atención por parte de los estudiantes durante la lectura. Este ítem pertenece al componente pragmático de la competencia lectora.

La pregunta diez (10), al igual que la dos, tiene como objetivo “recuperar información implícita sobre el contenido textual”. Es el ítem en el que la mayoría de estudiantes, treinta (30) respondieron erróneamente. Los ocho (8) restantes eligieron con acierto la letra B “para señalar la importancia del diente en el hallazgo arqueológico”. Lo anterior demuestra que se requieren más estrategias para desarrollar los procesos de comprensión lectora. Este ítem corresponde al componente semántico de la competencia lectora.

El ítem once (11) busca “la valoración de la información implícita y explícita de los textos, corresponde al componente semántico de la competencia lectora”. Casi la mitad del grupo, dieciocho (18) estudiantes respondieron incorrectamente y no lograron alcanzar el objetivo de la pregunta, mientras que veinte (20) estudiantes acertaron en la respuesta, al elegir la letra B “entender la importancia de Hachepsut en su época”.

El ítem doce (12), al igual que la tres (3) tiene como objetivo “reconocer estrategias explícitas de organización, tejido y componentes de los textos”. La respuesta correcta es la letra B “descripción de la identificación de la momia, desarrollo de la noticia, nombre de quien financió el estudio”, en la que veintitrés (23) estudiantes, es decir, un poco más de la mitad, respondieron incorrectamente. Quince (15) estudiantes respondieron acertadamente a la pregunta. Este ítem corresponde al componente sintáctico de la competencia lectora. El número tan elevado de estudiantes que respondieron incorrectamente demuestra falencias en la observación, ya que debían elegir la secuencia que presentaba la información de la noticia.

En el ítem trece (13), cuya respuesta correcta era la letra B “desarrollando”, veinticinco (25) estudiantes, es decir, un poco más de la mitad del grupo, respondieron incorrectamente, esto muestra que tienen dificultad en alcanzar el objetivo de esta pregunta, el cual consistía en “reconocer estrategias explícitas de organización, tejido y componentes de los textos”, mientras que trece (13) estudiantes alcanzaron el objetivo de la pregunta. Este ítem se relaciona con el componente sintáctico de la competencia lectora.

En el ítem catorce (14) la respuesta correcta era la letra D “primitiva pero eficaz”, y corresponde al componente semántico de la competencia lectora. El resultado muestra que ocho (8) estudiantes no lograron responder correctamente a la pregunta, cuyo objetivo era “evaluar elementos explícitos o implícitos de la situación comunicativa”, mientras que treinta (30) estudiantes respondieron correctamente.

La pregunta quince (15) tiene como finalidad que los estudiantes “recuperen información implícita sobre el contenido textual”. La respuesta correcta es la letra B “un oficio rudimentario, lo cual le otorgaba su valor”, elegida por veintitrés (23) estudiantes, mientras que quince (15) estudiantes seleccionaron una respuesta errada al no identificar el concepto del teñido de la lana, de acuerdo con el texto. Este ítem corresponde al componente semántico de la competencia lectora.

El ítem dieciséis (16) se relaciona con el componente pragmático de la competencia lectora, cuya respuesta correcta es la letra A “hacer comprender al lector el proceso que llevaban a cabo los artesanos para teñir la lana”. En el resultado se observa que dos (2) estudiantes tienen dificultad para “deducir e inferir información sobre la situación de comunicación”, mientras que treinta y seis (36) estudiantes alcanzaron el objetivo de la pregunta.

El ítem diecisiete (17) se relaciona con el componente sintáctico de la competencia lectora, cuya respuesta correcta es la letra B “explica de manera didáctica un proceso”. El resultado muestra que dieciséis (16) estudiantes, tienen dificultad en el objetivo de la pregunta, el cual consistía en “deducir y dar cuenta de estrategias implícitas de organización, tejido y componentes de los textos”, mientras que veintidós (22) estudiantes lograron el objetivo de la pregunta.

Finalmente, el ítem dieciocho (18) se relaciona con el componente semántico de la competencia lectora, cuya respuesta correcta es la letra B, “¿cómo se hace?” El resultado muestra que tres (3) estudiantes tienen falencias en alcanzar el objetivo de la pregunta, el cual consistía en “dar cuenta de información explícita en textos narrativos, expositivos y argumentativos”, mientras que treinta y cinco (35) estudiantes respondieron correctamente la pregunta.

Tabla 9. Resultados y análisis del diagnóstico por componentes de lectura

En la tabla adjunta se pueden observar los resultados y el análisis del diagnóstico por componentes de lectura, los ítems de cada componente, el número de estudiantes que no alcanzaron el objetivo de cada ítem de la competencia comunicativa lectora y el análisis de los ítems de mayor dificultad para los estudiantes.

| Resultados y análisis del diagnóstico de la competencia lectora | | | | | |
|---|---------------------------|---|---------------------------|--|---------------------------|
| Semántico | | Sintáctico | | Pragmático | |
| Ítems | Número respuestas erradas | Ítems | Número respuestas erradas | Ítems | Número respuestas erradas |
| 1 | 10 | 3 | 1 | 6 | 8 |
| 2 | 27 | 4 | 13 | 9 | 18 |
| 5 | 20 | 8 | 19 | 14 | 9 |
| 7 | 14 | 12 | 24 | 16 | 3 |
| 10 | 32 | 13 | 25 | | |
| 11 | 20 | 17 | 17 | | |
| 15 | 16 | | | | |
| 18 | 3 | | | | |
| <p>Treinta y dos (32) estudiantes no alcanzaron el objetivo del ítem número 10 (recupera información implícita y explícita sobre el contenido textual), veintisiete (27) estudiantes no respondieron acertadamente el ítem 2 (recupera información implícita sobre el contenido textual), veinte (20) estudiantes dieron respuesta errada al ítem 5 (recupera información implícita sobre el contenido textual) y veinte (20) estudiantes respondieron sin acierto el ítem 11 (valora información implícita y explícita de los textos).</p> | | <p>Veinticinco (25) estudiantes no alcanzaron el objetivo del ítem 13 (Reconoce estrategias explícitas de organización, tejido y componentes de los textos), veinticuatro (24) estudiantes no respondieron con acierto el ítem 12 (Reconoce estrategias explícitas de organización, tejido y componentes de los textos) y diecinueve (19) estudiantes, es decir, la mitad de los estudiantes, respondieron sin acierto el ítem 8 (dar cuenta de estrategias implícitas de organización, tejido y componentes de los textos)</p> | | <p>Dieciocho (18) estudiantes presentaron una respuesta errada en el ítem 9 (Deduce e infiere información sobre la situación de comunicación).</p> | |
| <p>Con relación al análisis de resultados de la prueba de competencia lectora, se pudo observar que los estudiantes presentaron mayor dificultad en los componentes semántico y sintáctico. En el componente semántico, se observó dificultad con relación a lo que dice el texto, la comprensión del significado de las palabras dentro de un contexto, del sentido o interpretación de los signos lingüísticos que adquieren los símbolos, palabras o expresiones. Los ítems con mayor dificultad fueron 10, 2, 5 y 11. En el componente sintáctico tuvieron dificultad con respecto a la falta de estrategias para la organización del texto, al orden y la relación de las palabras dentro de la oración, así como las funciones que éstas cumplen. Los ítems en los que se observó</p> | | | | | |

mayor dificultad fueron 13, 12, 8 y 17. En el componente pragmático, tuvieron dificultad en reconocer el propósito del texto en una situación comunicativa y el ítem que registró mayor dificultad fue el nueve (9)

Prácticamente, la mayoría de ítems se relacionaban con la dificultad que tenían los estudiantes en recuperar y valorar información implícita y explícita sobre el contenido de los textos, en reconocer estrategias de organización textual, y en deducir información sobre la situación comunicativa.

De acuerdo con la escala de valoración del desempeño de la ENSB, en la que los juicios son los siguientes: Bajo (0.0 a 59), Básico (60 a 74), alto (75 a 89) y superior (90 a 100), el juicio valorativo correspondiente a este grupo de noveno fue el siguiente: Dieciséis (16) estudiantes se ubicaron en el nivel bajo, es decir reprobaron la prueba, diecisiete (17) se ubicaron en el nivel básico, cinco (5) en el nivel superior y ninguno en el nivel alto. Estos resultados demostraron que los estudiantes tenían limitaciones en los procesos de comprensión textual, por el alto número de reprobados y por el número significativo de resultados mediocres de un grupo de treinta y ocho (38) estudiantes.

7.2 Diagnóstico competencia escritora

El resultado del cuestionario diagnóstico inicial que evaluaba la imagen que cada estudiante tenía de sí mismo como escritor o escritora, permitió descubrir que la mayoría no tenía una secuencia como tal para desarrollar el proceso escritor. Nueve (9) estudiantes respondieron que ningún paso, uno (1) no respondió, dos (2) se refirieron a la puntuación, cinco (5) a la ortografía, cuatro (4) a la superestructura del texto narrativo, uno (1) dijo: “mayúscula y termina en punto”, siete (7) se refirieron al entorno “alisto el área de trabajo y organizo”, “coloco música y fluyo”, “concentración y lugar adecuado”, “pienso en un tema y preparo materiales”, “lugar limpio, ordenado y agradable”, “organizo, resumo y escribo”, “un orden y sentido”. Seis (6) se refirieron a un estado mental y/o físico “me relajo y pienso”, “silencio, imagino y escribo”, “me formo una idea en la mente y escribo”, “pienso antes de escribir”, “pienso, analizo y escribo”, “perfección y escucha”. Dos (2) expresaron que eso dependía del texto, esto significa que para cada tipo de texto tenían unos pasos, y dos (2) expresaron varias acciones: “investigo, analizo, resumo y hago tarea”, “organizo, resumo y escribo”. Tres (3) de ellos se refirieron a la letra. Estas respuestas demostraron que los estudiantes carecían de estrategias para enfrentar la producción textual.

La prueba diagnóstica de escritura estaba dividida en dos partes, debido a que la prueba Saber no evalúa la escritura como tal, la primera con base a la prueba de lenguaje Saber noveno grado, constituida por nueve ítems relacionados con los componentes semántico, sintáctico y pragmático. La segunda, con una prueba que pedía a los estudiantes la construcción de unos textos con el fin de detectar sus limitaciones en los procesos escriturales.

Tabla 10. Resultado diagnóstico de la competencia escritora

En la columna izquierda aparecen los códigos de los estudiantes diagnosticados. En la fila superior se registran los nueve (9) ítems que contenía la prueba tipo Saber. Las X representan las respuestas incorrectas para cada ítem por estudiante.

| Componentes Semántico (3, 6, 9), Sintáctico (2, 4, 7), Pragmático (1, 5, 8) Población: 38 estudiantes | | | | | | | | | |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Cod. Est. | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 |
| 1 | | | | | | | | | X |
| 2 | | | X | | | | | | |
| 3 | | | | | | | X | X | |
| 4 | | | | | | | X | | |
| 5 | | | | | | | X | X | |
| 6 | | | | | | | X | | |
| 7 | X | | | | | | | | |
| 8 | X | | | | | X | | | |
| 9 | | | | | | | | | |
| 10 | | | X | X | | X | X | X | |
| 11 | | X | | | | X | | | |
| 12 | | | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | | | |
| 14 | | | | X | | X | X | | X |
| 15 | X | | X | | | X | X | | |
| 16 | | | | | | | X | | |
| 17 | | X | | | | | X | | |
| 18 | X | | X | | | | | | |
| 19 | X | | | | | | | | |
| 20 | | | | | X | | | | |
| 21 | X | | X | | | X | | X | |
| 22 | | | | | | | | | |
| 23 | | | | | | | | | |
| 24 | | | | | | | X | | |
| 25 | | | | | | | | | |
| 26 | X | | | | | | X | | |
| 27 | X | X | X | | | | | X | |
| 28 | X | | | | | | | X | |
| 29 | | X | | | | | X | | |

| | | | | | | | | | |
|----|------|---|--|---|---|---|---|---|--|
| 30 | | | | X | X | | X | X | |
| 31 | | | | | | | | | |
| 32 | | | | | | | | | |
| 33 | | | | | | | | | |
| 34 | X | | | | | | X | | |
| 35 | C.I. | | | | | | | | |
| 36 | X | | | | | | | X | |
| 37 | | X | | | | | X | X | |
| 38 | | | | X | | | X | | |
| 39 | P.A. | | | | | | | | |
| 40 | | X | | | | X | X | | |

- Código 35 C.I. Cambió de institución educativa
- Código 39 P.A. Promoción anticipada

Si bien es cierto que los componentes semántico, sintáctico y pragmático de la prueba diagnóstica tipo Saber no tienen un número equitativo de ítems, se debe a que el ICFES le da una valoración diferente a cada componente.

Tabla 11. Distribución de preguntas por competencias y componentes

| COMPONENTE | COMPETENCIA | | |
|-------------------|----------------------|------------------------|--------------|
| | Comunicativa-lectora | Comunicativa-escritora | Total |
| Semántico | 26 % | 11 % | 37 % |
| Sintáctico | 22 % | 11 % | 33 % |
| Pragmático | 18 % | 12 % | 30 % |
| Total | 66 % | 34 % | 100 % |

Fuente: Saber 9 (2017)

Según Hernández (2016) se debe a que esta prueba estandarizada, siempre evalúa el componente semántico con más preguntas, pues se considera que la apropiación de este componente es básica para adquirir mayor comprensión en los otros componentes. Por otro lado, lo que se pretende es identificar los componentes en los cuales hay limitaciones, no necesariamente el que un componente tenga más preguntas que otro, signifique que la mayoría de falencias estén en ese componente. Aunque, se podría pensar que el margen de error podría ser mayor en el componente que tiene mayor número de ítems.

En la pregunta (19) de la prueba tipo Saber de comprensión lectora, la respuesta correcta es la letra B “Quiero ganar la beca para aprender cosas que ayuden a mi país”, en la que se busca que el estudiante “prevea el propósito o las intenciones que debe cumplir un texto”, atendiendo a las necesidades de la producción textual, en un contexto comunicativo particular. Once (11) respondieron incorrectamente ya que eligieron los literales A, C o D. Veintisiete (27) contestaron correctamente al cumplir con el objetivo de la pregunta. Este ítem corresponde a la competencia comunicativa-escritora y al componente pragmático.

El objetivo de la pregunta (20) es “prever el propósito o las intenciones que debe cumplir un texto”, atendiendo a las necesidades de la producción textual en un contexto comunicativo particular. En este ítem la respuesta correcta es la letra D “una reseña crítica”, en la cual seis (6) estudiantes respondieron incorrectamente a la pregunta al no poder identificar el tipo de texto que debe redactarse acorde a determinada situación. Treinta y dos (32) estudiantes respondieron correctamente y consiguieron alcanzar el objetivo de la pregunta. Este ítem corresponde a la competencia comunicativa-escritora y al componente sintáctico.

La finalidad de la pregunta (21) es “prever temas y contenidos para elaborar textos que respondan a contextos comunicativos específicos”. La respuesta correcta es la letra B “el tráfico ilegal de especies en vía de extinción”, elegida por la mayoría de estudiantes, es decir treinta y dos (32) estudiantes alcanzaron el objetivo de la pregunta, mientras que seis (6) estudiantes seleccionaron una respuesta errada al no saber qué identificar frente a un tema dado. Este ítem corresponde al componente semántico de la competencia escritora.

“Dar cuenta de la organización micro y superestructural que debe seguir un texto para conseguir su coherencia y cohesión, dentro de una situación comunicativa particular” es el objetivo de la pregunta (22), cuya respuesta correcta es la letra C “comillas”, ya que guarda relación con el objetivo de la pregunta. Cuatro (4) estudiantes respondieron incorrectamente al no identificar el signo de puntuación apropiado para retomar la información que presenta un autor acerca de un tema y treinta y cuatro (34) respondieron correctamente. Este ítem es del componente sintáctico de la competencia escritora.

La pregunta (23) tiene como finalidad “Dar cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de comunicación particular”, cuya respuesta correcta es la letra C “asistieron más de 100.000 personas unidas por la paz”. Esta fue contestada incorrectamente por dos (2) estudiantes, mientras que treinta y seis (36) respondieron correctamente. Este ítem forma parte del componente pragmático de la competencia escritora.

La pregunta (24) tuvo como finalidad “Dar cuenta de las ideas, tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir un texto de acuerdo al tema propuesto en la situación de comunicación”, cuya respuesta correcta es la letra A “los logros académicos obtenidos por los estudiantes y su participación exitosa en las actividades deportivas”. Los resultados obtenidos fueron los siguientes: Siete (7) estudiantes eligieron una respuesta incorrecta, al no poder identificar el contenido acorde a un informe para determinado caso, mientras que treinta y uno (31) estudiantes eligieron la opción correcta que respondía al objetivo de la pregunta. Este ítem es del componente semántico y de la competencia escritora.

“Dar cuenta de los mecanismos de uso y control de la lengua y de la gramática textual que permiten regular la coherencia y cohesión del texto, en una situación de comunicación particular”, es el objetivo de la pregunta (25), cuya respuesta correcta era la letra A “Me enteré que te enfermaste de amigdalitis. Es una enfermedad muy grave, por eso cuídate mucho. No salgas al frío, ni al viento. Ya verás que te vas a mejorar. Te extraño en las tardes profundamente”. Diecisiete (17) estudiantes respondieron incorrectamente a la pregunta, es decir, no pudieron identificar el mensaje que no contenía errores ortográficos, mientras que veintiuno (21) estudiantes eligieron la opción correcta. Este ítem pertenece al componente sintáctico de la competencia escritora. Es la respuesta que registra mayor número de respuestas incorrectas.

En la pregunta (26) al igual que en la (4) se busca “Dar cuenta de los mecanismos de uso y control de las estrategias discursivas para adecuar el texto a la situación comunicativa”, cuya respuesta correcta era la letra C “La idea cuatro (4) no se adecúa al tema del artículo”. En este ítem, una cuarta parte de la población diagnosticada, nueve (9) estudiantes demuestran dificultad para identificar las ideas que forman parte de un

artículo científico, mientras que veintinueve (29) estudiantes respondieron correctamente. Este ítem forma parte del componente pragmático de la competencia escritora.

“Comprender los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación particular (secuencia temática, tópicos y mecanismos de progresión) es el objetivo de la pregunta (27), cuya respuesta correcta era la letra D “deposite”. Dos (2) estudiantes dieron respuestas incorrectas, al no poder reemplazar un término por otro que guardara relación, mientras que treinta y seis (36) estudiantes respondieron correctamente. Este ítem pertenece al componente semántico de la competencia escritora.

Tabla 12. Primer diagnóstico de escritura

La tabla contempló el mismo número de ítems en cada componente, es decir, tres (3) en cada uno, lo cual permitió una medición equitativa. En ésta se presentó el número de estudiantes que no alcanzaron el objetivo de cada ítem por componente de la competencia comunicativa escritora. Al final, se analizaron los ítems en los que los estudiantes presentaron mayor dificultad en cada componente, con el fin de identificar los ítems que predominaron.

| Resultados y análisis del diagnóstico de la competencia de escritura | | | | | | | | |
|---|---------------------------|-----------|---|---------------------------|-----------|--|---------------------|-----------|
| Semántico | | | Sintáctico | | | Pragmático | | |
| Ítems | Número respuestas erradas | Rtas corr | Ítems | Número respuestas erradas | Rtas corr | Ítems | Número Rtas erradas | Rtas corr |
| 21 | 7 | 31 | 20 | 7 | 31 | 19 | 11 | 27 |
| 24 | 7 | 31 | 22 | 4 | 34 | 23 | 2 | 36 |
| 27 | 3 | 35 | 25 | 18 | 20 | 26 | 10 | 28 |
| Siete (7) estudiantes no alcanzaron el objetivo del ítem número 21 (prevé temas y contenidos para elaborar textos que respondan a contextos comunicativos específicos), siete (7) estudiantes no respondieron acertadamente el ítem 24 (da cuenta de las ideas, tópicos o líneas de desarrollo que debe | | | Dieciocho (18) estudiantes dieron respuesta errada al ítem veinticinco (25) (da cuenta de los mecanismos de uso y control de la lengua y de la gramática textual que permiten regular la coherencia y cohesión del texto, en una situación de comunicación particular). | | | Once (11) estudiantes respondieron sin acierto el ítem diecinueve (19) (prevé el propósito o las intenciones que debe cumplir un texto, atendiendo a las necesidades de la producción textual en un contexto comunicativo particular) y diez (10) estudiantes no alcanzaron el | | |

| | | |
|---|--|--|
| seguir un texto de acuerdo al tema propuesto en la situación de comunicación). | | objetivo del ítem 26 (da cuenta de los mecanismos de uso y control de las estrategias discursivas para adecuar el texto a la situación comunicativa. |
| <p>Los resultados mostraron dificultades relacionadas especialmente con el uso y control de la lengua y la gramática, del propósito que cumplen los textos, de las estrategias discursivas acordes a la situación de comunicación, de las ideas, tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir un texto según el tema y de prever temas y contenidos para producir textos acordes a determinados contextos de comunicación.</p> <p>De acuerdo con la escala de valoración del desempeño institucional de la ENSB, en la que los juicios son los siguientes: Bajo (0.0 a 59), básico (60 a 74), alto (75 a 89) y superior (90 a 100), el juicio valorativo correspondiente a este grupo de noveno fue el siguiente: Seis (6) estudiantes se ubicaron en el nivel bajo, es decir reprobaron la prueba; dos (2) se ubicaron en el nivel básico, veintidós (22) en el nivel superior y ocho (8) en el nivel alto. Estos resultados demostraron que los estudiantes tenían falencias en la producción textual que evalúa el proceso de escritura, solamente ocho (8) estudiantes, de treinta y ocho (38) obtuvieron resultados que los ubicaron en el nivel superior.</p> | | |

7.3 Segundo diagnóstico de escritura

Debido a que la competencia comunicativa escritora de la prueba Saber se centra en evaluar el proceso de escritura y no en la escritura como tal; fue necesario diseñar una prueba que brindara la posibilidad de evaluar la escritura de los estudiantes. Por esta razón, el diagnóstico de la competencia comunicativa escritora estaba compuesto de dos partes, la primera contenía nueve preguntas tipo Saber de selección múltiple, y la segunda era una prueba que exigía a los estudiantes la producción de textos.

En la columna izquierda aparecen los códigos de los estudiantes diagnosticados.

En la fila superior se registran los aspectos gramaticales que presentan debilidades.

Las X representan las falencias de los estudiantes en esos aspectos.

Falencias identificadas:

Ortografía, puntuación, léxico, coherencia, superestructuras, conectores, concordancia, tiempo verbal, repeticiones de palabras, omisiones de términos y redacción en general.

Tabla 13. Segundo diagnóstico de escritura

| Cod. Est. | Ort | Punt | Lex. | Coh | S.E. | Conec | Conc | T.V. | Repet | Omis | Redac |
|--------------------------|------|------|------|-----|------|-------|------|------|-------|------|-------|
| 1 | X | X | | | | X | X | | X | X | X |
| 2 | X | | | X | | | X | X | | | |
| 3 | X | | | | | | | | X | | X |
| 4 | X | X | X | | | X | | | X | | |
| 5 | X | | | | | | X | | X | | X |
| 6 | X | X | | | | X | | | X | | |
| 7 | X | | X | | | | | | X | | |
| 8 | X | | | | | X | | | | | |
| 9 | X | | | | | | | X | | | |
| 10 | X | X | | | | | | X | | | |
| 11 | X | X | | | | | | | X | | |
| 12 | X | | X | | | | | | X | | |
| 13 | X | X | X | | | | | | | | |
| 14 | X | X | X | | | | | | X | | |
| 15 | X | X | X | | | X | X | | | | X |
| 16 | X | X | X | | | X | | | X | | |
| 17 | X | | X | | | X | | | X | | |
| 18 | X | X | X | | X | | | | | | |
| 19 | X | X | | | X | | | | | | |
| 20 | X | X | | | X | | | | | | |
| 21 | X | | X | | | | | | X | | X |
| 22 | | | X | | | X | | | | | X |
| 23 | X | | | | | | | | X | | |
| 24 | X | X | | X | | | | | X | | |
| 25 | X | X | | | | | | X | X | | |
| 26 | N.P. | | | | | | | | | | |
| 27 | X | X | X | | | | X | | | | |
| 28 | X | X | | | | | | | | X | |
| 29 | X | | X | | | | | | X | | |
| 30 | X | | X | | | | X | | | | |
| 31 | | X | X | | | X | X | X | | | |
| 32 | X | X | X | | | X | | | X | | |
| 33 | X | | X | | | | | | | | X |
| 34 | X | | X | | | | | | | | |
| 35 | C.I. | | | | | | | | | | |
| 36 | X | X | X | | | X | | X | X | | |
| 37 | X | | X | | | | | | | | |
| 38 | X | X | | | | | | | X | | |
| 39 | P.A. | | | | | | | | | | |
| 40 | X | X | | | | | X | X | X | X | X |
| Total rtas mal grupal | 35 | 21 | 20 | 2 | 3 | 11 | 8 | 7 | 20 | 3 | 8 |

- Código 26 N.P. No presentó
- Código 35 C.I. Cambió de institución educativa
- Código 39 P.A. Promoción anticipada

La prueba diagnóstica de producción textual permitió observar que la mayoría tenía muchas limitaciones con relación a la ortografía y puntuación, lo cual reflejó desconocimiento de las normas o reglas ortográficas y de puntuación. También, se observó bastante pobreza lexical, ya que había una tendencia a repetir expresiones para introducir textos, como “Había una vez”, a emplear términos no muy apropiados al contexto como “Hizo un hospital”, en lugar de, “construyó un hospital” y a utilizar palabras tabúes, debido a la falta de vocabulario.

Los textos mostraron que varios estudiantes desconocían la función de los conectores y se vieron obligados a hacer uso frecuente de éstos. Otro aspecto hallado en la redacción fue la falta de imaginación y creatividad de algunos estudiantes para producir los textos; algunos estaban incompletos, otros eran muy superficiales, o con poca o nula producción textual. Causó preocupación que algunos estudiantes demostraron muy poca atención en los textos que producían, lo cual se reflejó en expresiones incoherentes, con falencias en la concordancia de número y de conjugación de tiempos verbales. Por otro lado, se observó desconocimiento de la superestructura textual del cuento por parte de algunos estudiantes. Algunos construyeron una noticia en lugar de un cuento o dejaron cuentos sin final.

Categorías de escritura: Componentes semántico, sintáctico y pragmático

| Semántico | Sintáctico | Pragmático |
|--|--|-----------------------------|
| <p>Léxico: Se observa pobreza lexical ya que hay una tendencia a repetir expresiones para introducir textos, como “Había una vez”, a emplear términos no muy apropiados al contexto como “Hizo un hospital” en lugar de “construyó un hospital” y a utilizar palabras tabúes.</p> | <p>Puntuación: La mayoría de estudiantes tiene muchas falencias con relación a la puntuación.</p> | Redacción en general |
| <p>Ortografía: La mayoría de estudiantes tiene muchas falencias con relación a la ortografía.</p> | <p>Conectores: Los textos muestran que los estudiantes desconocen los diversos conectores y la función que cumplen éstos, razón por la cual los emplean mal, afectando la sintaxis o el orden de las ideas que se expresan en los textos.</p> | |
| <p>Repeticiones: Estas posiblemente son originadas por la pobreza lexical que presentan muchos estudiantes.</p> | <p>Coherencia: Algo que preocupa es que algunos estudiantes demuestran muy poca atención en los textos que</p> | |

| | | |
|--|---|--|
| | producen, lo cual los lleva a producir textos incoherentes | |
| Omisiones: Se observa que no incluyen todas las palabras, quizás por falta de atención. | Concordancia: Presentan falencias en la concordancia de número | |
| Conectores: Los textos muestran que los estudiantes desconocen el significado de cada uno de los conectores. | Tiempos verbales: Presentan falencias en el manejo de los tiempos verbales | |
| | Superestructuras: Desconocimiento en la superestructura textual del cuento. | |

Se presenta la producción de A1 quien tuvo limitaciones en ortografía, puntuación, concordancia y uso de conectores.

PRUEBA ESCRITA

- Yo observé en esta imagen que en el fondo hay un inmenso bosque, el cual tiene árboles talados, incendios forestales, y daños en la naturaleza causados por el hombre y el descuido hacia el medio ambiente.
- La última película que yo vi en cine fue la de "espías a escondidas", pues me pareció que estaba cherve porque era divertida, pero pienso que en algunos momentos le faltaba como creatividad, como ese toque de felicidad, de animación.
- Parece que las protestas continuarán en Colombia, porque desde principios de enero se estaba corriendo el rumor de que iban a continuar las marchas el 21 de enero, justo el día que se iniciaban clases porque al parecer no les fue suficiente lo del año pasado, hasta el momento hoy 3 de febrero no se ha vuelto a hablar sobre el lema.
- Había una vez en Wuhan (una ciudad de China) una familia que vivía allí. A ellos les encantaba ir a excursiones y a cuevas. En uno de esos viajes, un murciélago picó a uno de los integrantes de la familia. Unos días después, el niño se puso peor, pero después la demás familia se puso igual. La familia decidió no ir al médico y coleccionar. Al examinar los cuerpos descubrieron esta enfermedad tan peligrosa. **FIN**
PROPAGACIÓN: Al estornudar y por el habla.

Conectores:
SO
Hay que
trabajarlo
más

La producción de S2 fue similar a la anterior, ya que tuvo limitaciones en los mismos elementos gramaticales.

~TRABAJO EN CLASE~

1. Pues yo veo en la imagen hay un mapache que perdió su casa gracias a que le talaron su casa, haci que queda a la intemperie y si gusta de los depredadores y esto puede llegar a la extinción de los animales afectados.
2. Pues yo me vi "JUMANJI" me pareció una película muy buena para compartir en familia además es muy chistosa, yo me divertí demasiado, la trama está muy buena, se les "recomiendo"
3. ya que el gobierno no ha colaborado con los estudiantes de universidades públicas y entre otras
4. "El motivo sería ya que en China comen murciélagos, Perros, cucarachas y entre otras insecto se ha propagado"

"Hubo una familia china que se perdió en una selva y lo ⁵⁰encontraron que encantaron para comer fue ^{la familia}mundicélagos. ^{estuvieron} ^{estuvo} perdida durante un mas ^{lapso} tomaron un color de piel amarilla y con ^{en el que} fiebre, tos y dolor ^{en el que} muscular. ^{los} ^{encontraron} pero ya era muy tarde ^{los} ^{muirieron} volteó la hoja →

cuando fueron diseccionados ^{? diseccionados} ^{la} ^{enfermedad} ^{llamada} ^{Cornavirus} ^{regeron} ^{la}

Aun no ha sido tratado y se dice que va provocar la extinción de las humanas extinción

Una producción que causó preocupación es el de J3, quien redactó una noticia, en lugar de un cuento. Esto demostró desconocimiento de la superestructura textual del texto requerido; además, presentó limitaciones ortográficas, de puntuación e insuficiencia lexical, reflejada en las expresiones que repetía.

"DESARROLLO"

- 1 Lo que hacen en la imagen es mostrarnos como la gente que tumba los árboles afecta a los animales de la naturaleza dejándolos sin hábitas en las cuales pueda habitar y sin espacios para vivir y compartir y también les quita oxígeno.
- 2 El origen de los guardianes
Pues esta es una película chevere e interesante en la que podemos ver a los protagonistas de muchos cuentos de nuestra infancia como (Papa Noel, el conejo de Pascua, el hada de los dientes, Sanman, Jack froz, fich) y nos enseña crear aunque no veamos
- 3 Parece que las protestas continúan en Colombia debido a que el gobierno de Ivan duque no da respuesta al llamado que le hace la comunidad en las marchas
- 4 **El Corona virus** Esto no es un cuento Es noticia 30
Es una enfermedad contagiosa que se dio en China se dice que esta enfermedad fue encontrada en una sopa de murciélago. Esta enfermedad ha afectado más de 14.000 afectados y más de 500 muertos
Este virus ya ha corrido por diversos lugares del mundo como lo son USA Francia Iran China y otros lugares del mundo
Este virus va a ser una tragedia mundial este virus va a acabar con el mundo y una vez lo haga acabará con todas las galaxias que existen y acabará con todo el universo

7.4 Sobre las secuencias didácticas

Primera secuencia didáctica

Debido a la pandemia, la propuesta de intervención se aplicó de manera remota con tiempos sincrónicos y asincrónicos, en los cuales se presentaron algunas limitantes con relación a los artefactos tecnológicos, ya que, según un estudio realizado por la escuela, no todos los estudiantes tenían computador en sus casas, y si lo había, no podían disponer de éste porque sus padres realizaban teletrabajo o sus hermanos estudiaban en la universidad. La mayoría disponía de un celular y algunos no tenían conectividad en sus hogares, lo cual los obligaba a desplazarse a casa de un familiar, a determinadas horas o días de la semana.

El proceso se desarrolló mediante el envío de libretos de aprendizaje que contenían actividades para antes, durante y después de la lectura. Con relación a la participación, la mayoría respondió con la entrega de trabajos, excepto dos estudiantes, uno de ellos, por la falta de recursos tecnológicos y el otro, por retiro de la institución.

Acerca de los encuentros sincrónicos, no todos los estudiantes se conectaron en el horario establecido, los días jueves de 8:30 a 10:00 a.m. por diversas circunstancias, relacionadas especialmente por la falta de recurso tecnológico o por no poder disponer de éste a la hora del encuentro virtual.

Los estudiantes asumieron actitudes respetuosas y responsables durante su participación en los encuentros sincrónicos y en el desarrollo de los libretos de aprendizaje.

Los materiales que utilizaron los estudiantes, cambiaron del cuaderno físico a los ofrecidos por diversas plataformas virtuales, el tablero físico cambió al virtual. Los encuentros presenciales pasaron a los virtuales, los cuales se realizaron a través de la plataforma institucional, Zoom, Meet y Facebook con todas las aplicaciones que ofrece.

La mayoría de estudiantes desarrolló las tareas y trabajos de calidad, quienes no lo hicieron en el debido momento, los enviaron después. Fueron pocos los estudiantes a

quienes se les recordaron sus compromisos y responsabilidades mediante el envío de algún mensaje por correo institucional o por Messenger.

Afortunadamente, en este grupo de noveno, algunos estudiantes son hijos o familiares de maestros o directivos que laboran en la institución, quienes seguramente les colaboraron en la orientación de los trabajos.

Se podría decir que el cambio de contexto en el que se desarrolló la propuesta de intervención no fue un impedimento para llevarla a la praxis, se pudieron aprovechar otros recursos y aplicaciones tecnológicas para lograr los objetivos del proyecto, se experimentó otra forma de desarrollar los procesos educativos, y tanto padres de familia, como estudiantes, instituciones y maestros, tuvimos que superar muchos retos para poder dar continuidad a los procesos que se venían adelantando en las instituciones educativas y poder continuar con el cronograma institucional.

Tabla 14. Análisis de resultados primera secuencia didáctica

| Categorías: Comprensión y producción textual | |
|---|--|
| Comprensión | Producción Textual |
| Subcategorías: componentes semántico, sintáctico y pragmático | Subcategorías: componentes semántico, sintáctico y pragmático |
| <p>Desempeños</p> <p>Comprensión textual</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprendo el sentido global de cada uno de los textos que leo, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce, haciendo uso de las estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información. <p>Literatura</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conozco y caracterizo producciones literarias de la tradición oral latinoamericana. | <p>Desempeños</p> <p>Producción textual</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizo el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de mis interlocutores y la fuerza de mis propios argumentos. ➤ Produzco una reseña literaria teniendo en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas, y estrategias que garantizan coherencia, cohesión y pertinencia del texto. |
| <p>Durante la sesión 1 varios estudiantes se mostraron participativos al responder oralmente las preguntas que se les formularon con relación a los mitos.</p> <p>Los estudiantes en la sesión 3 se dedicaron a la lectura comprensiva de los mitos y leyendas colombianos proporcionados con la orientación de la maestra. Posteriormente, conformaron los grupos para organizar el trabajo teatral.</p> <p>La lectura conjunta de la primera parte de la obra literaria de manera presencial durante dos (2) horas permitió aplicar algunas estrategias de Solé con relación a la identificación de ideas clave y al subrayado.</p> | <p>Cada grupo de estudiantes en la sesión 2 compuso títulos estrechamente relacionados con los mitos contenidos en la obra literaria “América cuenta sus mitos” de Flor Romero. Fue una dinámica divertida para todos porque algunos títulos eran jocosos y hacían reír.</p> <p>Los grupos en la sesión 4 asumieron responsabilidad en el tiempo de ensayo de todas las puestas en escena.</p> <p>Todos los grupos asumieron en las sesiones 5 y 6 gran responsabilidad al participar activamente en las puestas en escena, algunos más comprometidos que otros. Además, demostraron</p> |

Debido al asilamiento y confinamiento, la estrategia lectora cambió un poco. En la sesión 7 el estudiante debía continuar con la lectura en su casa, siete horas de confinamiento (1 semanal); aunque, el estudiante podía flexibilizar el tiempo de lectura, según sus necesidades y habilidades para el manejo del tiempo. Durante la lectura, los estudiantes subrayaron ideas clave, tomaron notas y resumieron en su cuaderno, lo que leían de la obra literaria “América cuenta sus mitos”.

Las actividades del libreto de aprendizaje que recibieron los estudiantes en la sesión 8, les permitieron fortalecer la comprensión con relación a la reseña literaria. El libreto de aprendizaje es un plan de trabajo estructurado, relacionado y organizado, en el cual se les pedía a los estudiantes que observaran tres videos y leyeran algunos textos relacionados con la reseña literaria, requisito para presentar la evaluación.

Los estudiantes en la sesión 9, demostraron en el quiz o evaluación corta de selección múltiple con única respuesta, el fortalecimiento de la comprensión, con relación a la reseña literaria. La mayoría evidenció que asumió responsabilidad audiovisual y lectora, al leer el material proporcionado y apropiarse de diversos aspectos sobre la temática. Solamente dos estudiantes reprobaron el quiz. (Ver anexo 10)

| Niveles de valoración | | | |
|-----------------------|-------|-------|--------|
| 0-59 | 60-74 | 75-89 | 90-100 |
| 2 | | 14 | 16 |

La evaluación no la presentaron seis estudiantes, algunos por falta de recursos tecnológicos o acceso a internet, incapacidad médica, irresponsabilidad, o por no poder compartir el computador, debido a que otros miembros de su familia lo requerían para estudio o teletrabajo.

interés en el vestuario y objetos utilizados durante las obras teatrales. Algunos grupos incluyeron diálogo en sus intervenciones, según el contenido del mito.

Según pude observar, los estudiantes adquirieron más léxico cuando participaban en las obras de teatro porque estas requerían una comprensión previa de todo el vocabulario contenido en los mitos y leyendas. Algunos grupos se vieron obligados a consultar el significado de los términos para traer los objetos o para poder actuar con mayor facilidad. El teatro fue una estrategia que permitió enriquecer el componente semántico.

El grupo de G9 presentó seis mitos o leyendas, entre ellas: **El Guando o La barbacoa del Muerto, El Alma Sola y La Madre del Río de Antioquia Grande. El Mohán, La Pata sola y La llorona del Tolima Grande.**

Los estudiantes tuvieron en cuenta las recomendaciones dadas en clase al presentar: “El Guando o la barbacoa del muerto”, una leyenda representativa de Antioquia Grande. Observé un grupo responsable, comprometido, unido que disfrutó la intervención y que logró que los demás la disfrutaran también. Algunos términos que enriquecieron su bagaje lexical fueron los siguientes: **Barbacoa, venerada, incautos y embelesados.** También, pude observar que manejaron el espacio, utilizaron vestuario, recursos, buen tono de voz y pronunciación.



El grupo de S13 también se destacó por su responsabilidad y compromiso durante las actuaciones. Al igual que el grupo anterior, incluyó vestuario y recursos, utilizó buena vocalización y adecuado tono de voz. Las acciones fueron acordes a los textos y manejaron el espacio. Algunos términos que enriquecieron su bagaje lexical son los siguientes: sonámbulas y augurio. Este grupo representó mitos y leyendas de distintas regiones colombianas. De los Santanderes: **Las Brujas de Burgama y Los duendes. De los Llanos: La Bola de Fuego y El silbón. De Nariño y Cauca Grande: La viuda.** Aquí se observa el grupo representando Las Brujas de Burgama:



La mayoría de estudiantes en la sesión 10 aplicaron las etapas propuestas por Daniel Cassany para la producción de la reseña literaria, la cual fue tenida en cuenta para la evaluación final; excepto cinco (5) estudiantes. Seis (6) estudiantes no la presentaron por problemas de conectividad, enfermedad, irresponsabilidad y de tener que compartir un computador con otros miembros de la familia que también estudiaban o trabajaban desde casa.

Algunos ejemplos de las producciones de V17 y V18, reseñas literarias de la obra "América cuenta sus mitos" de Flor Romero la cual fue asignada para leer durante el primer periodo académico. Frente a las medidas de contención decretadas por el gobierno nacional a raíz de la pandemia, la mayor parte de la lectura se realizó en aislamiento y confinamiento. Los estudiantes debían subrayar, identificar palabras clave, tomar nota y resumir en sus cuadernos lo que leían de la obra. Posteriormente, se trabajó el aspecto teórico, características y ejemplos de reseñas literarias, a través de metodologías adaptadas a la virtualidad.

En la reseña literaria de V17, se observó que las limitaciones detectadas en el diagnóstico de producción textual disminuyeron, ya que se tuvieron en cuenta las recomendaciones, los ejemplos presentados, la rúbrica de evaluación, que contemplaba la superestructura de este tipo de texto, la conformación de párrafos en los que se narraron de manera crítica aspectos de la obra "América cuenta sus mitos", la ortografía, los conectores, la puntuación, la coherencia, la concordancia y el vocabulario. (ver anexo 13)

La reseña literaria de N18 fue similar a la producción anterior porque se observó el cumplimiento de varios aspectos que tienen estos textos, entre ellos, una evaluación crítica de la obra literaria. (ver anexo 14)

Se pudo observar que después de la primera secuencia didáctica, los estudiantes demostraron avances significativos en los diversos componentes semántico, sintáctico y pragmático que están relacionados con la comprensión y producción textual.

Tabla 15. Segunda secuencia didáctica

A continuación, se presenta el análisis de los resultados de la segunda secuencia didáctica por categorías y subcategorías, con algunos ejemplos.

| Categorías: Comprensión y producción textual | |
|--|--|
| Comprensión | Producción Textual |
| Subcategorías: componentes semántico, sintáctico y pragmático | Subcategorías: componentes semántico, sintáctico y pragmático |
| <p>Desempeños</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprensión e interpretación textual Comprendo el sentido global de cada uno de los textos que leo, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce. Descriptor de desempeño Establezco relaciones entre obras literarias de América latina del s. XIX a través de diversas actividades que me proporciona las fuentes virtuales. ➤ Literatura 1. Establezco relaciones entre obras literarias latinoamericanas, procedentes de fuentes escritas y orales. Descriptor de desempeño Comparo obras representativas del Neoclasicismo y Romanticismo latinoamericano. ➤ 2. Leo con sentido crítico obras literarias de autores latinoamericanos. Descriptor de desempeño Analizo la información de textos representativos de los movimientos artísticos, literarios e históricos latinoamericanos del s. XVIII y XIX, obtenida a través de los medios masivos para satisfacer mis necesidades comunicativas. | <p>Desempeños</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Producción textual ➤ Tengo en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas para la producción de un texto. Descriptor de desempeño Produzco una proclama en la que invito a los compañeros de la Escuela Normal Superior a seguir enfrentando los retos de la educación virtual durante la cuarentena, teniendo en cuenta normas ortográficas, de puntuación, coherencia, concordancia. ➤ Organizo previamente las ideas que deseo exponer y me documento para sustentarlas. ➤ Expongo una obra literaria del Romanticismo latinoamericano del s. XIX y comparto mi postura crítica con relación a ésta. |
| <p>Antes de leer algunos aspectos y textos representativos del Neoclasicismo y Romanticismo latinoamericano en la sesión 1, se pidió a los estudiantes que respondieran cuatro preguntas sobre estos movimientos, con el fin de explorar sus presaberes. Este se constituyó en el primer momento de la lectura recomendado por Solé (1998).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se pudo observar que la mayoría de los estudiantes de noveno (1) respondieron las preguntas en las que demostraron sus presaberes y las ideas que les surgían de su mente. Muy pocos | <p>Con este ejercicio de la sesión 4 se pretendía que el estudiante complementara un texto sobre la Última Proclama de Bolívar. El desarrollo de esta actividad exigía el desarrollo de su pensamiento y la búsqueda de vocabulario acorde al contexto. Parte de este vocabulario, seguramente, fue extraído de su bagaje lexical y otro del resultado de la consulta de diversas fuentes.</p> <p>Los estudiantes desarrollaron los procesos de pensamiento mediante la lectura de la Proclama de Bolívar para poder complementar el texto con términos que sustituyeran los de la proclama y que</p> |

| | |
|---|--|
| <p>demonstraron desconocimiento acerca de los términos Neoclasicismo y Romanticismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se presentaron las respuestas de L4 quien demostró conocimientos previos con relación a la temática, posiblemente producto de alguna consulta, y gran ingenio, al inferir el significado del término Neoclasicismo, a partir del prefijo y la raíz de la palabra. (Ver anexo 15) <p>Otras respuestas fueron las de D5, quien respondió las dos primeras preguntas con sinceridad, sin demostrar conocimientos previos, mientras que, en la tercera y cuarta preguntas, estableció una relación entre los términos neoclasicismo y romanticismo, quizás producto de su bagaje lexical. (Ver anexo 15)</p> <p>Los estudiantes en la sesión 2 pudieron comprender los conceptos relacionados con el Neoclasicismo y Romanticismo latinoamericano, a través de la observación de unos videos y del material proporcionado por la plataforma Contenidos para Aprender de Colombia Aprende. Esto con el fin de conocer diversos aspectos de estos movimientos, como el contexto, época, concepto, características, géneros y temas; además, de adquirir nuevo vocabulario, observar las estructuras de las oraciones, la ortografía y la puntuación. La realización de esta actividad se verificó en la sesión 3 de esta secuencia didáctica.</p> <p>En la sesión 3 los estudiantes compararon el Neoclasicismo y Romanticismo latinoamericano mediante la lectura de la información proporcionada por la plataforma Contenidos para Aprender de Colombia Aprende.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La mayoría de estudiantes compararon los dos movimientos literarios para establecer relaciones entre éstos y reconocer sus características. La lectura previa y simultánea a la temática de Neoclasicismo y Romanticismo latinoamericano en la plataforma Contenidos para Aprender de Colombia Aprende les permitió desarrollar el ejercicio. Además, la mayoría de estudiantes redactó las dos conclusiones sobre estos movimientos literarios. • K6 demostró responsabilidad en el diligenciamiento de la tabla comparativa entre los dos movimientos literarios y la redacción de las dos conclusiones entre el Neoclasicismo y Romanticismo. (Ver anexo 25) <p>La actividad de L7 demostró al igual que la anterior, gran sentido de responsabilidad para realizar el ejercicio que le exigía leer información proporcionada por la plataforma</p> | <p>se ajustaran al contexto real por el que atraviesa la humanidad, es decir, la pandemia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La mayoría de estudiantes lograron complementar el texto con términos que se referían especialmente a sus experiencias personales y noticias que difundían los medios durante esta época de aislamiento y confinamiento a causa de la pandemia. • El texto (proclama) de S8 demostró que el vocabulario que incorporó estaba totalmente relacionado con sus experiencias personales en época de pandemia y con las recomendaciones de prevención que se difundían a través de los medios de comunicación para evitar el contagio del virus. (Ver anexo 19). <p>Similar estuvo la producción de G9 quien complementó la proclama con terminología totalmente relacionada con la pandemia. Este ejercicio obligó a los estudiantes a que recurrieran a la lectura o escucha de las noticias que se difundían a través de los distintos medios de comunicación, con relación a la temática del Covid-19. (Ver anexo 19)</p> <p>Después de realizar la actividad de la sesión 7, la mayoría de estudiantes en la sesión 8 socializó el resumen y comentario crítico de la obra literaria seleccionada del Romanticismo latinoamericano, a través de exposición oral en video. Estos productos estaban contemplados en la Taxonomía de Bloom para la comprensión textual.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ K14 produjo el texto acorde a la rúbrica de evaluación. En este demostró comprensión literaria a través del resumen y comentario crítico previamente elaborados. Durante la exposición a través de video, fue notable su seguridad, fluidez verbal, buen tono de voz y buena pronunciación. (ver anexo 17) ➤ J15, al igual que K14, expuso acerca de la misma obra literaria Martín Fierro, teniendo en cuenta la rúbrica de evaluación. En este demostró la actividad previa de producción de resumen y comentario sobre la obra elegida. (ver anexo 17) <p>Con esta actividad realizada en la sesión 9 se pretendía que los estudiantes escribieran una proclama similar a la Última proclama de Simón Bolívar, en la que invitaran a los compañeros de la Escuela Normal Superior a seguir enfrentando los retos de la educación virtual durante la cuarentena. Para la producción del texto se tuvo en cuenta la rúbrica que contemplaba las normas ortográficas, de puntuación, coherencia, concordancia y la gramática en general.</p> |
|---|--|

| | |
|--|--|
| <p>Contenidos para Aprender de Colombia Aprende para diligenciar la tabla. (Ver anexo 26)</p> <p>A partir de un cuestionario de treinta preguntas distribuidas equitativamente en los niveles literal, inferencial y crítico acerca de la Proclama de Bolívar dado en la sesión 5, se buscaba fortalecer la comprensión textual de los estudiantes, a partir de la identificación de información que está explícitamente en el texto, la elaboración de suposiciones de los datos extraídos del texto, la valoración y el juicio del contenido del texto.</p> <p>Los tres niveles literal, inferencial y crítico que están relacionados con los componentes semántico, sintáctico y pragmático favorecieron las competencias de comprensión y producción textual en los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La mayoría de estudiantes respondió satisfactoriamente el cuestionario alusivo a la Proclama de Bolívar. Las preguntas que se formularon los fue llevando a comprender mejor el texto. • Se presentó el caso de N10 quien demostró comprensión lectora al responder correctamente las preguntas de los tres niveles de lectura, pero se observaron algunos errores ortográficos y de puntuación en algunas de sus respuestas. (Ver anexo 20) • Esto significa que el fortalecimiento de la comprensión y la producción textual debe ser una tarea constante, no es un trabajo definitivo. La implementación de una propuesta didáctica no resuelve total y de inmediato todos los problemas. • Se presentó la actividad de S11 quien desarrolló el cuestionario en su totalidad, pero tuvo dificultad para sintetizar y concluir. Esto demostró que algunos estudiantes no adquirieron las estrategias para hacer síntesis y conclusiones en grados anteriores, lo cual incide en su falencia de comprensión lectora. Este problema detectado abre la posibilidad de otra investigación. (Ver anexo 21) <p>➤ S13 organizó los aspectos consultados sobre obras literarias del Romanticismo latinoamericano en una tabla (ver anexo 27)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Se observó la proclama de S13 en el que el proceso de escritura pasó por varias etapas, inicialmente, la planificación, luego la redacción; finalmente, la revisión. Ella recurrió a su experiencia personal y a sus sentimientos para animar a los compañeros a enfrentar el reto que demanda la educación virtual. (Ver anexo 23) • De igual forma, la proclama de L16 pasó por el proceso escritural de planeación, escritura y revisión. En esta él recurrió a frases que invitaban a los estudiantes a la unión, a la dedicación a la educación virtual y al autoaprendizaje, para lograr avances significativos en el proceso académico. (Ver anexo 24) |
|--|--|

Tabla 16. Tercera secuencia didáctica

En la tabla adjunta se analizaron los resultados de la tercera secuencia didáctica por categorías y subcategorías, en las que se incluyeron algunos ejemplos por actividades desarrolladas.

| Categorías: Comprensión y producción textual | |
|--|--|
| Comprensión | Producción Textual |
| Subcategorías: componentes semántico, sintáctico y pragmático | Subcategorías: componentes semántico, sintáctico y pragmático |
| <p>Desempeños</p> <p>Comprensión e interpretación textual</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprendo el sentido global de cada uno de los textos que leo, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce. <p>Literatura</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Caracterizo la literatura latinoamericana del s XX y XXI (Boom) y leo con sentido crítico obras representativas de esta época. | <p>Desempeños</p> <p>Producción textual</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Produzco una primera versión de un texto argumentativo atendiendo a los requerimientos estructurales, conceptuales y lingüísticos. |
| <p>En la fase de apertura o antes de leer según Solé (1998), de las sesiones 1 y 2, los estudiantes se mostraron participativos en las predicciones que hicieron sobre la obra "El coronel no tiene quien le escriba" y en los comentarios alusivos al video observado sobre el autor de la obra. Algunos, compartieron sus presaberes sobre Gabriel García Márquez, el Boom y Postboom latinoamericano. Otros compartieron la consulta sobre la biografía del escritor.</p> <p>Las respuestas de LB demostraron atención e interés en la actividad realizada en la fase de apertura. Estas fueron sus respuestas acerca del video de Gabriel García Márquez.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Su familia tuvo una gran influencia en su forma de escribir, especialmente la abuela quien con sus historias influyó en la cotidianidad de Gabriel García Márquez. • A la edad de 17 años, comenzó a escribir hasta que logró un compendio de muchas obras, que con el tiempo lo llevaron a obtener el Nobel de Literatura. • Con su espontaneidad logró escribir muchas obras con un alto nivel de creatividad e imaginación. • Día a día plasmaba en sus escritos el diario vivir de su familia, de sus amigos y de él mismo. • Su realismo mágico lo llevo a obtener muchos premios entre ellos, el más importante, el Nobel de Literatura. | <p>En la fase de cierre o después de la lectura, según Solé (1998), desarrollada en la sesión 8, los estudiantes demostraron la comprensión del Boom y Postboom en los mapas conceptuales que elaboraron ya que incluyeron palabras clave que identificaron en la lectura del texto.</p> <p>LB demostró comprensión lectora al condensar los aspectos más relevantes acerca del Boom latinoamericano.</p> <p>El mapa conceptual de AD, al igual que el anterior, recopiló de manera organizada, la información más importante sobre el Boom latinoamericano.</p> |

Las respuestas de NA también demostraron interés y atención por la actividad.

- ❖ Macondo era una aldea con casas hechas de barro y caña brava construidas a la orilla de un río.
- ❖ La abuela de Gabriel García Márquez le contaba historias fantásticas.
- ❖ Cuando Gabo tenía 17 años empezó a escribir y aprendió más palabras.
- ❖ Volvió a coger la máquina de escribir e hizo un relato con el cual le dieron un premio.
- ❖ Una de sus frases fue "la vida no es la que uno vivió, si no la que uno recuerda"

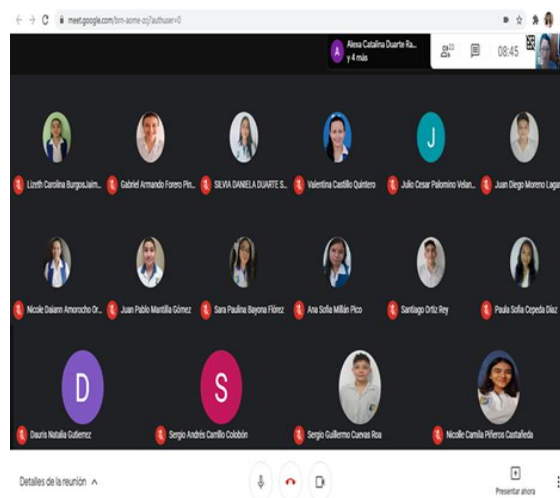
En la fase durante la lectura según Solé (1998), desarrollada en la sesión 3, los estudiantes emplearon en la lectura del Boom y Postboom latinoamericano, algunas estrategias de comprensión recomendadas por la maestra (retomadas de Solé), como el subrayado, identificación de palabras y expresiones clave, las cuales utilizaron en la elaboración del mapa conceptual.

En la fase de cierre o después de la lectura, según Solé (1998), desarrollada en la sesión 9, los estudiantes demostraron comprensión textual en el desarrollo de un cuestionario de diez preguntas sobre el Boom y Postboom latinoamericano.

El grado de fortalecimiento en la comprensión lectora fue más notorio durante la lectura sincrónica de la obra "El coronel no tiene quien le escriba". En estos espacios, los estudiantes demostraron mayor interés durante la realización de la lectura sincrónica por el canal Meet y a medida que respondieron las preguntas que se les formularon en torno a la obra con el fin de ir controlando la comprensión. En estos encuentros sincrónicos desarrollados en las sesiones 4, 5, y 6, se les dieron más herramientas para que pudieran continuar enriqueciendo su bagaje lexical, como mirar el contexto de las palabras y expresiones, o sus raíces, prefijos y sufijos, para inferir los significados de palabras desconocidas. A veces, no fue fácil, así que tuvieron que recurrir al diccionario, pero el hecho de leer todo el libro e ir participando en diversas actividades lideradas por la maestra. Durante este proceso lector, la gran mayoría logró identificar palabras clave, hacer inferencias, tomar notas y establecer relaciones entre la obra y el contexto real de la pandemia.



Los estudiantes demostraron interés en la sesión 7, al hacer comentarios acerca de tres videos cortos que analizaban la obra, y al establecer relaciones entre la obra y el contexto real de la pandemia.



Los estudiantes, en la sesión 10, obtuvieron resultados satisfactorios en la prueba de comprensión lectora acerca de la obra "El coronel no tiene quien le escriba" y autor. En esta prueba de selección múltiple con única respuesta, los puntajes sobre 10 puntos, fueron entre 8, 9 y 10.

➤ Enlace de evaluación de la obra adjunto al final.

| | |
|--|---|
| <p>La primera lectura fue de modelado realizada por la maestra, luego se permitió la participación de los estudiantes. Ellos se mostraron muy interesados por leer, dar respuestas a preguntas y expresar sus opiniones.</p> <p>Leyendo estas obras y textos en general, los estudiantes pudieron aprender gramática, mecanismos de cohesión y reglas de coherencia textual que necesitan para escribir. Esto se logró con ejercicios liderados por la maestra durante la lectura.</p> <p>Estos fueron algunos términos de la obra literaria que enriquecieron el componente semántico de los estudiantes:</p> <p>Absorta, alcaravanes, apacible, barcaza, cárdenos, embrollaban, envés, escuálido, estribos, excusado, fuelle, gutural, hipodérmica, horcón, hule, inasible, monicongos, ovación, remilgos, sacrilegio, sopor, tapis, tinajero, trastienda, travesaño, vaho.</p> <p>Los estudiantes comprendieron algunos términos según el contexto, del origen etimológico o consultando en el diccionario.</p> | <p>Finalmente, los estudiantes elaboraron un texto argumentativo en las sesiones 11 y 12, el cual fue tenido en cuenta para el postest, como un producto final de las secuencias didácticas y de la propuesta de intervención. Este fue analizado en el numeral 7.7.</p> <p>En estas producciones se observaron mejores resultados ya que la mayoría de estudiantes utilizó las estrategias de Solé, la rúbrica proporcionada y tuvieron en cuenta las explicaciones y recomendaciones de la maestra.</p> |
| <p style="text-align: right;">Enlace de la prueba virtual</p> <p style="text-align: center;">http://www.enmitg.com/izquierdo/didactica/hotpotatoes/Literatura/GarciaMarquez.html</p> | |

7.5 Prueba lectora postest

Se presentan los resultados de la prueba tipo Saber de la competencia lectora para el grado noveno uno, después de la propuesta de intervención. En la columna izquierda aparecen los códigos de los estudiantes diagnosticados. En la fila superior se registran los dieciocho (18) ítems que contenía la prueba aplicada. Las X representan las respuestas incorrectas de cada ítem por estudiante.

Tabla 17. Resultados prueba lectora (postest)

| <p style="text-align: center;">Componentes Semántico (ítems 1,2,4,8,9,12,13,15 y 16), Sintáctico (ítems 5,6,7,11,14 y 17) Pragmático (ítems 3,10 y 18) Población de prueba: 34 estudiantes</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-----|---|----|---|---|---|---|---|---|----|----|----|-----|----|----|----|----|----|------------|
| COD EST. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | Rtas In/co |
| 1 | | | | X | | | | | X | | | | | | | | X | X | 4-14 |
| 2 | | | | X | | X | | | | | | | | X | X | X | X | X | 7-11 |
| 3 | X | | NR | | | | | | | | | | | | | X | NR | NR | 2-16 |
| 4 | | | | | | X | | | | | | | | X | X | X | X | X | 6-10 |
| 5 | NP | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | X | | | | | | | | | | | | | | | X | X | X | 4-14 |
| 7 | X | | | X | | | | | | | | | | | X | | X | X | 5-13 |
| 8 | | | | | | | X | | | X | | | | | X | X | | X | 5-13 |
| 9 | | | X | | | | | | | | | | | | | | X | | 2-16 |
| 10 | | | | | | | | | | | | | | | | X | | X | 2-16 |
| 11 | | | X | | | X | | | X | | X | | | X | X | X | | X | 8-10 |
| 12 | | | | | | | X | | | X | | | | | X | X | | X | 5-13 |
| 13 | X | | | | | | | | | | | | | | | | X | | 2-16 |
| 14 | X | | X | | | | | | | | X | | | | | | X | X | 5-13 |
| 15 | NR | X | X | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | | X | X | 14-4 |
| 16 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0-18 |
| 17 | | | | | | | | | X | | | | | X | | X | X | X | 5-13 |
| 18 | X | | X | X | | X | | | X | | | | | | | X | X | X | 8-10 |
| 19 | | | X | X | | | X | | X | | X | | X | | | X | | X | 8-10 |
| 20 | | | X | | | X | X | | X | | X | | | X | | X | X | X | 9-9 |
| 21 | | | | | | X | X | | | | X | | X | X | X | | | X | 7-11 |
| 22 | | X | X | | | | | X | X | | X | | | X | | X | | X | 8-10 |
| 23 | | | | | | X | | | | | | | | X | X | X | X | | 5-13 |
| 24 | RET | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 25 | | | X | | | | | | | | | | | | X | X | | X | 4-14 |
| 26 | | X | | | | X | | | | | | | | X | NR | X | X | X | 6-12 |
| 27 | X | | X | | | | | | X | | | | | X | | X | X | | 6-12 |
| 28 | NR | | X | | | | X | | X | | X | X | X | | | X | X | X | 9-9 |
| 29 | X | | | X | | | | | | | | X | | | | | X | | 4-14 |
| 30 | X | | | | | | | | | | X | X | | | | | | | 3-15 |
| 31 | | | | X | | X | | | | | | | | | X | | X | X | 5-13 |
| 32 | X | | | X | | X | X | | | | X | X | nul | X | | X | X | X | 10-8 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|------|
| 33 | RET | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 34 | X | | | X | | | | | | | X | X | | | | | X | | 5-13 |
| 35 | CI | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 36 | | | | | | | | | | | | | | | | | X | X | 2-16 |
| 37 | NP | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 38 | | | | | | | | | | X | | | | X | X | X | X | | 5-13 |
| 39 | PA | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 40 | | | | X | | | | X | | | | | | X | X | X | | X | 6-12 |
| Total Rtas Incorr X ítem | 11 | 3 | 11 | 10 | 1 | 11 | 8 | 3 | 10 | 4 | 11 | 6 | 4 | 14 | 12 | 21 | 22 | 24 | |
| Total Rtas Corr X ítem | 23 | 31 | 23 | 24 | 33 | 23 | 26 | 31 | 24 | 30 | 23 | 28 | 30 | 20 | 22 | 13 | 12 | 10 | |

- NP: No presentaron. 5, 33 y 37
- RET: Retirado. Código 24
- Nul: Respuesta nula. Código 32
- C.I. Cambió de institución educativa. Código 35
- P.A. Promoción anticipada. Código 39

Esta prueba postest fue llevada a cabo después de la propuesta de intervención. A continuación, se presenta el análisis de los resultados de la prueba tipo Saber de competencia comunicativa lectora.

En la pregunta (1) de la prueba tipo Saber de comprensión lectora, la respuesta correcta es la letra A “Hay que aprovechar la juventud y la belleza antes de que sea demasiado tarde, en la que se busca que el estudiante “recupere información implícita sobre el contenido textual”. Prácticamente, una cuarta parte de los estudiantes, es decir once (11) eligieron incorrectamente los literales B, C o D. Veintiuno estudiantes (21) contestaron correctamente al seleccionar la respuesta A, cumpliendo así con el objetivo de la pregunta, dos (2) estudiantes no respondieron. Este ítem corresponde a la competencia comunicativa-lectora y al componente semántico.

El objetivo de la pregunta (2) es “la valoración de información implícita y explícita sobre los textos”. En este ítem la respuesta correcta es la letra D “de polvo eres y en polvo te convertirás), en el cual tres (3) estudiantes respondieron incorrectamente a la pregunta. Treinta y uno (31) estudiantes respondieron correctamente y alcanzaron el objetivo de la

pregunta. Este ítem corresponde a la competencia comunicativa-lectora y al componente semántico y el resultado demuestra los avances de los estudiantes en la comprensión lectora.

La pregunta (3) tiene como finalidad que los estudiantes “deduzcan e infieran información sobre la situación de comunicación”. La respuesta correcta es la letra A “Los hombres y las cosas materiales están sometidas a la ley del tiempo; todo pasa, todo perece”, elegida por la mayoría de estudiantes, es decir veintidós (22) estudiantes alcanzaron el objetivo de la pregunta, dos (2) no respondieron y once (11) estudiantes seleccionaron una respuesta errada. Los resultados revelan que la mayoría de los estudiantes alcanzan el objetivo del ítem, el cual corresponde al componente pragmático de la competencia lectora.

“La recuperación de información implícita sobre el contenido textual” al igual que el uno (1) es el objetivo de la pregunta (4), cuya respuesta correcta es la letra A “la condición humana”, ya que guarda relación con el objetivo de la pregunta. Diez (10) estudiantes respondieron incorrectamente y veinticuatro (24) respondieron correctamente. Este ítem muestra que la mayoría de estudiantes alcanzan el objetivo de éste, el cual hace parte del componente semántico de la competencia lectora.

La pregunta (5) tiene como finalidad “el reconocimiento de estrategias explícitas de organización, tejido y componentes de los textos”. Un estudiante (1) eligió una respuesta errada, entre los literales A, B y D. Veintinueve (29) estudiantes, respondieron correctamente al señalar la letra C “dos cuartetos y dos tercetos”. Los resultados arrojados en esta pregunta, revelan que casi la totalidad del grupo reconoce estrategias de organización de los textos. Este ítem forma parte del componente sintáctico de la competencia lectora.

La pregunta (6) al igual que la cinco tiene como finalidad “el reconocimiento de estrategias explícitas de organización, tejido y componentes de los textos”, cuya respuesta correcta es la letra A “catorce versos endecasílabos”. Los resultados obtenidos fueron los siguientes: Once (11) estudiantes eligieron una respuesta incorrecta, mientras que veintitrés (23) estudiantes eligieron la opción correcta que respondía al objetivo de la pregunta. Este ítem es del componente sintáctico y de la competencia lectora.

“Deducir y dar cuenta de estrategias implícitas de organización, tejido y componentes de los textos”, es el objetivo de la pregunta (7) al igual que la pregunta seis (6). Ocho (8) estudiantes respondieron incorrectamente a la pregunta, mientras que veintiséis (26) estudiantes eligieron la opción correcta al señalar la letra D “describir físicamente a la mujer tigre”. Este ítem pertenece al componente sintáctico de la competencia lectora.

En la pregunta (8) se busca “dar cuenta de información explícita en textos narrativos, expositivos y argumentativos”, cuya respuesta correcta es la letra A “duerme por la tarde y se pierde por las noches”. En este ítem, treinta y uno estudiantes (31), es decir, la mayoría respondió acertadamente, mientras que tres (3) estudiantes tuvieron inconveniente para alcanzar el objetivo de la pregunta. Este ítem forma parte del componente semántico de la competencia lectora y los resultados demuestran los avances de los estudiantes con relación a la comprensión lectora.

El objetivo de la pregunta (9), al igual que la ocho (8) fue “dar cuenta de información explícita en textos narrativos, expositivos y argumentativos”, cuya respuesta correcta era la letra C “a la boca de la mujer tigre”. La mayoría de la población diagnosticada, exactamente veinticuatro (24) estudiantes eligieron opciones correctas, mientras que diez (10) estudiantes respondieron incorrectamente. Este ítem pertenece al componente semántico de la competencia lectora.

La pregunta diez (10) tiene como finalidad “evaluar elementos explícitos o implícitos de la situación comunicativa”. En este ítem la respuesta correcta es la letra A “un escritor” en la que la mayoría de estudiantes, treinta y uno (31) respondieron correctamente. Los cuatro (4) restantes eligieron respuestas erradas. Este ítem corresponde al componente pragmático de la competencia lectora y el resultado demuestra los avances de los estudiantes en procesos de comprensión lectora.

El ítem once (11) busca “deducir y dar cuenta de estrategias implícitas de organización, tejido y componentes de los textos”. Este ítem corresponde al componente sintáctico de la competencia lectora. La mayoría de estudiantes, veintitrés (23) respondió correctamente a la pregunta, cuya respuesta era la letra D “oposición entre la frase que precede y la que sigue”. Once (11) estudiantes respondieron incorrectamente; por lo tanto, no lograron alcanzar el objetivo de la pregunta.

El ítem doce (12), al igual que la cuatro (4) y la uno (1) tiene como objetivo “la recuperación de información implícita sobre el contenido textual”. La respuesta correcta es la letra B “alimentan la relación de complicidad entre el narrador y la mujer tigre”, en la que veintiocho (28) estudiantes respondieron correctamente. Seis (6) estudiantes respondieron incorrectamente a la pregunta. Este ítem corresponde al componente semántico de la competencia lectora.

En el ítem trece (13), cuya respuesta correcta era la letra A “la inteligencia”, veintinueve (29) estudiantes, es decir, un poco más de la mitad del grupo, respondieron correctamente, uno (1) no respondió el ítem y cuatro (4) estudiantes no alcanzaron el objetivo de la pregunta el cual se centraba en “deducir y dar cuenta de estrategias implícitas de organización, tejido y componentes de los textos”. Este ítem se relaciona con el componente semántico de la competencia lectora.

En el ítem catorce (14) la respuesta correcta era la letra B “anunciar que se va a tratar otro aspecto del mismo tema” y corresponde al componente sintáctico de la competencia lectora. El resultado muestra que veinte (20) estudiantes lograron responder correctamente a la pregunta, cuyo objetivo era “deducir y dar cuenta de estrategias implícitas de organización, tejido y componentes de los textos”, mientras que catorce (14) estudiantes respondieron incorrectamente.

La pregunta quince (15) tiene como finalidad que los estudiantes “recuperen información implícita sobre el contenido textual”. La respuesta correcta es la letra B “la realidad y la imaginación”, elegida por veintiuno (21) estudiantes, mientras que doce (12) estudiantes seleccionaron una respuesta errada y uno no respondió, por lo tanto, no lograron alcanzar el objetivo de la pregunta. Este ítem corresponde al componente semántico de la competencia lectora.

El ítem dieciséis (16) se relaciona con el componente semántico de la competencia lectora, cuya respuesta correcta es la letra B “el mayor desacierto de la Academia Sueca de la Lengua fue no otorgar el premio Nobel a Borges y a Donoso”. En el resultado se observa que catorce (14) estudiantes tienen dificultad para “dar cuenta de información explícita en textos narrativos, expositivos y argumentativos”, mientras que veinte (20) estudiantes alcanzaron el objetivo de la pregunta.

El ítem diecisiete (17) se relaciona con el componente sintáctico de la competencia lectora, cuya respuesta correcta es la letra D “una selección de los detalles relevantes de la vida y obra de Borges y Donoso”. El resultado muestra que veintidós (22) estudiantes, tienen dificultad en el objetivo de la pregunta, el cual consistía en “valorar estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos”, mientras que doce (12) estudiantes lograron el objetivo de la pregunta.

Finalmente, el ítem dieciocho (18) se relaciona con el componente pragmático de la competencia lectora, cuya respuesta correcta es la letra B “sustentar una idea”. El resultado muestra que un (1) estudiante no respondió la pregunta y veintitrés (23) estudiantes tienen falencias en alcanzar el objetivo de la pregunta, el cual consistía en “deducir e inferir información sobre la situación de comunicación”, mientras diez (10) estudiantes respondieron correctamente la pregunta.

Tabla 18. Resultados y análisis del postest de lectura

| Resultados y análisis del postest de lectora | | | | | | | | |
|---|-------------------|-----------|--|-------------|-----------|---|-------------------|-----------|
| Semántico | | | Sintáctico | | | Pragmático | | |
| Ítems | Número rtas incor | Rtas corr | Ítems | Número Rtas | Rtas corr | Ítems | Número Rtas incor | Rtas corr |
| 1 | 11 | 23 | 5 | 1 | 33 | 3 | 11 | 23 |
| 2 | 3 | 31 | 6 | 11 | 23 | 10 | 4 | 30 |
| 4 | 10 | 24 | 7 | 8 | 26 | 18 | 24 | 10 |
| 8 | 3 | 31 | 11 | 11 | 23 | | | |
| 9 | 10 | 24 | 14 | 14 | 20 | | | |
| 12 | 6 | 28 | 17 | 22 | 12 | | | |
| 13 | 4 | 30 | | | | | | |
| 15 | 12 | 22 | | | | | | |
| 16 | 21 | | | | | | | |
| Lo favorable del postest fue que solamente un ítem registró un número representativo de estudiantes que presentaron mayor dificultad (Teniendo en cuenta la mitad de los estudiantes del grupo y un número superior a éstos) Veintiuno (21) estudiantes no alcanzaron el objetivo del ítem número 16 “da cuenta de | | | Solamente un ítem registró un número significativo de estudiantes que presentaron mayor dificultad. Veintidós (22) estudiantes no alcanzaron el objetivo del ítem 17 “valora estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos” | | | Solamente un ítem registró un número significativo de estudiantes que presentaron mayor dificultad, al igual que en el pretest. Veinticuatro (24) estudiantes presentaron una respuesta errada en el ítem 18 “deduce e infiere información sobre la situación de comunicación” | | |

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| 26 | X | | | X | | | | | | 2-7 |
| 27 | X | X | | | | | X | | | 3-6 |
| 28 | | X | | | | | X | | X | 3-6 |
| 29 | | X | | | | | | | | 1-8 |
| 30 | | | | | | | | | | 0-9 |
| 31 | X | | | | | | X | | | 2-7 |
| 32 | | | | | | | | | X | 1-8 |
| 33 | NP | | | | | | | | | |
| 34 | | X | | | | X | | | | 2-7 |
| 35 | CI | | | | | | | | | |
| 36 | | | | | | | | | | 0-9 |
| 37 | NP | | | | | | | | | |
| 38 | | | | | X | X | X | | | 3-6 |
| 39 | PA | | | | | | | | | |
| 40 | | X | | | | X | | | X | 3-6 |
| No aprobaron x cada ítem | 13 | 14 | 1 | 8 | 1 | 8 | 10 | 0 | 4 | |
| Aprobaron X cada ítem | 21 | 20 | 33 | 26 | 33 | 26 | 24 | 34 | 30 | |

- NP: No presentaron. 5, 33 y 37
- RET: Retirado. Código 24
- C.I. Cambió de institución educativa. Código 35
- P.A. Promoción anticipada. Código 39

Análisis de resultados producción escrita

Se analizaron las respuestas elegidas por los estudiantes en la prueba tipo Saber de competencia comunicativa escrita que fue aplicada después del desarrollo de la Secuencia didáctica.

En la pregunta (19) de la prueba tipo Saber de comprensión escrita, veintidós (22) estudiantes respondieron correctamente ya que eligieron el literal B “indicar el lugar en el que se debe hacer el arreglo”. Doce (12) contestaron incorrectamente y no pudieron alcanzar el objetivo de la pregunta el cual se centraba en “dar cuenta de las ideas, tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir un texto, de acuerdo al tema propuesto en la situación de escritura”. Este ítem corresponde a la competencia comunicativa-escritora y al componente semántico.

En la pregunta (20) la respuesta correcta es la letra B “el país y la ciudad del destinatario”, en la cual veinte (20) estudiantes respondieron correctamente a la pregunta. Catorce (14) estudiantes escogieron literales incorrectos y no alcanzaron el objetivo de la pregunta el cual era “comprende los mecanismos de uso y control que permiten regular

el desarrollo de un tema e un texto, dada la situación de comunicación particular”.

Este ítem corresponde a la competencia comunicativa-escritora y al componente semántico.

La pregunta (21) tiene como respuesta correcta la letra B “más libertad en los colegios”, elegida por prácticamente la totalidad de los estudiantes, es decir, treinta y tres (33) estudiantes alcanzaron el objetivo de la pregunta, el cual consistía en “prever temas, contenidos, ideas o enunciados, para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas”, mientras que uno (1) estudiante seleccionó una respuesta errada. Este ítem corresponde al componente semántico de la competencia escritora.

La pregunta (22) tiene como respuesta correcta la letra B “unos volantes para repartir en cada casa”, en la cual veintiséis (26) estudiantes respondieron correctamente y ocho (8) respondieron no alcanzaron el objetivo de la pregunta, el cual consistía en “prever el plan textual, organización de ideas y/o selección de tipo textual atendiendo a las necesidades de la producción en un contexto comunicativo particular”. Este ítem es del componente sintáctico de la competencia escritora.

La pregunta (23) fue respondida correctamente por casi la totalidad de estudiantes, treinta y tres (3), al señalar la letra D “no habrá recuperación” Uno (1) respondió incorrectamente al escoger una letra diferente a la D, lo cual significa que no alcanzó el objetivo el cual se centraba en “dar cuenta de los mecanismos de uso y control de la lengua y de la gramática textual que permiten regular la coherencia y cohesión del texto, en una situación de comunicación particular”. Este ítem forma parte del componente sintáctico de la competencia escrita.

En la pregunta (24), el objetivo de la pregunta es “dar cuenta de la organización micro y superestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión”. En este ítem, veintisiete (27) estudiantes eligieron como respuesta correcta la letra B “sin embargo” y siete (7) estudiantes no alcanzaron el objetivo de la pregunta porque escogieron una letra diferente a la B. Este ítem es del componente sintáctico y de la competencia escritora.

La pregunta (25), fue respondida correctamente por veintiséis (26) estudiantes al elegir la letra D “tu opinión es adecuada con la intención de denunciar la desaparición del

programa” y ocho (8) eligieron una opción incorrecta al señalar una letra diferente a la D. Este ítem tiene como objetivo “dar cuenta de los mecanismos de uso y control de las estrategias discursivas, para adecuar el texto a la situación de comunicación” y pertenece al componente pragmático de la competencia escrita.

En la pregunta (26) todos los estudiantes alcanzaron el objetivo de la pregunta al señalar como correcta la respuesta C “Los abuelitos necesitan de nuestra ayuda y compañía; vengán y compartamos un día en familia”. Este ítem tiene como objetivo “prever el propósito o las intenciones que debe cumplir un texto, atendiendo a las necesidades de la producción textual en un contexto comunicativo particular” y forma parte del componente pragmático de la competencia escritora.

En la pregunta (27) la mayoría de estudiantes eligió una respuesta correcta al señalar la letra B “lo interminable que parece la vida cuando se es niño”, y cuatro no alcanzaron el objetivo de la pregunta (4). Este ítem tiene como objetivo “reconocer elementos implícitos de la situación comunicación del texto” y pertenece al componente pragmático de la competencia escrita.

Tabla 20. Resultados y análisis del postest de escritura

| Resultados y análisis del postest de escritura | | | | | |
|---|--|-------------------|--|-------------------|--|
| Semántico | | Sintáctico | | Pragmático | |
| Ítems | Número respuestas correctas a nivel grupal | Ítems | Número respuestas correctas a nivel grupal | Ítems | Número respuestas correctas a nivel grupal |
| 19 | 21 | 22 | 26 | 25 | 24 |
| 20 | 20 | 23 | 33 | 26 | 34 |
| 21 | 33 | 24 | 26 | 27 | 30 |

Un aspecto a tener en cuenta es que la población disminuyó en el postest, de treinta y ocho (38) que presentaron el pretest, a treinta y cuatro (34). Las razones fueron diversas: cambio de institución, retiro por situaciones personales, falta de conectividad y promoción anticipada. El otro aspecto fue que las condiciones de trabajo cambiaron a causa de la pandemia.

Los resultados demostraron que los estudiantes obtuvieron un número significativo de respuestas correctas de nueve ítems que incluía la prueba de competencia escrita. De treinta y cuatro (34) estudiantes, más de la mitad, es decir, más de diecisiete (17) estudiantes tuvieron aciertos en las respuestas.

De acuerdo con la escala de valoración del desempeño institucional de la ENSB, en la que los juicios son los siguientes: Bajo (0.0 a 59), básico (60 a 74), alto (75 a 89) y superior (90 a 100), el juicio valorativo correspondiente a este grupo de noveno fue el siguiente:

Uno (1) se ubicó en el nivel bajo, ocho (8) en el nivel básico, veinte (20) en el nivel alto y cinco (5) en el nivel superior.

Estos resultados demostraron que los estudiantes fortalecieron el proceso escritural si los comparamos con los resultados de esta competencia en el pretest.

Con relación a la segunda prueba escrita que evaluaba la escritura como tal, se observó que la producción de DG evidenció fortalecimiento en la producción textual, al presentar las ideas organizadas, la superestructura de la producción textual a través de párrafos referidos a la tesis o idea a defender, a los argumentos y conclusiones. El texto fue construido teniendo en cuenta la rúbrica de evaluación, y los aspectos de ortografía y léxico.

Al igual que la producción de DG, SB demostró el fortalecimiento en la competencia de producción textual.

7.7 Reflexión sobre la implementación de la propuesta

Después de la implementación de la propuesta de intervención, pudo comprobarse el supuesto cualitativo, ya que los estudiantes demostraron en el postest el fortalecimiento en los procesos de comprensión y producción textual.

Los estudiantes fueron apropiándose de las estrategias que les permitieron abordar mejor los procesos de comprensión y producción textual, mediante las secuencias didácticas cuyas actividades incluyeron estrategias propuestas por Solé (1998) y Cassany (2014).

Una vez implementada la propuesta de intervención y analizados los resultados, se pudo observar que, a nivel pedagógico, la adopción de las secuencias didácticas con actividades en las que se aplicaron las estrategias de Solé (1998) y Cassany (2014) en procesos de comprensión y producción textual, arrojaron efectos positivos en los estudiantes, ya que ellos se apropiaron de herramientas de organización que les permitieron abordar mejor estos procesos.

Todas las actividades estructuradas y articuladas que se incluyeron en las secuencias didácticas, los llevaron a abordar la lectura a partir de tres momentos ordenados (antes,

durante y después), de igual forma, el proceso de escritura (planificación, escritura y reescritura). La comprensión de los textos, orientada con actividades y explicaciones de la maestra, junto con las rúbricas de evaluación, facilitaron el fortalecimiento de la producción textual en los estudiantes. La variedad de actividades propuestas en las secuencias didácticas exigió al estudiante un gran compromiso y responsabilidad para ir avanzando en sus procesos de comprensión y producción textual.

Debido a la primera etapa de la pandemia que llevó al confinamiento y aislamiento, el proceso que se inició de manera presencial con los estudiantes, tuvo una interrupción abrupta que fue superándose gradualmente, con la ayuda de las herramientas tecnológicas y las directrices que las instituciones educativas impartieron a los maestros y estudiantes, para dar continuidad a los procesos educativos y al desarrollo del cronograma escolar.

A medida que se desarrollaron las secuencias didácticas, el impacto del fortalecimiento de las competencias de comprensión y producción textual se fue haciendo más notorio, los estudiantes se mostraron más interesados y participativos en cada una de las actividades.

Para algunos estudiantes, la falta de computador y conectividad, o el hecho de tener computador, pero no poder utilizarlo porque sus familiares lo requerían, para realizar teletrabajo o estudio en universidades, fue el mayor obstáculo para la comunicación en los encuentros sincrónicos y asincrónicos.

Semanas posteriores al inicio de la cuarentena, hay que reconocer que la colaboración institucional al ofrecer sim card y prestar tabletas a algunos estudiantes, les facilitó la comunicación con sus maestros. La variedad de canales de comunicación que se utilizaron permitió desarrollar la propuesta de intervención. Generalmente, las actividades se enviaron y recibieron por pizarrón de tareas de la plataforma institucional; los encuentros sincrónicos, inicialmente fueron por Zoom, luego, por Meet. También, los estudiantes formaron parte de una red social Facebook en la que se les motivó semanalmente a participar en las actividades de las secuencias didácticas, mantener la responsabilidad, el compromiso, la actitud positiva, entre otros valores; esta también se aprovechó para comunicar, aclarar, resolver dudas de manera general o personalizada, a través de los mensajes que algunos estudiantes enviaron por Messenger.

La pandemia llevó a estudiantes y maestros, a enfrentar retos tecnológicos y adquirir ciertas destrezas básicas para desarrollar los ambientes de aprendizaje. También, la nueva realidad llevó a los maestros a que hicieran innovaciones en las prácticas educativas.

7.8 Triangulación de la información

La triangulación de la información se sostiene entre la correlación del Antes de la propuesta de intervención, representada en los resultados de la prueba diagnóstica de comprensión y producción textual que se aplicó a los estudiantes de noveno uno de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga, la cual estaba constituida por las competencias de comprensión y producción textual, a las que subyacen los componentes semántico, sintáctico y pragmático; del Durante la propuesta de intervención que en este caso es una Secuencia Didáctica que adopta estrategias de comprensión y producción textual propuestas por Isabel Solé y Daniel Cassany, y del Después la propuesta de intervención, representada por los resultados de las pruebas aplicadas a noveno uno.

El proceso de triangulación se llevó a cabo mediante la contrastación de información procedente del pretest, las actividades realizadas (secuencias didácticas) y el postest. Estas dos últimas permitieron dar cuenta del proceso alcanzado en la comprensión y producción textual con sus componentes semántico, sintáctico y pragmático.

Tabla 21. Triangulación de la información

| | Antes: Diagnóstico | Durante: Propuesta de intervención (Secuencia didáctica) | Después: Pruebas finales |
|--|--|--|--|
| Categorías: Competencias de Comprensión y Producción | Las competencias de comprensión y producción textual de los estudiantes tenían bastantes limitaciones, de acuerdo al diagnóstico aplicado. | Los procesos de comprensión y producción textual tendieron a fortalecerse a través de la propuesta de intervención (Secuencia didáctica), de acuerdo con las | Se observó fortalecimiento en la comprensión y producción textual de los estudiantes, de acuerdo a los productos entregados después de la propuesta de intervención. |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | actividades desarrolladas en cada sesión de ésta. | |
| Subcategorías: Componentes Semántico, Sintáctico Pragmático. | y Los estudiantes demostraron limitaciones en las tres subcategorías gramaticales que formaban parte del diagnóstico de comprensión y producción textual. Especialmente en el componente semántico. | Los estudiantes fueron fortaleciendo los componentes semántico, sintáctico y pragmático, con la variedad de actividades que desarrollaron secuencialmente y por etapas de acuerdo a las propuestas de Isabel Solé y Daniel Cassany. | Los estudiantes demostraron avances significativos en el fortalecimiento de los componentes semántico, sintáctico y pragmático, inmersos en la comprensión y la producción textual, de acuerdo con los productos entregados después de la propuesta de intervención. |
| Estrategias | Los resultados arrojados en el diagnóstico demostraron que muchos estudiantes no tenían estrategias claras en los procesos de comprensión y producción textual. | Durante la ejecución de la propuesta de intervención (Secuencia didáctica) se adoptaron las estrategias de Isabel Solé para fortalecer la comprensión textual y de Daniel Cassany para fortalecer la producción textual. | Las estrategias de comprensión y producción textual surtieron efecto positivo en los estudiantes de noveno uno de la ENSB. Lo anterior se evidenció en los resultados de los productos finales entregados por los estudiantes, después de la propuesta de intervención. |
| Análisis | Existían limitaciones de los estudiantes en la comprensión y producción textual de acuerdo al diagnóstico. | Participación activa de los estudiantes en la elaboración de los productos centrados en la comprensión y producción textual. | Fortalecimiento de las competencias de comprensión y producción textual de acuerdo a los resultados de los productos entregados por los estudiantes después de la |

| | | | |
|--|--|--|----------------------------|
| | | | propuesta de intervención. |
|--|--|--|----------------------------|

7.9 Hallazgos de Investigación

En esta sesión se presentan de manera puntual, los principales hallazgos de investigación que responden a la pregunta de investigación y a los objetivos señalados en el capítulo1, las ideas que se generaron, así como las limitantes que afectaron el estudio.

Teniendo en cuenta los estándares básicos de competencias para noveno, los cuales reconocen las múltiples manifestaciones del lenguaje que “brindan a las personas la posibilidad de apropiarse del entorno e intervenir sobre la realidad social de formas muy ricas, diversas y complejas” Ministerio de Educación Nacional (2006, p. 20), en la descripción del problema se halló la gran influencia que ejercen los padres, maestros y la experiencia personal en las competencias y procesos de comprensión y producción textual de los estudiantes. Los jóvenes que cursan noveno grado de secundaria en la Escuela Normal Superior de Bucaramanga, han recibido varios años de educación formal, prácticamente diez años, en los cuales han estado apropiándose de diversas estrategias lectoescritoras que han orientado sus maestros de la escuela Normal, o de otras instituciones educativas. En estos procesos han intervenido sus padres quienes con su ejemplo y colaboración han estado formando su modelo de lectoescritura y las habilidades, fortalezas y debilidades de los estudiantes han transformado su modelo en las competencias comunicativas lectoescritoras.

Los hallazgos que se presentan a continuación están relacionados con la pregunta de investigación que se formuló desde un comienzo: ¿Cómo fortalecer la comprensión y la producción textual en los estudiantes de noveno grado de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga?, con el objetivo general que se centraba en diseñar una estrategia metodológica para fortalecer la comprensión y producción textual de los estudiantes de noveno grado de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga, durante el año 2020; y con los objetivos específicos, los cuales buscaban analizar los niveles de comprensión y producción textual de los estudiantes de noveno grado de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga, implementar la estrategia didáctica que permita fortalecer la comprensión

y producción textual y valorar el resultado de la estrategia en el fortalecimiento de la comprensión y producción textual.

Con relación a la prueba diagnóstica: Los estudiantes de noveno tenían limitaciones en los componentes semántico, sintáctico y pragmático, que subyacen en las categorías de comprensión y producción textual, de acuerdo con los resultados de la prueba tipo Saber.

Con relación a la comprensión tenían dificultad en recuperar y valorar información implícita y explícita sobre el contenido de los textos, en reconocer estrategias de organización textual, y en deducir información sobre la situación comunicativa, en comprender el sentido global de los textos, analizar información de los textos y leer con sentido crítico.

En la prueba de competencia comunicativa escritora se hallaron dificultades relacionadas con el uso y control de la lengua y la gramática, del propósito de los textos, de las estrategias discursivas acordes a la situación de comunicación, de las ideas, tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir un texto según el tema y de prever temas y contenidos para producir textos acordes a determinados contextos de comunicación.

Al producir los textos, demostraron dificultad para producir los textos, atendiendo a requerimientos estructurales, conceptuales, lingüísticos, y a reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas, se observó pobreza lexical, desconocimiento de las superestructuras requeridas y de la función de los conectores y de los signos de puntuación.

Tanto en la prueba de comprensión como las de producción textual se evidenciaron la carencia de estrategias para abordar estos procesos comunicativos.

Con relación al objetivo general: A través de la adopción de las secuencias didácticas como estrategia pedagógica, la cual incorporó las estrategias autorreguladoras y de lectura para antes, durante y después de la lectura propuestas por Solé (1998), y las del proceso de escritura de Cassany (2014), basadas en la planificación (la cual incorpora la generación, organización y formulación de objetivos), la redacción, revisión (la cual se basa en leer y rehacer) y el control, dentro de una situación comunicativa, se respondió a la pregunta de investigación, se evidenciaron mayores y mejores resultados,

y se demostró que los estudiantes afianzaron y fortalecieron las competencias y procesos de comprensión y producción textual con sus componentes semántico, sintáctico y pragmático.

Las actividades secuenciales, estructuradas, ordenadas, articuladas y desarrolladas en cada momento de lectura y en cada etapa de producción textual de las secuencias didácticas enfocadas en la literatura latinoamericana de noveno grado, contribuyeron al fortalecimiento de estos procesos lectoescritores.

Con relación a los objetivos específicos: Se halló que la prueba estandarizada tipo Saber sólo evaluaba el proceso de escritura, pero no la escritura como tal, razón por la cual, se aplicó una segunda prueba de producción textual que permitiera identificar las limitaciones que tenían los estudiantes en esta competencia.

Por otro lado, se encontró que las pruebas Saber evalúan el componente semántico con más ítems que tienen un mayor valor y que éstos son inequitativos en los componentes semántico, sintáctico y pragmático.

Según Hernández (2015) “El componente semántico siempre ha sido evaluado con el mayor número de preguntas, pues se considera que su apropiación es fundamental para lograr mayor comprensión en los componentes sintáctico y pragmático, los cuales requieren la aplicación de estrategias cognitivas más profundas por parte del lector” (p.114).

Cuando se abordó la lectura en la intervención didáctica, se detectó que los estudiantes mostraron cierta dificultad para comprender el significado de términos desconocidos que a veces aparecían en las lecturas realizadas; razón por la cual, se les recomendaron estrategias para deducir el significado, a partir del origen etimológico o de las expresiones que rodeaban los términos.

Se observó que a medida que los estudiantes participaron de las actividades, fueron apropiándose de estas estrategias que contribuyeron a fortalecer el componente semántico, el cual favorece los componentes sintáctico y pragmático.

Se halló que las estrategias de identificación de ideas clave, de relaciones, del control de su propia comprensión, de la relectura y del uso de la escritura, favorecieron el proceso de comprensión lectora, el cual fue demostrado en sus producciones.

También se halló que los objetivos específicos pudieron alcanzarse a través de los instrumentos de investigación, los cuales fueron respondieron a los criterios de confiabilidad, objetividad y validez.

Las limitaciones de los estudiantes, halladas en la prueba diagnóstica, se fueron minimizando, a medida que se adoptaba la propuesta de intervención, y los resultados del postest o prueba final demostraron que los estudiantes fortalecieron las competencias de comprensión y producción textual.

Limitantes

La pandemia obligó a reestructurar la planeación que se tenía pensada para desarrollar la propuesta de intervención especialmente en los tiempos que se habían destinado para cada secuencia didáctica y en algunas actividades que requerían la presencialidad del estudiante. Aunque, los encuentros sincrónicos abrieron la posibilidad de encontrarnos, no todos pudieron hacerlo por la falta de recurso tecnológico o por no poder utilizarlo a la hora del encuentro virtual.

Resultó difícil ejercer un control virtual en el desarrollo de las evaluaciones y actividades en general, en algunos momentos no se sabía si realmente el trabajo lo había realizado el estudiante o algún familiar. Hubiera sido mejor tener a todos los estudiantes desarrollando las actividades de lectura y escritura en el aula.

Este cuarto capítulo en el que se analizaron e interpretaron los resultados de la propuesta de intervención, los principales hallazgos de la investigación y las limitantes que afectaron el estudio, facilitan la articulación con el capítulo cinco en el que se presentarán las conclusiones y recomendaciones.

8. Conclusiones y Recomendaciones

8.1 Conclusiones

El proyecto realizado contribuyó de manera significativa al fortalecimiento de la comprensión y producción textual de los estudiantes, ya que las características de la secuencia didáctica, en las que se adoptaron las estrategias de lectura propuestas por Solé (1998) y las de producción textual propuestas por Cassany (2014), permitieron que los estudiantes abordaran los procesos lectoescritores de manera ordenada, aprovechando sus presaberes, hallando el significado de la lectura a través de la identificación del objetivo lector, recurriendo a diversas estrategias que favorecieron la comprensión y producción textual, entre las cuales sobresalieron el subrayado, la identificación de las ideas clave, la toma de notas, el establecimiento de las relaciones y la aplicación de microhabilidades en los diferentes momentos del proceso de producción textual.

La información sobre la lectura y el establecimiento de directrices para su desarrollo, resultan indispensables para la participación y la construcción colectiva de estrategias de trabajo. Esto se evidencia en las estrategias aplicadas en las secuencias didácticas. Antes de leer, ejercicio clave porque los estudiantes le encontraron sentido a la lectura, supieron lo que estaban haciendo, hallaron interesante lo que leían y se involucraron más en el proceso lector.

El trabajo pedagógico orientado por Secuencias Didácticas ofrece múltiples opciones de participación de los estudiantes, con lo cual se estimula el aprendizaje y la responsabilidad, en hacer un trabajo desde la comprensión y concienciación individual. Fue constante en el ejercicio la apropiación de estrategias que permitieron asumir mejor los procesos de comprensión y producción textual. Algunos ejercicios los llevaron a desarrollar análisis pertinentes relacionados con las características de la lectura crítica, los cuales contribuyeron a fortalecer la comprensión textual.

Las estrategias aplicadas en las secuencias didácticas, desde el primer momento: Antes de leer, fueron clave porque los estudiantes le encontraron sentido a la lectura, supieron lo que estaban haciendo, hallaron interesante lo que leían y se involucraron más en el proceso lector.

A medida que se desarrollaron las secuencias didácticas, los estudiantes se fueron apropiando de estrategias que les permitieron asumir mejor los procesos de comprensión y producción textual. Algunos ejercicios los llevaron a desarrollar análisis pertinentes relacionados con las características de la lectura crítica, los cuales contribuyeron a fortalecer la comprensión textual.

Pese, a la etapa de confinamiento y aislamiento a la que llevó la pandemia y que obligó a enfrentar diversos retos entre los cuales sobresalieron los dispositivos de trabajo empleados con los estudiantes, los nuevos horarios de trabajo que exigieron encuentro sincrónicos y asincrónicos, los encuentros presenciales en el aula y la metodología empleada en la que se aplicaron estrategias de aprendizaje virtual, no se constituyeron en un impedimento para implementar la estrategia didáctica.

La pandemia permitió reflexionar acerca de la importancia y necesidad de implementar cambios educativos y pedagógicos que exige el mundo actual y del futuro, y el aprovechamiento de los avances tecnológicos y las habilidades de las nuevas generaciones en este campo.

Los resultados obtenidos evidenciaron que la secuencia didáctica apoyada en las estrategias propuestas por Solé (1998) y Cassany (2014), fortalecieron en los educandos de noveno grado de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga, las competencias de comprensión y producción textual que les permitieron la búsqueda y reconstrucción de significados y sentidos de las distintas manifestaciones lingüísticas, así como la creación de significados para expresar el mundo interior, transmitir información o interactuar con los semejantes. Lo anterior, coincide con la tesis de maestría de Iglesias (2016) expuesta en los antecedentes, en la que también se planteó una intervención didáctica desde la metodología anteriormente mencionada, pero a estudiantes de ciclo III y con textos expositivos, obteniendo resultados similares a esta investigación. Esto indica que la secuencia didáctica se puede aplicar en distintos niveles de escolaridad, con diversos

textos y contribuye al fortalecimiento de otras competencias de la lengua y del pensamiento lógico verbal y analítico.

Con relación al Objetivo Específico 1 el cual plantea: Analizar los niveles de comprensión lectora y producción textual de los estudiantes de noveno grado, de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga.

El resultado del pretest o diagnóstico aplicado a los estudiantes, permitió detectar y analizar los niveles de comprensión lectora y producción textual en los que se encontraban los estudiantes, de acuerdo a las respuestas dadas en la prueba tipo Saber de selección múltiple con única respuesta, y a la producción de textos, que permitieron observar las limitaciones en esta competencia. Esta conclusión coincide con lo expuesto en antecedentes por Iglesias (2016), ya que las respuestas que dieron los estudiantes del Instituto Comfamiliar, durante la prueba diagnóstica, permitieron analizar que la comprensión textual había sido abordada en forma insuficiente.

Con respecto al Objetivo Específico 2 el cual pretende: Implementar la estrategia didáctica que permita fortalecer la comprensión y producción textual en estudiantes de noveno grado de la ENSB.

Los resultados de la implementación de las secuencias didácticas apoyadas en las estrategias propuestas por Solé (1998) y Cassany (2014), demostraron ser una estrategia eficaz en el fortalecimiento de las competencias de comprensión y producción textual en los estudiantes, ya que ellos desarrollaron actividades lectoescritoras, mediante la adaptación de las metodologías utilizadas hasta el momento, para desarrollarlas en un ambiente virtual. Esta conclusión coincide con lo que expone Hernández (2016), ya que en su estudio implementó la secuencia didáctica mediante recursos digitales, con el fin de fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes, de igual manera, Iglesias (2016) ya que en su estudio incorporó la secuencia didáctica para desarrollar mejores procesos de comprensión textual en los jóvenes.

Con respecto al Objetivo Específico 3 cuyo propósito es: Valorar el resultado de la estrategia didáctica, aplicada a estudiantes de noveno grado, de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga.

Los resultados mostraron que se validó el supuesto cualitativo el cual afirmaba que la implementación de una estrategia metodológica fortalecía la comprensión y la producción textual en los estudiantes del grado noveno de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga, se cumplieron los objetivos y se evidenció que los estudiantes fortalecieron no sólo sus competencias, sino los componentes semántico, sintáctico y pragmático, de acuerdo con los resultados obtenidos durante el desarrollo de las secuencias didácticas, apoyadas en las estrategias de Solé (1998) y Cassany (2014), y del postest o prueba de salida, en el que los resultados fueron mejores porque se incrementaron los aciertos en cada uno de los componentes. Esta conclusión coincide con lo propuesto por Carreño-Arévalo (2017), Iglesias (2016) y Hernández (2016) porque confirman que a través de las secuencias didácticas se fortalecen los procesos de comprensión lectora en los distintos niveles, y de producción textual.

8.2 Recomendaciones

Se sugiere la implementación de las secuencias didácticas que incorporen las estrategias de Solé (1998) y Cassany (2014), desde los primeros años de la básica primaria, con el fin de fortalecer los niveles de comprensión lectora y producción textual en los estudiantes, y favorecer los procesos de aprendizaje, dado que las acciones de las secuencias didácticas son estructuradas, organizadas y articuladas. Esta recomendación en caso de continuar trabajando con las secuencias didácticas, bajo la orientación de estos teóricos.

Igualmente es importante que los docentes conozcan y enseñen a los estudiantes las estrategias de lectura y escritura propuestas por Solé (1998) y Cassany (2014); entre ellas, dar a conocer el objetivo lector, el cual se constituye en un elemento clave para que los estudiantes le encuentren sentido a lo que hacen, lo vean interesante y se involucren más en los procesos lectoescritores.

También, se sugiere que los maestros descubran las creencias epistemológicas que poseen los estudiantes, y las modifiquen, ya que a veces, éstas se convierten en un obstáculo para los aprendizajes y que dediquen más tiempo a la lectura crítica, a la de detrás de las líneas y a la ideología que subyace en los textos.

Es importante que los docentes diagnostiquen el estado en el que se encuentran las competencias comunicativas de comprensión y producción textual de los estudiantes a comienzos del año escolar, con el fin de aplicar correctivos oportunos y estrategias didácticas que permitan fortalecer estas competencias.

Las actividades que se incluyan en las secuencias didácticas deben permitir a los estudiantes, expresar sus sentimientos, ideas, emociones, pensamientos, creencias y opiniones, entre las cuales, se recomienda el teatro, ya que favorece el enriquecimiento del componente semántico; por ende, los demás componentes de las competencias lectoescritoras de los estudiantes.

Se sugiere que, en los próximos años de escolaridad, se dé continuidad a la estrategia didáctica implementada en este estudio, con la colaboración de los padres de familia, y se siga con la búsqueda y adopción de estrategias innovadoras que promuevan el mejoramiento del quehacer pedagógico y el fortalecimiento de las competencias lectoescritoras en los estudiantes.

Referencias

- Alonso, N., Chávez, C., Castillejos, A., Torres, B., y Pavía, E. (2013). *Rúbrica para resumen*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/profesoraudp/rubrica-resumen-25008960>
- Andrade, M. (2009). *La escritura y los universitarios*. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48072009000200016
- Aristizábal, J. (2017). *El desarrollo de la motricidad y el trabajo en equipo*. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/download/8476/12370?inline=1>
- Asamblea Nacional Constituyente (1991) *Constitución política de Colombia*. Bogotá, Colombia: Enfasar.
- Bausela, H. (2004). *La docencia a través de la investigación acción*. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/682Bausela.PDF>
- Blández, J. (2000). *La investigación-acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación* (2ª ed.). Barcelona, España: INDES Publicaciones.
- Bravo, M. (2014) *Estrategias de lectura de Solé*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/bravomari35/estrategias-de-lectura-isabel-sol-52320452>
- Cabal, A. y Poggio, C. (Productores). (2008) *Mitos y leyendas colombianas: Los muiscas* (YouTube). De <https://www.youtube.com/watch?v=4yN4gZsPVy8>
- Carr y Kemmis (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, España: Martínez Roca, S.A.

Carreño, M. y Arévalo, Y. (2017) *Didáctica para la producción de textos narrativos escritos en los estudiantes de 4° a 6° de la institución educativa algodonal*. Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9771/Carre%C3%B1omonica;Ar%C3%A9valoyidis2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Anagrama.

Cassany, D. (2006) *Tras las Líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama. Recuperado de: https://www.academia.edu/39414225/Tras_las_l%C3%ADneas_Sobre_la_lectura_contempor%C3%A1nea_EDITORIAL_ANAGRAMA_BARCELONA

Cassany, D. (2014) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, España: Paidós.

Cassany, D. (2015) *Literacidad crítica: Leer y escribir la ideología*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/251839730_Literacidad_critica_leer_y_escribir_la_ideologia

Cerda, H. (1993). *Los elementos de la investigación*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/aliriotua/cerdahugoelementosdelainvestigacion>. Argentina, Buenos Aires: El Búho

Chapeta, G. (2016). *Rúbrica para evaluar texto escrito*. Recuperado de http://www.redcudi.com/campusvirtual/pluginfile.php/9836/mod_label/intro/Cat%C3%A1logo%20de%20R%C3%ABricas.pdf

Charris, A. Arrieta, E. Tafur, J. Medina, J. (2017) *Estrategias para el desarrollo de la comprensión y producción textual en estudiantes de tercer grado basadas en la pedagogía de géneros lingüísticos*. Recuperado de <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7661/130222.pdf?sequence=1>

Colombia tras quince años de pruebas Pisa. (25 de julio de 2015). El Espectador. Sin página. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/colombia-tras-quince-anos-de-pruebas-pisa-articulo-575043>

- Comisión de Derechos Humanos (1948) *Declaración universal de derechos humanos*. Recuperado de <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Congreso de la República (2006). *Ley 1098 Código de Infancia y Adolescencia*. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm
- Congreso de la República de Colombia (1994) *Decreto 1860 de 1994*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Congreso de la República de Colombia (1994) *Ley 115*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Edusys Sistemas Ltda. *Presentación de la Institución*. Recuperado de <http://www.nsb.edu.co/index.php/page/item/10>
- Elliot, J (2000) *La investigación-acción en educación*. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>
- Elliot, J. (2000). *La Investigación Acción en Educación*. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>
- Eye Admin (2015). *¿Cómo se elaboran las pruebas a cargo del Icfes?* Recuperado de <https://educacionyempresa.com/news/como-se-elaboran-las-pruebas-a-cargo-del-icfes/>
- Freeditorial Publishing House. (2016). *El coronel no tiene quien le escriba*. Recuperado de <https://freeditorial.com/es/books/el-coronel-no-tiene-quien-le-escriba>
- Gómez, A. (2017). *Secuencia Didáctica Interdisciplinaria desde el enfoque comunicativo*. Recuperado de: <http://www.udla.edu.co/documentos/docs/Programas%20Academicos/Licenciatura%20en%20Lengua%20Castellana%20y%20Literatura/Eventos/2017/Practicas%20de%20lectura,%20%20Formacion%20literaria%20y%20evaluacion/Amalia.%20secuencias%20didacticas.pdf>
- Hernández, J. (2016) *Mejoramiento de la Comprensión de Textos Narrativos Mediante la Implementación del Recurso Educativo Abierto “Biblioteca Digital Ciudad Seva” a través de la Plataforma Digital Edmodo*. Recuperado de

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/20434/HernandezAriasJorgeEnrique2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hernández, R. (2014) *Metodología de la investigación*. Recuperado de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>. México, México D.F: McGraw-Hill

Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Recuperado de https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,_d._luna,_m._sanz,_g._-enseñar_lengua.pdf

<https://core.ac.uk/download/pdf/71399568.pdf>

<https://es.slideshare.net/aliriotua/cerdahugoelementosdelainvestigacion>

https://www.uv.mx/personal/lenunez/files/2013/06/LR02_LeerEscribirEntenderMundo.pdf

Icfes (2012). *Prueba Saber Lenguaje de Noveno grado*. Recuperado de [http://paidagogos.co/banco_pruebassaber/prueba_lenguaje%209_%20calendario\(a\)2009.pdf](http://paidagogos.co/banco_pruebassaber/prueba_lenguaje%209_%20calendario(a)2009.pdf)

Icfes (2013). *Prueba Saber Lenguaje de Noveno grado*. Recuperado de <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/176840/Preguntas%20analizadas%20lenguaje%20saber%209.pdf>

Icfes (2017). *Prueba Saber Lenguaje de Noveno grado*. Recuperado de <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1353827/Guia+de+orientacion+saber+9+2017.pdf/dfd46960-c1d4-96b2-ef0d-78b4c885bfcc>

Iglesias, S. (2016) *La comprensión de textos expositivos de enfoque comunicativo en la educación de jóvenes y adultos*. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/6562/37247124.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción*. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Lomas, C. (2003, junio) Leer para entender y transformar el mundo. *Croma*. Recuperado de
- López, A. (2015). *Rúbrica para exposición oral*. Recuperado de <https://recursosdidacticospaaimprimir.blogspot.com/2015/05/rubrica-de-exposicion-oral.html>
- Lordan, E. (2016). *Las creencias de los estudiantes de grado universitario sobre la lectura y su impacto en la comprensión lectora*. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/108277/1/ELA_TESIS.pdf
- Madero, I. (2011) *El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria*. Recuperado de https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1186/Tesis_II_Irma_Madero.pdf?sequence=2
- Madero, I. y Gómez, L. (2013, enero-marzo) El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025581006.pdf>
- Maravilla, J. y Gómez, F (2015). *La relación de las creencias epistemológicas de profesores y alumnos con la conducta que manifiestan en la práctica educativa*. Recuperado de Dialnet-LaRelacionDeLasCreenciasEpistemologicasDeProfesore-5475199%20(4).pdf
- Ministerio de Educación Nacional (1996). *Resolución 2343*. Recuperado de http://e-learning.cecar.edu.co/RecursosExternos/UnidadIIProyTecno/RESOLUCION_2343_DE_JUNIO_5_DE_1996.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2002). *Decreto 230*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103106_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional (s.f.). *Índice sintético de la calidad educativa. ISCE*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-397385.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional (1997). *Evaluación de la Comprensión lectora en el marco del Sistema Nacional de Evaluación (SABER)*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Bogotá, Colombia: Panamericana.

Mineduación. Colombia Aprende (s.f.). *Gabriel García Márquez, un legado literario*. De: https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ContenidosAprender/G_9/L/L_G09_U04_L07/L_L_G09_U04_L07/L_G09_U04_L07_01_01.html

Monsalve, A. y Pérez, E. (2012) *Itinerario Educativo*. Recuperado de <https://revistas.usb.edu.co/index.php/ltinerario/article/view/1406/1199>

Núñez, M. *Materiales para un programa de comprensión lectora en la educación secundaria obligatoria*. Recuperado de http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/Progr_com_prens_lectora.pdf

OCDE (2019) *Programme for international student assessment (Pisa) results from Pisa 2018*. Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf

Oreja, N. (2014) *Propuestas para dinamizar los trabajos de lectura dentro y fuera del aula*. Recuperado de <https://academica-e.unavarra.es/handle/2454/14524>

Organización de Naciones Unidas (1959) *Declaración internacional de los derechos del niño*. Recuperado de <https://www.humanium.org/es/declaracion-1959/>

Pérez, S. (1994) *Investigación cualitativa II: retos e interrogantes: técnicas y análisis de datos*. Recuperado de

http://concreactraul.weebly.com/uploads/2/2/9/5/22958232/investigacin_cualitativa.pdf

Quiñones, L. (2017) *“Mentes creativas” en la Producción de textos narrativos en estudiantes del 3er grado de secundaria*. Recuperado de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/8431>

Quintero, L. (2017). *Estrategias de mejoramiento de componentes curriculares*. Colombia, Cali: Los Tres Editores S.A.S.

Quiroga, H. (2003). *El almohadón de plumas*. Recuperado de <https://biblioteca.org.ar/libros/1761.pdf>

Quiroz, F. (2018) *Aplicación De Las Estrategias Centradas En la Teoría de las Seis Lecturas en la comprensión lectora de textos narrativos en el V ciclo de la Institución Educativa N° 82102 De Granja Porcón- Cajamarca*. Recuperado de <http://repositorio.unc.edu.pe/bitstream/handle/UNC/2164/TESIS%20APLICACION%20DE%20LAS%20ESTRATEGIAS%20CENTRADAS%20EN%20LA%20TEORIA%20DE%20LAS%20SEIS%20LECTURAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rello, J. (2017) *La mejora de la comprensión lectora a través de modelos interactivos de lectura*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/406141>

Saber (2017). *Prueba Saber Lenguaje de Noveno grado*. Recuperado de <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1353827/Guia+de+orientacion+saber+9+2017.pdf/dfd46960-c1d4-96b2-ef0d-78b4c885bfcc>

Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Recuperado de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Semana (2019). *Mala comprensión lectora tiene a Colombia en el fondo de las pruebas Pisa: ¿Qué hacer?* Recuperado de <https://www.semana.com/educacion/articulo/mala-comprension-lectora-tiene-a-colombia-al-fondo-de-las-pruebas-pisa-que-hacer-para-mejorar/643045/>

Semana (2019). *Colombia, el país de la Oede con los resultados más bajos en las pruebas Pisa 2018*. Recuperado de <https://www.semana.com/educacion/articulo/como-le-fue-a-colombia-en-las-ultimas-pruebas-pisa/642984>

Senado de la República (2013) *Proyecto de ley 130*. Recuperado de <http://leyes.senado.gov.co/proyectos/index.php/textos-radicados-senado/proyectos-de-ley-2013-2014/172-proyecto-de-ley-130-de-2013>

Solé, I. (1998) *Estrategias de lectura*. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>

Solé, I. (2011) *Conferencia: Estrategias de lectura*. Recuperado de <https://sites.google.com/site/mariturbeisceempedagogia/g-espanol/conferencias/isabel-sole>

Tamayo, C y Siesquén, S. (s.f.) *Técnicas e instrumentos de recolección de datos*. Recuperado de <http://www.postgradoune.edu.pe/pdf/documentos-academicos/ciencias-de-la-educacion/23.pdf>

Tapia, I. (2016) *La dramatización como recurso educativo: Un estudio para la mejora de los procesos elaborados de comprensión lectora*. Recuperado de <https://hdl.handle.net/2454/21394>

Torres, L. (2011). *Rúbrica para reseñas*. Recuperado de <https://pt.slideshare.net/liliagtorres/rbrica-para-reseas>

Universidad Austral (2011). *Acuerdo de Consentimiento Informado para padres de familia / Acudientes*. Recuperado de http://www.austral.edu.ar/cienciasbiomedicas/wp-content/uploads/2013/12/CI_padresparaensayosclinicos_6_9_12.pdf

Vela, A. (2011). *Rueda de verbos basada en la taxonomía de Bloom*. Recuperado de <https://ticsyformacion.com/2011/04/12/verbos-a-utilizar-en-cada-tipo-de-objetivo-en-la-taxonomia-de-bloom-infografia-infographic/>

Vieiro, P., y Gómez, I. (2006). *La lectura desde la perspectiva de la psicología cognitiva. En: Teoría de la Lectura*. Málaga, España.

Anexos

Anexo 1. Acuerdo de Consentimiento Informado para padres de familia / Acudientes

Bucaramanga, 3 de marzo de 2020

Apreciado Padre de Familia:

Reciba un fraternal saludo.

La intención de todo educador es formar integralmente a sus hijos y desarrollar las competencias básicas que redunden en beneficio de la sociedad, por tal motivo pretendo aplicar unos talleres en clase de Lengua Castellana, los cuales les permitirán fortalecer la comprensión y la producción textual.

Por favor lea atentamente este acuerdo de consentimiento antes de tomar una decisión sobre la participación de su hijo/a en el estudio.

Acuerdo de Consentimiento Informado para padres de familia / Acudientes

Adaptado de consentimiento informado para padres para participar en un ensayo clínico

Propósito del estudio de investigación: El propósito del estudio es diseñar una estrategia metodológica para fortalecer la comprensión y producción textual de los estudiantes de noveno uno de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga durante el año 2020.

Lo que su hijo hará en el estudio: Su hijo participará en diversas actividades en clase de Lengua Castellana, las cuales fortalecerán las competencias de comprensión y producción textual. El será fotografiado y/o grabado en video para tener evidencias de su participación.

Tiempo requerido: El estudio requerirá aproximadamente de dos (2) horas semanales, durante dos meses del calendario escolar.

Riesgos: No hay riesgos previstos en este estudio.

Beneficios: Su hijo se beneficiará con las actividades que buscan fortalecer su comprensión y producción textual. El estudio puede ayudar a los maestros de la escuela a entender la efectividad de las estrategias que fortalecen estas competencias.

Confidencialidad: Los datos de su hijo serán anónimos, privados y confidenciales. Cuando se complete el estudio y se analicen los datos, el nombre de su hijo será eliminado de la lista.

Participación voluntaria: La participación de su hijo en el estudio es completamente voluntaria y será en el aula de noveno uno de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga. Las calificaciones o notas de su hijo no se verán afectadas por su participación en el estudio.

Gracias por su apoyo,

Nombre del investigador principal: Diana María Tovar Osorio

Entidad a la que pertenece: Escuela Normal Superior de Bucaramanga

Correo electrónico: dianamarat@hotmail.com

Teléfono de contacto: 3104787260

Nombre del Tutor: Rosio Castañeda Sepúlveda

Dirección: Calle 21 No. 24-26 Barrio Alarcón

Correo electrónico: Rochi-1808@hotmail.com
Teléfono de contacto: 3213881365

Título del estudio: Fortalecimiento de la comprensión y la producción textual en estudiantes de noveno grado de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga.

Nombre y teléfono del Investigador: Diana María Tovar Osorio

Teléfono: 3104787260

Consentimiento Informado (Hoja de firmas).

Hemos recibido una explicación satisfactoria sobre el procedimiento del estudio, su finalidad y beneficios.

Hemos quedado satisfechos con la información recibida, la hemos entendido y comprendemos que la participación de nuestro/a hijo/a es voluntaria. Damos nuestro consentimiento para la participación de nuestro hijo en las actividades.

Nicolle Camila Piñeros Castañeda

Nombre y apellido del participante

Herman Piñeros CC: 1073668460 FECHA: 03-03-20

Firma, número de documento del padre y fecha


Rosio Castañeda Sepúlveda cc 28483646

Firma, número de documento de la madre y fecha

ROSIO Castañeda S CC 28483.646

Firma, número de documento del representante legal o acudiente y fecha.

Anexo 2. Prueba Saber diagnóstico competencia lectora

| | | |
|--|---|---|
|  | <p align="center">Escuela Normal Superior de Bucaramanga Prueba Tipo Saber Noveno Grado Diagnóstico de Competencia Lectora</p> | <p>Fecha: Nombre: Curso:</p> |
| <p align="center">RESPONDE LAS PREGUNTAS DE 1 A 6 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO EL DISCURSO DEL PAVO</p> <p>El niño había esperado el bus en la acera marcada con la cinta amarilla y lo había tomado después de que lo hicieron todos los pasajeros. A diferencia de los otros, el niño llevaba un pavo debajo del brazo. Y quienquiera que haya visto un pavo debajo de un brazo, sabe que no hay animal más pacífico, más inofensivo y serio y que, ninguno como él representa con mayor propiedad su papel de víctima propiciatoria.</p> <p>El niño se sentó en uno de los asientos laterales, contra la ventanilla. Llevaba el pavo para alguna parte. Tal vez a venderlo en el mercado. Tal vez a regalarlo. Tal vez para que algo fuera extraño simplemente lo llevaba a dar una vuelta por la ciudad, como llevan las damas su pekinés favorito. En todo caso, el niño iba allí tan pacífico, inofensivo y serio como el pavo.</p> <p>De pronto, cuando ya parecía haber pasado el momento oportuno para protestar, la dama que ocupaba el asiento vecino empezó a incomodarse. Primero se incomodó con un gesto displicente. Luego, como en un proceso de reacciones internas, se llevó las manos a las narices, después se estiró, buscó al cobrador con la mirada llena de propósitos amenazantes y, finalmente, cuando el proceso interno llegó a su punto de ebullición, hizo la estridente protesta que pareció un verso fabricado para la literatura de tocador: —¡Si no me quitan este pavo me desmayo!</p> <p>Todos sabíamos, desde luego, que aquella saludable y peripuesta señora era capaz de todo, menos de desmayarse. Pero la protesta había sido formulada en un tono contundente, tan definitivo e irrevocable, que todos empezamos a temer que sucediera lo que sucede siempre. Es decir, que bajaran al niño con el pavo.</p> <p>Y él iba allí, contra la ventanilla, pegada la frente al borde de madera, sin ninguna preocupación por lo que pudiera decir la señora. En sus brazos, el pavo tenía toda la distinción de un caballero venido a menos, de uno de esos mendigos a quienes todos respetan porque recuerdan que, diez años antes, era uno de los hombres más acaudalados de la ciudad. Digno, intachable, el pavo parecía ser la única cosa lo suficientemente humana como para desmayarse frente a un mal olor.</p> <p>Entonces alguien propuso, en voz alta, que se le aceptaran los diez centavos del</p> | | |

pasaje, para que el pavo pudiera ocupar el puesto de la mujer. Otro, menos guasón, ofreció cambiar su asiento con el de la indisputada dama. Pero ella no parecía dispuesta a transigir, sino que, rechazando todas las fórmulas propuestas, insistió con palabras que iban para discurso cívico, que no podía permitirse que en un vehículo de servicio público viajaran animales plumados, en confusión con los implumes.

Y ante la rabiosa andanada de aquella viajera patrióticamente antipática el pavo permanecía digno, sereno, imperturbable. Nunca se vio pavo más insultado, pero tampoco animal más discreto y silenciosamente irónico.

Tomado de: García Márquez, Gabriel 1981. Textos costeños Bogotá: Edit. Oveja Negra. P

1. La actitud de la dama, que ocupa en el bus el puesto vecino al niño que lleva el pavo, se puede calificar como
 - A. injusta.
 - B. intolerante.
 - C. imperturbable.
 - D. insoportable.
2. En la expresión “Hizo la estridente protesta que pareció un verso fabricado para la literatura de tocador”, la palabra subrayada puede reemplazarse sin cambiar el sentido por
 - A. dulce.
 - B. chillona.
 - C. firme.
 - D. abusiva.
3. En el tercer párrafo del texto, lo que se dice de la dama permite
 - A. conocer cómo era la dama físicamente.
 - B. justificar el comportamiento del niño.
 - C. describir la intolerancia de la dama.
 - D. demostrar la incomodidad de los pasajeros.
4. En la expresión “Pero la protesta había sido formulada en un tono tan contundente, tan definitivo e irrevocable, que todos empezamos a temer que sucediera lo que siempre sucede”, las palabras subrayadas cumplen la función de
 - A. ampliar el sentido de unas palabras.
 - B. reforzar el sentido de una palabra.
 - C. contradecir el sentido de unas palabras.
 - D. modificar el sentido de una palabra.
5. De los siguientes enunciados, el que más se relaciona directamente con el título del texto es:
 - A. “No hay animal más pacífico, más inofensivo y serio y que, ninguno como él representa su papel de víctima propiciatoria”.
 - B. “En sus brazos, el pavo tenía toda la distinción de un caballero venido a menos”.
 - C. “Nunca se vio pavo más insultado, pero tampoco animal más discreto y silenciosamente irónico”.
 - D. “Digno, intachable, el pavo parecía ser la única cosa lo suficientemente humana como para desmayarse frente a un mal olor”.

6. En la historia, los rasgos de los personajes están hechos para contraponer principalmente

- A. las conductas humanas al comportamiento animal.
- B. las características del niño a las características del pavo.
- C. los sentimientos de los animales a las emociones humanas.
- D. las actuaciones de los hombres a las acciones de las mujeres.

RESPONDE LAS PREGUNTAS 7 A 12 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO IDENTIFICAN EN EGIPTO LA MOMIA DE LA FARAONA HACHEPSUT

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

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

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

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

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

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

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

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

RESPONDE LAS PREGUNTAS 13 A 18 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO


¿CÓMO TEÑÍAN LA LANA LOS ARTESANOS?

Primero se enjuagaba en agua caliente, lo que ayudaba a extraer cualquier grasa natural que, de otro modo, impediría la penetración uniforme de la tintura en las fibras. Luego, la misma tintura se preparaba con materiales que se podían obtener con facilidad. El amarillo se hacía de líquenes o musgo; el rojo y el café se extraían de la corteza de aliso; el verde se conseguía con cualquier material vegetal que contuviera

clorofila; finalmente, el negro se obtenía de lodo rico en hierro. Se machacaba o molía la tintura, la que luego se sumergía en agua hirviendo. Después de obtener el tono deseado, se dejaba enfriar el agua y se extraía la tintura. A continuación, la lana se colocaba en un baño de tintura, se recalentaba y se dejaba hervir de una hora a un día entero. Se empleaba orina como mordente de la tintura. Derivado de la palabra en latín “morder”, un mordente provoca que el color de la tintura se adhiera de manera eficaz a las células de las fibras. Después del tinturado, los hilos se enjuagaban en agua limpia y se dejaban secar a la sombra. El baño de tintura podía reutilizarse para lograr un color más claro. Tomado de: Museo de Civilización Canadiense; citado por Eggins, Suzanne y James Robert Martin.

13. En la expresión “Después de obtener el tono deseado,” la palabra **Después** cumple la función de indicar que el proceso se está
- A. resumiendo.
 - B. desarrollando.
 - C. finalizando.
 - D. comenzando.
14. El texto busca demostrar que la técnica usada para teñir la lana era
- A. fácil y rápida.
 - B. moderna pero inútil.
 - C. industrial y avanzada.
 - D. primitiva pero eficaz.
15. En general, del teñido de la lana puede afirmarse que era
- A. una tarea sofisticada, que sólo podían realizarla los antepasados.
 - B. un oficio rudimentario, lo cual le otorgaba su valor.
 - C. una actividad de alta tecnología, lo cual la hacía muy complicada.
 - D. un trabajo moderno que exigía estudio y preparación
16. El propósito del texto es
- A. hacer comprender al lector el proceso que llevaban a cabo los artesanos para teñir la lana.
 - B. generar en el lector una reflexión sobre los tipos de tintura que se usan en el proceso de teñido.
 - C. promover en el lector el uso artesanal de un método específico para la tintura de lanas.
 - D. crear en el lector una conciencia sobre el uso de la orina como mordente de la tintura.
17. Del texto anterior se puede afirmar que
- A. enumera a manera de lista unos pasos.
 - B. explica de manera didáctica un proceso.
 - C. describe paso a paso un fenómeno.
 - D. narra de manera detallada una situación.
18. El texto da respuesta a
- A. ¿Qué es?
 - B. ¿Cómo se hace?
 - C. ¿Quién lo hace?
 - D. ¿Para qué se hace?

Anexo 3 Prueba Saber diagnóstico competencia escritora

| | | |
|---|---|---|
|  | <p align="center">Escuela Normal Superior de Bucaramanga Prueba Tipo Saber Noveno Grado Diagnóstico de Competencia Escritora</p> | <p>Nombre: Fecha: Curso:</p> |
| <p>RESPONDE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS</p> <p>19. Estás interesado en concursar por una beca de seis meses de intercambio a Estados Unidos y debes escribir una carta para convencer al jurado de otorgártela. ¿Qué escribirías como argumento principal?</p> <p>A. Me gustaría recibir la beca para visitar a mi familia en el extranjero. B. Quiero ganar la beca para aprender cosas que ayuden a mi país. C. Soy un buen estudiante, aunque en mi curso hay otros mejores. D. Considero que el intercambio puede ser una aventura emocionante.</p> <p>20. La profesora te ha solicitado que escribas sobre el efecto en el público de las películas de este mes en cartelera. Para tal propósito, el tipo de texto que debes escribir es:</p> <p>A. una biografía. B. un afiche publicitario. C. un cuento fantástico. D. una reseña crítica.</p> <p>21. Si la profesora te entrega el siguiente tema “El mercado negro de pieles, colmillos y grasa”, para que realices un escrito, tú investigas sobre</p> <p>A. las cadenas de almacenes de gran éxito en la venta de pieles. B. el tráfico ilegal de especies en vías de extinción. C. el uso de la grasa animal en el área de la salud. D. las propiedades del marfil en el diseño de joyas y artesanías.</p> <p>22. Estás escribiendo un ensayo sobre el amor en la Edad Media y quieres usar la información que te da un determinado autor sobre el tema. Para poner las palabras de este autor utilizas</p> <p>A. signos de exclamación. B. signos de interrogación. C. comillas. D. puntos suspensivos.</p> <p>23. En la clase de lenguaje te pidieron que escribieras una nota periodística sobre el concierto de “Paz sin fronteras”, con el propósito de mostrar la acogida que tuvo el evento. El texto que estás escribiendo dice: “Concierto ‘Paz sin Fronteras’ se desbordó ‘Paz sin fronteras’, bautizado así por el músico colombiano Juanes, se inició a la 1:15 p.m. y terminó a las 5 de la tarde. Al concierto</p> | | |

más esperado por los colombianos y al más espectacular que esta región fronteriza haya visto en los últimos tiempos”.

Para continuar el escrito y lograr el propósito continúas escribiendo:

- A. la parte técnica respondió a las posibilidades del escenario.
- B. las toneladas de equipo llegaron un día antes del evento.
- C. asistieron más de 100.000 personas unidas por la paz.
- D. al inicio del evento, los artistas se acercaron a la tarima.

24. El personero del colegio está elaborando un informe final sobre los logros obtenidos en el año. Para él es importante hacer notar los avances obtenidos en los ámbitos académico y deportivo. Lo que ha escrito hasta el momento dice:

Queridos amigos: Mi labor este año ha sido muy buena, ya que cambié los precios de los artículos de la cafetería y además logramos que los estudiantes de preescolar tuvieran más salidas recreativas; por otra parte,...

Para continuar con el informe, el personero requiere escribir sobre

- A. los logros académicos obtenidos por los estudiantes y su participación exitosa en las actividades deportivas.
- B. los arreglos y transformaciones hechos a la fachada de la institución y las zonas recreativas.
- C. la dotación en laboratorios y bibliotecas hecha a la institución a través del apoyo de los padres de familia.
- D. los diferentes concursos y competencias de ortografía en los que han participado los estudiantes de la institución.

25. Tu hermano le ha escrito una carta a su novia, pues se encuentra enferma. Él desea que tú le ayudes a corregirla. El mensaje es el siguiente:

“Hola, amor:

Me entere que te enfermaste de admidalitis. Es una enfermedad muy grave. No salga a los frios, ni a los vientos, por eso cuidate mucho. Ya verás que te vas mejorar. Te extraño en las tardes muy profundamente.

Con amor,

Giovanny

Al leer el mensaje, tú le dices que hay muchos problemas y le sugieres, para solucionarlos, que mejor escriba:

- A. “Me enteré que te enfermaste de amigdalitis. Es una enfermedad muy grave, por eso cuídate mucho. No salgas al frío, ni al viento. Ya verás que te vas a mejorar. Te extraño en las tardes profundamente”.
- B. “Me entere que te enfermaste de admidalitis. Es una enfermedad muy grave, no salga al frío, ni al viento. Cuídate mucho. Ya verás que te vas a mejorar. Profundamente, te extraño en las tardes.
- C. “Me enteré que te enfermaste de admigdalitis. Es una enfermedad muy grave. Cuídate por eso. No salga a los fríos, a los vientos y veras que te mejorarás. En la tardes, te extraño muy profundamente.
- D. “Me entere que te enfermaste de amigdalitis. No salga al frío, ni a los vientos, por eso, es una enfermedad muy grave. Cuídate mucho. Ya verá que te vas a mejorar. Muy profundamente, en las tarde te extraño.”

26. Estás escribiendo un artículo científico acerca de las consecuencias del

calentamiento global, para el portal del colegio y tienes las siguientes ideas:

(1) Los científicos predicen que si no se reducen las emisiones que causan el calentamiento global, se elevarán los niveles del mar, inundando las áreas costeras.

(2) Las olas de calor serán más frecuentes e intensas. (3) Las sequías y los incendios devastadores ocurrirán más a menudo. (4) Para mí que los mosquitos, portadores de enfermedades, echarán bueno porque ganarán terreno.

(5) Además, algunas especies serán empujadas hacia la extinción. Muchas de esas cosas podrían suceder en este siglo.

Al leer el escrito, consideras que

- A. la idea (1) es compleja y difícil de entender.
- B. las ideas son claras pero muy largas.
- C. la idea cuatro (4) no se adecua al tema del artículo.
- D. las ideas son buenas, pero se deben desarrollar un poco más.

27. En tu salón de clases han puesto un letrero para que los alumnos lo mantengan limpio. El letrero dice lo siguiente:

“Por favor, expulse los papeles y la basura en la caneca”.

Al leer el letrero, subrayas la palabra **expulse** porque consideras que su uso aquí no es adecuado y decides cambiarla por

- A. mande.
- B. conserve.
- C. mantenga.
- D. deposite.

Anexo 5 Instrumentos de validación de las pruebas escritas

Instrumento de validación para la prueba diagnóstica de producción textual del diagnóstico y la prueba de evaluación final, aplicada después la propuesta de intervención.

Valoración general de la prueba


Por favor, marque con una X la respuesta seleccionada entre las siguientes opciones:

| | sí | no |
|--|----|----|
| Las instrucciones son claras, concisas y precisas para que los estudiantes puedan responderla adecuadamente. | ✓ | |
| La cantidad de ejercicios que contiene la prueba es excesiva | | ✓ |
| La prueba cumple el objetivo propuesto. | ✓ | |
| Los estudiantes comprenden correctamente la terminología de los ítems. | ✓ | |
| Los ejercicios son interesantes para los estudiantes. | ✓ | |
| El tiempo de aplicación de la prueba es razonable. | ✓ | |
| La prueba es idónea para identificar las falencias de los estudiantes en la producción textual | ✓ | |

| | Evaluación general de la prueba | | | |
|------------------------------------|---------------------------------|-------|---------|------------|
| | Excelente | Buena | Regular | Deficiente |
| Validez del contenido de la prueba | ✓ | | | |

| Observaciones y recomendaciones de la prueba | |
|---|--|
| Motivos por los cuales la prueba no se considera adecuada | |
| Propuestas de mejora (modificar, sustituir o suprimir) | |

Identificación del experto

| | |
|--|--|
| Nombre y apellidos | Pedro Abdul Pinto Niño |
| Filiación (ocupación, grado académico y lugar de trabajo) | Docente Maestría educativa UOES |
| e-mail | pabdu_9@hotmail.com |
| Teléfono o celular | 3153738432 |
| Fecha de la validación (día, mes y año) | 15/11/19 |
| Firma |  |

Muchas gracias por su valiosa contribución a la validación de este instrumento de investigación.

Anexo 6 Diagnóstico de producción textual**Escuela Normal Superior de Bucaramanga
Diagnóstico de producción textual
Prueba escrita Noveno Grado**

Objetivo: Detectar las falencias en producción textual de los estudiantes de Noveno Uno de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga.

Tiempo: 1 hora (60')

Nombre _____ Curso _____

1. Construya un párrafo relacionado con la imagen:



2. Produzca un artículo de opinión sobre la última película que vio en cine o televisión.
3. Continúe el texto con la frase: "Parece que las protestas sindicales continuarán en Colombia"
4. Redacte un cuento breve relacionado con la noticia leída sobre el coronavirus.

Anexo 7 Soporte aplicación de diagnósticos

Soporte de aplicación de las pruebas diagnósticas de comprensión y producción textual en el grado noveno uno de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga.





Anexo 8 Rúbrica para trabajo en grupo

| Rúbrica para trabajo en grupo | | | | |
|-------------------------------|---|--|--|--|
| Criterios | Superior | Alto | Básico | Bajo |
| Asistencia | Asistió al 100% de las clases para organización y ensayo de las puestas en escena. | Asistió a dos clases para la organización y ensayo de las puestas en escena. | Asistió a una clase para la organización y ensayo de las puestas en escena. | No asistió a las clases para organización y ensayo de las puestas en escena. |
| Responsabilidad | Realizó la lectura de los mitos asignados a su grupo y ensayó la representación de cada uno. | Realizó la lectura de la mayoría de los mitos asignados a su grupo y ensayó la representación de cada uno. | Realizó la mitad de la lectura de los mitos asignados a su grupo y ensayó la representación de cada uno. | No realizó la lectura de los mitos asignados a su grupo, ni participó de los ensayos de las puestas en escena. |
| Contribución | Siempre aportó ideas para la realización de las puestas en escena. | Casi siempre aportó ideas para la realización de las puestas en escena. | Pocas veces aportó ideas para la realización de las puestas en escena. | No aportó ideas para la realización de las puestas en escena. |
| Respeto | Demuestra respeto por la opinión de todos los compañeros y por las sugerencias de la maestra. | Demuestra respeto por la opinión de todos los compañeros. | Demuestra respeto por la opinión de algunos compañeros. | Es irrespetuoso con la opinión de sus compañeros. |
| Asignación de roles | Excelente coordinación y distribución de roles, con acuerdos comunes | Buen reparto de roles, y buena coordinación de grupo. | Buen reparto de roles, pero poca coordinación | Falta coordinación para distribuir el rol que asumirá en la puesta en escena. |


Fuente: creación propia

Anexo 9 Rúbrica para obra de teatro

| Rúbrica para obra de teatro | | | | |
|------------------------------------|--|--|--|--|
| Criterios | Superior 90 a 100 | Alto 75 a 89 | Básico 60 a 74 | Bajo 0.0 a 59 |
| Asistencia | Asistió al 100% de las clases para organización y ensayo de las puestas en escena. | Asistió a dos clases para la organización y ensayo de las puestas en escena. | Asistió a una clase para la organización y ensayo de las puestas en escena. | No asistió a las clases para organización y ensayo de las puestas en escena. |
| Responsabilidad | Realizó la lectura de los mitos asignados a su grupo y ensayó la representación de cada uno. | Realizó la lectura de la mayoría de los mitos asignados a su grupo y ensayó la representación de cada uno. | Realizó la mitad de la lectura de los mitos asignados a su grupo y ensayó la representación de cada uno. | No realizó la lectura de los mitos asignados a su grupo, ni participó de los ensayos de las puestas en escena. |
| Dicción | Los actores hablan con completa claridad (Todo lo que dicen se entiende) | Los actores hablan con claridad (Casi todo lo que dicen se les entiende) | Los actores hablan con poca claridad (se entiende poco lo que dicen) | Los actores hablan sin claridad (no se les entiende lo que dicen) |
| Vocabulario | Utiliza el vocabulario especializado al nivel de la audiencia. | Utiliza el vocabulario adecuado al nivel de la audiencia. | Utiliza el vocabulario básico al nivel de la audiencia. | Su vocabulario es insuficiente al nivel de la audiencia. |
| Modulación de la voz | Hace cambios de voz oportunos para mantener la atención de la audiencia. | Hace cambios de voz con frecuencia que atraen la atención de la audiencia. | Los cambios de voz eventualmente atraen la atención de la audiencia. | No hace cambios de voz que llamen la atención de la audiencia. |
| Tono de voz | Cuando el personaje o narrador hablan o leen siempre se les escucha | Cuando el personaje o narrador hablan o leen casi siempre se les escucha | Cuando el personaje o narrador hablan o leen casi nunca se les escucha | Cuando el personaje o narrador hablan o leen nunca se les escucha |
| Interacción con la audiencia | El personaje siempre interactúa con la audiencia | El personaje frecuentemente interactúa con la audiencia | El personaje eventualmente establece interacción con la audiencia | El personaje no interactúa con la audiencia. |
| Recursos / Vestuario | El grupo utilizó todos los recursos necesarios para cada puesta en escena. | El grupo utilizó algunos recursos para cada puesta en escena. | El grupo utilizó muy pocos recursos en cada puesta en escena. | El grupo no utilizó recursos acordes a cada puesta en escena. |

Fuente: Bernal, F. (2019)

Anexo 10 Quiz reseña literaria

| | | |
|---|--|--|
|  | <p align="center">Escuela Normal Superior de Bucaramanga Quiz reseña literaria</p> | <p align="center">Fecha: _____</p> |
| <p>NOMBRE _____ CURSO _____</p> | | |
| <p>Seleccione la opción correcta:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es una reseña literaria? <ol style="list-style-type: none"> a. Es la narración compendiosa que un crítico realiza sobre una obra de literatura. b. Es el resumen o descripción de lo más importante de una película. c. Es una evaluación oral que se realiza en torno a un texto literario. d. La reseña literaria juega un papel importante en la promoción del libro y de los autores. 2. ¿Cuáles son las partes de una reseña literaria? <ol style="list-style-type: none"> a. Título, introducción, desarrollo y conclusiones b. Título, introducción, desarrollo y comentario crítico c. Título, encabezado, resumen, comentario crítico, conclusiones y autor de la reseña d. Título, resumen, conclusiones y autor de la reseña 3. ¿Qué partes de la reseña literaria cumplen las siguientes funciones? <ol style="list-style-type: none"> 1. Brinda al lector una perspectiva general o punto de vista 2. Resume el espíritu de todo el texto 3. Retoma lo dicho inicialmente y ofrece un cierre 4. Expone argumentos con reflexión <ol style="list-style-type: none"> a. Conclusión, título, desarrollo, introducción b. Introducción, título, conclusión y desarrollo c. Título, introducción, desarrollo y conclusión d. Desarrollo, conclusión, introducción y título 4. ¿A cuál reseña literaria pertenece este fragmento? “El autor ahonda en los sentimientos más íntimos del ser, combina lo sencillo con lo complejo. Lo emocional con lo trivial. El amor con el cariño” <ol style="list-style-type: none"> a. “Como árboles mudos” b. “Las correspondencias del siglo XXI: hechos de una diáspora lírica” c. “Lamento lo ocurrido, de Richard Ford” d. “Levántate, Casandra” | | |

Anexo 11 Rúbrica para reseña literaria

| Rúbrica para reseña literaria | | | | |
|---------------------------------------|---|---|---|--|
| Aspecto | Superior 90-100 | Alto 75-89 | Básico 60-74 | Bajo 0-59 |
| Introducción | Define el propósito de la reseña, con estilo definido. La inicia con los datos del autor y del texto. | Define el propósito de la reseña, con un estilo indefinido. La inicia con los datos del autor y del texto | Define el propósito de la reseña. La inicia con los datos del autor | No define el propósito de la reseña y no incluye los datos del autor |
| Desarrollo | Contiene un resumen de las ideas principales del autor. Incluye cinco de ellas. Expone sus ventajas y desventajas. | Contiene un resumen de las ideas principales del autor. Incluye cuatro de ellas. Expone sus ventajas y desventajas. | Contiene un resumen de las ideas principales del autor. Incluye tres de ellas. Expone sus ventajas y desventajas. | Contiene un resumen de la idea principal del autor. No expone ventajas ni desventajas. |
| Conclusión | Incluye una opinión personal. Manifiesta posturas de acuerdo y desacuerdo por el autor y da un ejemplo de aplicación en su vida personal. | Incluye una opinión personal. Manifiesta posturas de acuerdo y desacuerdo con respecto a lo expuesto por el autor. | Incluye una opinión personal. Está de acuerdo con lo expuesto por el autor. | Incluye una opinión personal con respecto al tema en general. |
| Formato | Realiza la reseña con letra Arial a 12 puntos, interlineado de 1, párrafos con extensión de 5 a 10 líneas. | Realiza la reseña con letra Arial a 12 puntos, interlineado de 1, párrafos con extensión superior a lo solicitado | Realiza la reseña con otro estilo de letra al solicitado, interlineado de 1, párrafos con extensiones diversas. | Realiza la reseña a mano, sin cumplir con los requerimientos del formato. |
| Ortografía, acentuación y puntuación. | Sin errores ortográficos, de acentuación ni puntuación. | Tiene menos de diez errores ortográficos, de acentuación y puntuación. | Tiene entre diez y quince errores ortográficos, de acentuación y puntuación. | Tiene notables errores ortográficos, de acentuación y puntuación. |
| Puntualidad | Entrega la reseña literaria en la fecha estipulada. | Entrega la reseña literaria un día después de la fecha estipulada. | Entrega la reseña literaria dos o más días después de la fecha estipulada. | No entrega la reseña literaria. |

Fuente: Adaptación de Torres, L. (2011)

Anexo 12 Rúbrica para resumen

| Rúbrica para resumen | | | | |
|--------------------------------|--|--|--|--|
| Aspecto | Superior 90-100 | Alto 75-89 | Básico 60-74 | Bajo 0-59 |
| Idea principal | Señala claramente la idea central del tema y subordina a esta las ideas secundarias. | Señala la idea central, pero no toma en cuenta las ideas secundarias. | Falta claridad al señalar la idea principal, destacando más las ideas secundarias del texto. | No señala la idea central. Hay confusión al describir las ideas secundarias. |
| Comprensión del tema. | Respeta la estructura y organización del texto base (inicio, desarrollo, final). Se expresa con sus propias palabras o puede ligar las frases que usa el autor de manera adecuada. | No toma en cuenta la organización del escrito. Une frases del autor del texto, a frases elaboradas por el estudiante. | No tiene en cuenta la organización del escrito, prevalecen las frases de los autores sobre los comentarios propios. | No respeta la organización del escrito. Lo expresado carece de coherencia. Prevalece el material innecesario y secundario sobre el principal. |
| Estilo, gramática y ortografía | Sin errores ortográficos o gramaticales, texto justificado, un solo tipo y tamaño de letra. | Errores ortográficos o gramaticales mínimos (menos de cinco). Texto justificado, un solo tipo y tamaño de letra. Visualmente agradable. | Errores ortográficos o gramaticales mínimos (menos de diez). Texto justificado, un solo tipo y tamaño de letra. | Múltiples errores ortográficos o gramaticales (más de diez). Texto sin justificación. Mezcla diferentes tipos y tamaños de letra. |
| Redacción | Utiliza frases breves. Repite la idea del autor con otras palabras. Cita el texto de manera breve y con comillas. Sigue el orden propuesto y diferencia cada una de las partes. | Utiliza frases breves. Repite la idea del autor con otras palabras. Cita el texto de manera amplia y con comillas. Sigue el orden propuesto y diferencia cada una de las partes. | Utiliza frases extensas. Repite la idea del autor de manera textual, aunque con comillas. Sigue el orden propuesto ni diferencia cada una de las partes. | Utiliza frases muy extensas. Repite la idea del autor de manera textual, sin comillas. No sigue el orden propuesto ni diferencia cada una de las partes. |

Fuente: Alonso, N., Chávez, C., Castillejos, A., Torres, B. y Pavía, E. (2013)

Anexo 13 Reseña literaria V17**AMÉRICA CUENTA SUS MITOS: UN MUNDO NUEVO POR DESCUBRIR**

- Título: América Cuenta sus Mitos
- Autor: Flor Romero
- Editorial: Planeta Colombiana
- Fecha de Publicación: 2009
- Año de Edición: 2014
- N° de Páginas: 294

Esta obra representa la ardua investigación por parte de la autora para rescatar el bello mundo de los mitos y las leyendas precolombinas, tal como lo menciona en el prólogo de la obra: “Me parecía que ese mundo de los ancestros era tan maravilloso, tan fantástico, tan mágico,”¹. La autora enseña la belleza americana por medio de sus mitos con el fin de no perder esa tradición. En esta obra de cincuenta y tres mitos, divididos en cuatro partes, la autora recopila estos mitos escritos en distintas partes de América, y va mostrando distintas culturas.

América cuenta sus Mitos es una obra única que alimenta la imaginación, cultura y creatividad de los lectores; cada capítulo es un mundo único y nuevo por descubrir, cada mito es un pequeño viaje al territorio en el que este ambientado la historia y ver reflejados a nuestros ancestros.

Esta obra podría ser dirigida más que todo para aquellos que quieran indagar en el mundo del misterio ancestral, sin embargo, es una gran obra que merece ser leída por todo el público, por ejemplo, si tenemos a los jóvenes este libro es perfecto para enriquecer su nivel cultural y que conozcan más de su tierra ancestral.

En mi caso el libro me cautivó, tiene la dosis perfecta de fantasía mística, es decir, la autora hizo un gran trabajo juntado esos mitos que son historias tradicionales y a su vez nos muestra lo bello que es América, es un gran libro para que las nuevas y futuras generaciones no pierdan la tradición de leer historias tan increíbles.

Es común que algunos lo hallen como un libro simple y aburrido, pero quienes en verdad valoren las buenas historias lo reconocerán como lo que es: un gran libro.

V17

Anexo 14 Reseña literaria N18

AMERICA CUENTA SUS MITOS

Por N18

“Este continente tiene tantas tradiciones y riquezas culturales que caracterizan a nuestros pueblos, que han pasado de generación a generación, y que aún hoy en día a pesar de que muchos, no los guardan en su memoria, nos seguirá recordando, el origen del cual venimos”

En la vida había leído un libro de FLOR ROMERO, hasta que en una actividad de mi colegio nos lo dieron para leer. Esta Licenciada en Comunicación es una Autora que gran parte de su vida ha escrito sobre mitología Colombina e Hispanoamericana, lo cual encuentro muy interesante. Así que cuando empecé a leer el índice de este libro y vi tantas historias, fabulas y leyendas me interesé mucho más. Y, tengo que admitir, que a medida que lo sigo leyendo me fascina mucho más.

Los relatos que componen “América cuenta sus Mitos” tienen un hilo en común, que se mantiene desde el inicio hasta el final: La mágica historia sagrada de nuestros ancestros. Esto es lo que me ha transmitido cada relato, de una u otra manera, a través de las diversas historias, leyendas y sus protagonistas. Ya sea desde el punto de vista del origen del hombre, del sol, la luna, una historia de amor, de la creación del mundo, de los dioses y de los roles que cumplen los animales... Todos estos relatos vienen de un pasado y continuarán en un futuro, llenando nuestras mentes de un mundo de ensueños y magia.

Y puede que esto que expreso, para muchas personas, no tenga mucha importancia. Podría tratarse de un libro cualquiera... Sin embargo, no lo es. Creo que lo que más me ha gustado de esta autora es la perseverancia con la que lucha para que tengamos en la memoria las leyendas que hacen parte de nuestras raíces indígenas. Y nos las presenta en forma de una aventura maravillosa por toda América. Y nos enfrenta a la mágica historia sagrada de nuestros ancestros que nos muestra nuestra identidad la cual es importante para comprender nuestro presente, pasado y futuro.

Por este motivo, creo que América cuenta sus mitos, es una lectura regionalista y folclórica, puesto que, en ella, Flor Romero pone al alcance del lector unas joyas ancestrales como los mitos precolombinos, tan variados y algunos desconocidos. Y cada uno de ellos, a pesar de tener una magia que los caracteriza, transmite una riqueza sorprendente.

“Bochica, el regio manto de luz, apareció montado en el arco iris, por donde nace el sol. Nuestros antepasados apenas empezaban a organizar su vida y ensayaban subsistir con las cosechas de maíz y papa. Oraban para que la gran laguna de Iguaque bajara de nivel y les dejara más tierras libres para cultivar”.

Aunque creo que estos pequeños fragmentos del libro no son suficientes para mostrar lo que les decía, creo que es una buena forma de empezar para mostrar cómo esta autora recopila historias que pasaron hace ya tanto tiempo y que apreciamos los paisajes y tradiciones de nuestro continente. Todo ello para mostrarnos la riqueza multicultural que caracteriza a nuestros pueblos.

Tengo que reconocer que América cuenta sus mitos, es uno de los libros que más me ha gustado leer, por la cantidad de historias que cuentan y las diferentes regiones en donde suceden. He encontrado valores como la sabiduría, respeto, identidad, amor, fuerza, justicia y, a través de cada uno de estos relatos, nos deja una enseñanza respecto al valor de nuestro pasado. Además, hace que mi imaginación vuele a mundos fantásticos, donde lo increíble se hace creíble... Sin duda, seguiré leyendo estas historias mitológicas y espero que me siga transmitiendo tanto como lo han hecho hasta ahora.

Anexo 15 Antes de leer L4/D5**Antes de leer L4**

Responda las siguientes preguntas:

1. ¿Qué ideas le resultan al observar el término Neoclasicismo?
Con mis presaberes al observar el termino Neoclasicismo, reconozco que “Neo” significa nuevo y “Clasicismo” se asemeja a clasista o tradicional. Así que, surgen ideas de una literatura que busca recuperar y crear nuevas tradiciones o normas.
2. ¿Qué ideas le surgen al observar la palabra Romanticismo?
Al observar la palabra Romanticismo, surgen ideas de novelas y poemas en las que el autor se deja llevar por sus sentimientos y emociones.
3. ¿Qué conoce sobre Neoclasicismo latinoamericano?
Fue un movimiento que surgió a mediados del siglo XVIII, el cual exaltaba los valores patrios y la búsqueda de la independencia.
4. ¿Qué sabe sobre el Romanticismo latinoamericano?
Fue un movimiento que se manifestó en el siglo XIX. Este tenía como objetivo resaltar los sentimientos y emociones del autor.

Antes de leer D5

Responda las siguientes preguntas:

1. ¿Qué ideas le resultan al observar el término Neoclasicismo?
Con mis presaberes al observar el termino Neoclasicismo, reconozco que “Neo” significa nuevo y “Clasicismo” se asemeja a clasista o tradicional. Así que, surgen ideas de una literatura que busca recuperar y crear nuevas tradiciones o normas.
2. ¿Qué ideas le surgen al observar la palabra Romanticismo?
Al observar la palabra Romanticismo, surgen ideas de novelas y poemas en las que el autor se deja llevar por sus sentimientos y emociones.
3. ¿Qué conoce sobre Neoclasicismo latinoamericano?
Fue un movimiento que surgió a mediados del siglo XVIII, el cual exaltaba los valores patrios y la búsqueda de la independencia.
1. ¿Qué sabe sobre el Romanticismo latinoamericano?
Fue un movimiento que se manifestó en el siglo XIX. Este tenía como objetivo resaltar los sentimientos y emociones del autor.

Anexo 16 Rúbrica para exposición oral

| Rúbrica para exposición oral | | | | |
|-------------------------------------|--|---|--|---|
| Aspecto | Superior 90-100 | Alto 75-89 | Básico 60-74 | Bajo 0-59 |
| Pronunciación | Pronuncia las palabras correctamente y vocaliza bien. | Pronuncia correctamente, pero su vocalización no es correcta. | Comete errores de pronunciación, aunque su vocalización es correcta. | Comete errores tanto de pronunciación como de vocalización. |
| Volumen | El volumen es adecuado con la situación. | Levanta la voz demasiado durante la exposición. | Habla demasiado bajo al exponer. | Expone muy bajo, casi no se le oye. |
| Postura | Su postura es natural, mirando al público continuamente. | Mira al público, pero está apoyado en algún sitio. | En ocasiones da la espalda al público. | No se dirige al público al exponer. |
| Contenido | Expone el contenido concreto, sin salirse del tema. | Expone el contenido y en ocasiones se sale del tema. | Expone el contenido, aunque le faltan algunos datos. | La exposición carece de contenido concreto. |
| Documentación | Utiliza material de apoyo extra para hacerse entender mejor. | Durante la exposición hace uso adecuado de la documentación. | Escasa referencia a imágenes o documentos de apoyo. | No utiliza material de apoyo a la exposición oral. |
| Secuenciación | Buena estructura y secuenciación de la exposición. | Exposición bastante ordenada. | Algunos errores y repeticiones en el orden lógico de las ideas. | La exposición carece de orden y repite las ideas continuamente. |

Fuente: López, A. (2015)

Anexo 17 Exposición oral K14/J15

Exposición oral

K14

“Le voy a presentar mi resumen y comentario crítico sobre la obra literaria llamada Martín Fierro que pertenece a José Hernández.

Este poema es protagonizado por un hombre llamado Martín Fierro, un gaucho que es afectado completamente por la injusticia social y al final termina convirtiéndose en un gaucho matrero, es decir, un hombre que viviría lejos de la sociedad y de las leyes.

Mi comentario crítico sobre esta obra literaria es que me pareció interesante pues porque primero muestra cómo eran los gauchos argentinos anteriormente, o sea eran personas solitarias, valientes, trabajadoras e independientes. Además, en esta literatura muestran los tipos de la sociedad eh como, por ejemplo, los criollos, los mixtos, los indios, sí.

Por último, quiero agregar que también muestran la realidad de las desigualdades políticas y sociales que imponen el gobierno o el estado que al final sea para bien o mal para el pueblo o la gente, hay que terminar acatándolas y obedeciéndolas”

J15

“La obra literaria que yo escogí fue Martín Fierro. Su autor es José Hernández. Tiene dos partes: la ida y la vuelta. La ida fue creada en 1872 y la vuelta fue creada en 1879. Es un poema narrativo escrito en verso.

La primera parte habla de un hombre más rebelde que se va a vivir con los indígenas. La segunda parte trata que se transforma, se va a vivir a la ciudad y les da consejos a sus hijos.

Este poema es muy reconocido en Argentina y todo el ámbito cultural hispánico, por un lenguaje bien tratado.

Martín Fierro representa el ideal romántico de un hombre libre, sensible, en contacto con la naturaleza.

Los personajes son: Martín Fierro, gaucho y el señor Cruz, amigo del protagonista. Refleja su vida, su pobreza muy habitual en esa época y además era un elemento característico para crear un aspecto romántico en la poesía”

Anexo 18 Texto: "Última Proclama del Libertador"

Texto: Última Proclama del Libertador Simón Bolívar
A los pueblos de Colombia

Colombianos:

Habéis presenciado mis esfuerzos para plantear la libertad donde reinaba antes la tiranía. He trabajado con desinterés, abandonando mi fortuna y aun mi tranquilidad. Me separé del mando cuando me persuadí que desconfiabais de mi desprendimiento. Mis enemigos abusaron de vuestra credulidad y hollaron lo que me es más sagrado, mi reputación y mi amor a la libertad. He sido víctima de mis perseguidores, que me han conducido a las puertas del sepulcro. Yo los perdono.

Al desaparecer de en medio de vosotros, mi cariño me dice que debo hacer la manifestación de mis últimos deseos. No aspiro a otra gloria que a la consolidación de Colombia. Todos debéis trabajar por el bien inestimable de la Unión: los pueblos obedeciendo al actual gobierno para libertarse de la anarquía; los ministros del santuario dirigiendo sus oraciones al cielo; y los militares empleando su espada en defender las garantías sociales.

¡colombianos! Mis últimos votos son por la felicidad de la patria. Si mi muerte contribuye para que cesen los partidos y se consolide la Unión, yo bajaré tranquilo al sepulcro. Hacienda de San Pedro, en Santa Marta, a 10 de diciembre de 1830. 20º.

Simón Bolívar. (FMM, s.f)

Anexo 19 Complementación de proclama S8/G9

A mi familia y amigos:

Habéis presenciado mis esfuerzos para plantear **quedarnos en casa, en armonía** donde reinaba antes la **falta de colaboración**. He trabajado con desinterés, abandonando mi fortuna y aún mi tranquilidad. Me separé **de mis aventuras** cuando me persuadí que desconfiabais de mi desprendimiento. Mis enemigos abusaron de vuestra credulidad y hollaron lo que me es **amado**, mi reputación y mi **libertad**. He sido víctima de mis **tareas**, que me han conducido a las puertas del **estrés**. Yo no los perdono. Al desaparecer de en medio de vosotros, mi cariño me dice que tengo que hacer la manifestación de mis últimos **consejos**. No aspiro a otra gloria que a la consolidación de Colombia. Todos debéis trabajar por el bien inestimable de la **comunidad**: los pueblos obedeciendo al actual gobierno para liberarse de la **pandemia**: los ministros del santuario dirigiendo sus oraciones al cielo; y los militares empleando **su vigilancia** en defender **la salud de todos**. **¡Cuidémonos!** Mis últimos votos son por **el bienestar común**. Si mi **ausencia** contribuye para que cesen **las faltas de responsabilidad** y se consolide **la paz y la solidaridad**, yo **aceptaré mi partida**.

Atentamente:

S8

A mis queridos compatriotas:

Habéis presenciado mis esfuerzos para plantear propuestas donde reinaba antes la confusión sobre la infección del coronavirus. He trabajado con desinterés, abandonando mi fortuna y aun mi tranquilidad. Me separé de mis aficiones personales, como la equitación y el golf; cuando me persuadí que desconfiabais de mi desprendimiento. Mis enemigos abusaron de vuestra credulidad y hollaron lo que me es más prioritario: mi reputación y mi transparencia. He sido víctima de los que no desean auto cuidarse y me han conducido a las puertas del cierre total de negocios y centros de diversión. Yo los perdono. Al desaparecer de en medio de vosotros, mi cariño me dice que debo hacer la manifestación de mis últimos recursos. No aspiro a otra gloria que a la consolidación de Colombia. Todos debéis trabajar por el bien inestimable de la salud de todos los ciudadanos: los pueblos obedeciendo al actual gobierno para libertarse de la pandemia; los ministros del santuario dirigiendo sus oraciones al cielo; y los militares empleando su persuasión y su firmeza en defender honor y patria, en las calles. ¡colombianos! Mis últimos votos son por una nación libre de coronavirus. Si mi ayuda humanitaria y auxilios a los más débiles contribuyen para que cesen los contagios y las muertes por covid 19 y se consolide una cura efectiva, yo me sentiré orgulloso de ser su presidente. No pierdan nunca la esperanza.

Atentamente:

G9

Anexo 20 Cuestionario sobre la proclama N10

Cuestionario sobre la Proclama de Bolívar N10

Responda las siguientes preguntas:

NIVEL LITERAL

1. ¿Quién es el autor de la proclama?
RTA: Simón Bolívar.
2. ¿A quién va dirigida la proclama?
RTA: Va dirigida a los pueblos de Colombia
3. ¿Dónde fue escrita la proclama?
RTA: Hacienda de San Pedro, en Santa Marta.
4. ¿Cuándo fue escrita la proclama?
RTA: 10 de diciembre de 1830.
5. ¿A qué renunció Bolívar en su afán de libertad?
RTA. Renuncio a la fortuna y a la tranquilidad.
6. ¿Cómo era el ambiente que reinaba en América?
RTA: Reinaba la tiranía.
7. ¿Qué era lo más sagrado para Bolívar?
RTA: La reputación y su amor a la libertad.
8. ¿Con qué fin se esforzó Bolívar?
RTA: Plantear la libertad.
9. ¿Cuáles fueron los mayores deseos de Bolívar?
RTA: La felicidad de la patria
10. ¿Cómo podría descansar el alma del Libertador?
RTA: Que cesen los partidos y se consolide la Unión.

NIVEL INFERENCIAL

1. Infiera el significado de la palabra proclama.
RTA: Es un escrito o discurso de carácter político en el que una persona, generalmente con autoridad, expone sus propósitos o lo que se debe hacer.
2. Proponga un título diferente para la proclama
RTA: "EL ULTIMO DESEO DEL LIBERTADOR"
3. Deduzca el tema de la proclama
RTA: El esfuerzo de Simón Bolívar porque su pueblo estuviera unido.
4. Plantee la idea fuerza de la proclama
RTA: La Consolidación de Colombia
5. Deduzca el mensaje de la proclama
RTA: Hacer que los colombianos trabajen unidos contra la Anarquía.
6. Sintetice en tres líneas la proclama.
RTA: Bolívar quiso dejar un mensaje a la Gran Colombia, done habla de su lucha incondicional e incansable por la Libertad de su tierra de la tiranía española. Y hace un llamado a la Unidad y Fraternidad para librarse de la Anarquía.

7. Identifique el tono que prevalece en la proclama (nostálgico, irónico, heroico.)

RTA: Nostálgico. (Simón Bolívar estaba en su lecho de muerte)

8. Infiera el significado de las siguientes palabras dentro del contexto:

Tiranía, hollaron, consolidación, anarquía

RTA:

- Tiranía: Forma de gobierno en la que el gobernante tiene un poder total o absoluto, no limitado por unas leyes, especialmente cuando lo obtiene por medios ilícitos, y abusa de él.
- Hollaron: Hacer sentir a una persona su inferioridad.
- Consolidación: El término consolidación se utiliza en diversos ámbitos la idea genera de dar solidez a algo, o bien integrar varios elementos en uno solo.
- Anarquía: Desorganización, desorden o confusión que se crea por la falta de sometimiento a unas reglas o costumbres que rigen en una determinada actividad o ámbito de la vida.

9. Interprete la frase: “y los militares empleando su espada en defender las garantías sociales”

RTA: Los militares debían estar encargados de velar y proteger los derechos y deberes de los ciudadanos.

10. Elabore una conclusión sobre la proclama.

RTA: Simón Bolívar nos habla sobre todo los esfuerzos que hizo para poder conseguir la libertad aun así reinara la tiranía y desconfiaran de él, pero él no se rindió y logro conseguir la libertad a América.

NIVEL CRÍTICO

1. ¿Cuál es la importancia que tiene la Proclama de Bolívar?

RTA: Lo que hizo el Libertador para darnos la oportunidad que fuéramos libres de la tiranía española.

2. ¿Qué piensa del yugo español que imperó durante 300 años en América?

RTA: Fue un imperio tirano, que adoctrinaba a todos los pobladores y quien no estuviera de acuerdo con sus leyes tenía que morir.

3. ¿Por qué la invitación que hizo Bolívar en su última proclama ha sido difícil de consolidar en los pueblos latinoamericanos?

RTA: Porque en los países hay pocos que luchan contra la Anarquía y estos son perseguidos por los gobiernos.

4. ¿Cómo evalúa la lucha de Bolívar para libertar las naciones?

RTA: Bolívar luchó hasta el último momento de su vida por darnos la libertad, y murió tranquilo esperanzado en que su pueblo se uniera y luchara para continuar lo que él había logrado.

5. ¿Cómo podría calificar a los perseguidores de Bolívar?

RTA: Eran personas anarquistas, en contra de todo gobierno y autoridad.

6. ¿Qué hubiera hecho usted para liberar las naciones?

RTA: Hubiera negociado con los otros comandantes para no iniciar guerras.

7. ¿Cómo debería ser la lucha actual para conseguir la unión de los pueblos latinoamericanos?

RTA: La lucha debería ser dialogando y llegando a acuerdos que beneficien a los países.

8. ¿Cómo cree que la anarquía se manifiesta en la sociedad actual?

RTA: Con los políticos corruptos.

9. ¿Cree que el pueblo colombiano es feliz? ¿Por qué?

RTA: Si, porque, somos independientes, tenemos nuestra constitución, nuestras leyes, nuestros derechos y deberes y tratamos de cumplirlos, y somos libres de pensar y actuar por nosotros mismos.

10. ¿Cree que Bolívar logró la materialización de sus deseos?

RTA: Sí porque él luchó buscando la libertad para su pueblo y lo logró.

Anexo 21 Cuestionario sobre la proclama S11

Cuestionario sobre la Proclama de Bolívar

S11

NIVEL LITERAL

Responda las siguientes preguntas:

- 1 ¿Quién es el autor de la proclama?
R. Simón Bolívar
- 2 ¿A quién va dirigida la proclama?
R. A los pueblos de Colombia
- 3 ¿Dónde fue escrita la proclama?
R. En la hacienda de San Pablo, en Santa Marta
- 4 ¿Cuándo fue escrita la proclama?
R. el 10 de diciembre de 1830
- 5 ¿A qué renunció Bolívar en su afán de libertad?
R. A la fortuna
- 6 ¿Cómo era el ambiente que reinaba en América?
R. reinaba la tiranía, el ambiente era algo tenso
- 7 ¿Qué era lo más sagrado para Bolívar?
R. el amor a la libertad y la reputación
- 8 ¿Con qué fin se esforzó Bolívar?
R. Con el fin de que tuviéramos libertad
- 9 ¿Cuáles fueron los mayores deseos de Bolívar?
R. la consolidación de Colombia
- 10 ¿Cómo podría descansar el alma del Libertador?
R. Haciendo que se consolide la unión y que cesen los partidos

NIVEL INFERENCIAL

- 1 Infiera el significado de la palabra proclama
R. Es un escrito o discurso de carácter político
- 2 Proponga un título diferente para la proclama
R. Mis últimas palabras
(proclama del libertador Simón Bolívar)
- 3 Deduzca el tema de la proclama
R. La libertad de los colombianos
- 4 Plantee la idea fuerza de la proclama
R. "No aspiro a otra gloria que a la consolidación de Colombia"
- 5 Deduzca el mensaje de la proclama
R. Unirnos como país
- 6 Sintetice en tres líneas la proclama
R. "Al desaparecer de en medio de vosotros, mi cariño me dice que debo hacer la manifestación de mis últimos deseos. No aspiro a otra gloria que a la consolidación de Colombia. Todos debéis trabajar por el bien inestimable de la Unión"
- 7 Identifique el tono que prevalece en la proclama (nostálgico, irónico, heroico.)
R. Nostálgico
- 8 Infiera el significado de las siguientes palabras dentro del contexto:
Tiranía, hollaron, consolidación, anarquía
R.
Tiranía: forma de gobernar sin límites de leyes, con el cual abusaron del poder
Hollaron: Maltratar o profanar al pueblo o las tierras en búsqueda de riqueza
Consolidación: Trata de unir todos los pueblos para lograr una sola
Anarquía: Es una situación de orden político
- 9 Interprete la frase: "y los militares empleando su espada en defender las garantías sociales"
R. Quiere decir que los militares la guerrearaban con tal de defender al pueblo
- 10 Elabore una conclusión sobre la proclama
R. Que Simón Bolívar abandono su fortuna y tranquilidad, para luchar y conseguir la libertad de los pueblos, pero ellos desconfiaron de su desprendimiento y decidieron atacarlo en su reputación y su libertad.

Siendo su único deseo la consolidación de Colombia

NIVEL CRÍTICO

1. ¿Cuál es la importancia que tiene la Proclama de Bolívar?
R. Es una proclama que expresa muy bien lo sentimientos de Simón Bolívar en ese momento.
2. ¿Qué piensa del yugo español que imperó durante 300 años en América?
R. a pesar de que ellos nos trajeron adelantos, muy mal, porque robaron nuestras riquezas y sometieron al pueblo
3. ¿Por qué la invitación que hizo Bolívar en su última proclama ha sido difícil de consolidar en los pueblos latinoamericanos?
R. Porque los gobernantes no les interesa el bien común sino el bien individual
4. ¿Cómo evalúa la lucha de Bolívar para libertar las naciones?
R. bastante fuerte ya que fue una guerra entre los españoles y Bolívar que demostró la valentía y la unión del pueblo colombiano
5. ¿Cómo podría calificar a los perseguidores de Bolívar?
R. como luchadores
6. ¿Qué hubiera hecho usted para liberar las naciones?
R. Una revolución para que el pueblo entendiera
7. ¿Cómo debería ser la lucha actual para conseguir la unión de los pueblos latinoamericanos?
R. Los pueblos deberían dejar a lado las indiferencias, los intereses individuales y tener intereses generales que ayuden a toda Latinoamérica
8. ¿Cómo cree que la anarquía se manifiesta en la sociedad actual?
R. se manifiesta en los municipios que tienen recursos económicos muy bajos, y en donde no hay presencia del estado
9. ¿Cree que el pueblo colombiano es feliz? ¿Por qué?
R. la verdad diría que 50 – 50 están felices las zonas donde están súper bien económicamente y todo eso, pero las zonas bajas no lo están ya que necesitan ayuda del estado y este muy poco acude a ellos
10. ¿Cree que Bolívar logró la materialización de sus deseos?
R. Sí, porque gracias a eso vivimos en un estado libre, y nos liberamos del yugo español

Los estudiantes leyeron en la sesión 6 dos poemas representativos del Neoclasicismo y Romanticismo latinoamericano (El Valor y Las Contradicciones) y respondieron un cuestionario de cinco preguntas con las que se buscaba fortalecer su comprensión textual.

- Las respuestas de V12 demostraron una clara diferenciación en cuanto a los temas y características de cada poema representativo de los movimientos literarios Neoclásico y Romántico de América latina.
 - a. ¿Encuentra diferentes temas en los poemas? Sí
 - b. Si respondió afirmativamente ¿Cuáles temas encuentra en cada poema?
Neoclásico: Valor, terror, Dios, Tiranía.
Romántico: Guerra, libertad, temor, valentía, muerte.
 - c. ¿Cuáles características de cada movimiento literario (Neoclásico y Romántico) encuentra en cada poema?
-Neoclásico: imitación de los modelos clásicos, preocupación por la expresión formal
-Romántico: Exaltación del **yo** individual del escritor, predominio del sentimiento, la imaginación y la fantasía sobre la razón, libertad de creación, subjetivismo.
 - d. ¿Con cuál de los dos movimientos siente mayor afinidad o atracción?
-Romanticismo
 - e. ¿Por qué?
-Me gusta el sentimentalismo y la profundidad de sus escritos.

De manera similar al producto anterior estuvieron las respuestas de S13

Responda las preguntas:

- a. ¿Encuentra diferentes temas en los poemas?
Sí. Aunque, ambos comparten el deseo de libertad y a la vez el temor de alcanzarla.
- b. Si respondió afirmativamente ¿Cuáles temas encuentra en cada poema?
➤ EL VALOR: Hazañas libertadoras / El paisaje
➤ LAS CONTRADICCIONES: Libertad / Muerte / Dolor / Sufrimiento

c. ¿Cuáles características de cada movimiento literario (Neoclásico y Romántico) encuentra en cada poema?

El Valor: Descripción del paisaje / Retoma los personajes de mitología clásica.

Las Contradicciones: Exaltación del YO creador / Predominio de la imaginación y la fantasía.

d. ¿Con cuál de los dos movimientos siente mayor afinidad o atracción?

Ambos movimientos me llaman la atención

e. ¿Por qué?

Porque cada uno tiene su esencia que lo hace único y el estilo que lo identifica.

Los estudiantes en la sesión 7 leyeron una tabla que contenía autores y obras representativas del Romanticismo latinoamericano. Posteriormente, consultaron seis obras más representativas de este movimiento con el fin de elegir la que más les agradara.

Anexo 22 Rúbrica para proclama

| Rúbrica para proclama | | | | |
|-----------------------|---|---|--|---|
| Aspectos a evaluar | Niveles de valoración | | | |
| | 0-59 | 60-74 | 75-89 | 90-100 |
| Puntualidad | No entrega el producto o lo hace después de 4 días del calendario. | Entrega el producto 3 días después de la fecha del calendario. | Entrega el producto dos días después de la fecha del calendario. | Entrega el producto a tiempo. |
| Contenido | Presenta contenidos diferentes respecto a la temática. El texto no presenta el tema con profundidad, ni cumple la función de la proclama. | Presenta contenidos irrelevantes respecto a la temática. El texto no cumple a cabalidad con la función de la proclama. | No se observa precisión en el desarrollo de ideas. El texto cumple la función de la proclama. | Incluye ideas relacionadas con el tema y las presenta de forma precisa. Presenta el tema con profundidad y cumpliendo la función de la proclama. |
| Redacción | Hay muchas debilidades en la redacción y evidencia ausencia de revisión. No utiliza título, ni segmenta el contenido en párrafos. Hay errores de redacción y ortografía como palabras repetidas, falta de signos de puntuación y acentos, entre otros detalles por mejorar. | La redacción de la mayor parte del trabajo está en forma impersonal. Se evidencia falta de dominio del lenguaje. Hay presencia de título y párrafos que segmentan adecuadamente el contenido del trabajo. La presencia de errores de redacción y ortografía no es tan significativa. | La redacción del trabajo es predominantemente impersonal. Evidencia un buen dominio del lenguaje. Se evidencia la presencia de título pertinente, párrafos bien contruidos, se aplican las normas de puntuación y ortografía a lo largo del trabajo, mínimos errores. Ello indica que el trabajo fue bien revisado antes de entregarlo para su evaluación. | La redacción del trabajo es totalmente personal. Evidencia un buen dominio del lenguaje Se evidencia la presencia de título pertinente, párrafos bien contruidos, se aplican las normas de puntuación y ortografía a lo largo del trabajo, no hay errores. Ello indica que el trabajo fue muy bien revisado antes de entregarlo para su evaluación. |

Fuente: Chapeta, G. (2016)

Anexo 23 Proclama S13**Proclama
A los estudiantes de la ENSB**

Normalistas:

Han sido testigos presenciales de todo el ánimo que he querido desplegar donde ahora ronda la incertidumbre y la fatalidad. He compartido mi buena actitud sin ningún interés, aún a costa de ser tildada como “intensa”. Di un paso al costado cuando percibí desagrado y fastidio por mis acciones. Mis detractores mancillaron mi trabajo y se empeñaron en destruir toda evidencia de mi legado. He sido damnificada de todos ellos, que pretendían conducirme al fondo del río Leto. Yo los indulto.

Al aislarme en medio de esta pandemia, mis principios me obligan a expresar mis propósitos. No deseo otra cosa distinta que “animarlos a enfrentar el reto de la educación virtual”. Todos y cada uno de nosotros, debemos trabajar incansablemente por nuestro proceso de formación, atendiendo a las disposiciones del Ministerio y de nuestra amada ENSB. A pesar de la precaria conectividad y la incierta situación de retorno presencial... lo que queda es ¡seguir adelante!

¡Normalistas del futuro!

Mis constantes esfuerzos son por la perseverancia y lucha constante para seguir afrontando la situación actual. “La educación no está en cuarentena” y aunque las aulas estén vacías... esperan en todo momento nuestro pronto regreso. Si mis deseos contribuyen a que no decaigan los ánimos y mejore nuestra actitud ante la situación actual, estaré tranquila esperando el fin de este confinamiento.

Valle de Ruitoque. Floridablanca. Mayo de 2020

S13

Anexo 24 Proclama L16

A los estudiantes de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga

Compañeros:

Como muchos de nosotros sabemos, estamos pasando por un muy mal momento. Esta pandemia nos ha afectado a todos nosotros en muchos aspectos. Por tal motivo, no debemos rendirnos, no debemos dar marcha atrás. Tenemos que estar más unidos que nunca. Centrándonos en el tema escolar y las clases por vía internet; es decir, clases virtuales.

Por este medio nuestros maestros se comunicarán con nosotros y nos ayudarán a resolver todas nuestras dudas y compartirán sus conocimientos con nosotros. También nos dejarán actividades y podremos resolver las evaluaciones igualmente por vía internet. No nos rindamos, trabajemos juntos y saquemos todos adelante nuestro futuro porque de ello depende nuestra patria.

Entonces ¡Ánimo compañeros!, Solo me queda por decir que aprovechemos este tiempo para aprender más, aparte de las clases podemos alimentar nuestros conocimientos investigando, leyendo y viendo videos; también para compartir más con nuestras familias y recordemos: Quedémonos en casa para así cuidarnos a nosotros mismos y a nuestros seres queridos.

Bucaramanga, Santander, Colombia. El 23 de mayo del 2020.

L16

Anexo 25 Neoclasicismo y Romanticismo K6

| K6 | Neoclasicismo | Romanticismo |
|---|---|--|
| Contexto | La crisis del sistema colonial se acentúa en el siglo XVIII, la segunda mitad del siglo en Latinoamérica se caracteriza por el surgimiento de movimientos anticoloniales que fueron el desencadenante del proceso independentista. En efecto, hasta 1830 la casi totalidad de los países de Latinoamérica habían logrado su independencia. | La literatura Hispanoamericana se hace romántica por influjo de Europa el 9 de diciembre de 1824 se libra la batalla de Ayacucho, que señala el fin de las guerras de independencia y, por ende, de la nominación española y el establecimiento de las repúblicas. |
| Época | XVIII - XIX | XVIII |
| Concepto/ Definición | Movimiento cultural, artístico y literario que se desarrolló a mediados del siglo XVIII hasta las primeras décadas del XIX. En Latinoamérica tuvo gran impacto tanto en la cultura como en la política por las ideas de independencia y la suerte de pueblos; las ideas liberales de lucha contra la tiranía y la intolerancia. | Movimiento artístico e intelectual que surge a finales del siglo XVIII en el Reino Unido, aunque recibe el impulso final y se consolida como reacción en Alemania. Nace como reacción contra el Neoclasicismo y los principios de la ilustración y supone una exaltación de la libertad y exaltación de los sentidos, junto con una gran necesidad creadora. |
| Características | <ul style="list-style-type: none"> • Imitación de los Modelos clásicos. • Predominio de la Razón y lo académico. • Respeto por las normas y las reglas en el arte. • Preocupación por la expresión formal. • Rechaza la fantasía. • Destaca el teatro y la fábula; la lírica casi desaparece. | <ul style="list-style-type: none"> • Predominio del sentimiento, la imaginación y la fantasía sobre la razón. • Se opone a la rigidez del Neoclasicismo. • Exaltación del YO individual del escritor. • Es eminentemente subjetivo. • Proclama la libertad de creación. • Apego por lo popular. |
| Géneros | <ul style="list-style-type: none"> • Novela Moral. • Poesía moral y Patriótica. • Sátira. • Fábula. • Epístola. • Discursos. • Proclamas. | <ul style="list-style-type: none"> • Prosa (Novela, Cuento, Ensayo). • Poesía. • Teatro (Secular y de Entretenimiento). • Periodismo. |
| Temas | <ul style="list-style-type: none"> • Descripción del paisaje. • Rendir homenaje a las hazañas libertadoras. • Promover la libertad intelectual. • Dar confianza y esperanza en la capacidad de los americanos. | <ul style="list-style-type: none"> • El canto a los héroes y a la libertad. • El sentimentalismo: Hace del amor, de la muerte, del dolor, sus grandes pasiones. • La identidad: Con la aparición del mestizo como nuevo tipo humano y la necesidad de autonomía, la pregunta por nuestra identidad estará presente; para ser independiente, lo primero es saber quién soy yo. |
| Conclusiones 1. El Neoclasicismo predomina a la razón y lo académico, en cambio en el Romanticismo predomina el sentimiento, la fantasía y la imaginación sobre la razón. | | |

2. El Romanticismo se opone a la rigidez del Neoclasicismo, en cambio el Neoclasicismo respeta las normas y las reglas en el arte.

Anexo 26 Neoclasicismo y Romanticismo L7


| L7 | Neoclasicismo | Romanticismo |
|-----------------|---|---|
| Contexto | <p>La crisis del sistema colonial se acentúa en el siglo XVIII la segunda mitad del siglo en Latinoamérica se caracteriza por el surgimiento de movimientos anticoloniales que fueran el desencadenante del proceso Independentista. En efecto, hasta 1830 la casi totalidad de los países de Latinoamérica habían logrado su independencia.</p> <p>La segunda mitad del siglo XVIII, etapa intermedia y de transición en el Barroco está caracterizada por la presencia del estilo Rococo poco productivo en el ámbito literario. El neoclasicismo se desarrolla en América en la primera parte del siglo XIX cerca de cuarentena y cinco años aproximadamente, 1845 y 1890.</p> | <p>La literatura hispanoamericana por influencia de Europa. El 9 de diciembre de 1829, se libra la batalla de Ayacucho que señala el fin de las guerras de independencia y por ende de la dominación española y el establecimiento de las repúblicas.</p> <p>Los territorios que poseía la península en América, excepto Puerto Rico y Cuba, nacen a la vida libre y se defienden desde el punto de vista histórico, social y natural (mara, zoiz).</p> |
| Definición | <p>Movimiento artístico e intelectual que surge a finales del siglo XVIII en el Reino Unido, aunque recibe a impulso final y se consolida como reacción en Alemania.</p> <p>Movimiento cultural artístico y literario que se desarrolló a mediados del siglo XIX en que después fue destituido por el romanticismo.</p> | <p>Movimiento artístico e intelectual que surge a finales del siglo XVIII en el Reino Unido, aunque recibe el impulso final y consolida como reacción en Alemania.</p> <p>Nace como reacción al neoclasicismo y los principios de la Ilustración (contra la fuerte imposición del Racionalismo).</p> |
| Características | <ul style="list-style-type: none"> *Imitación de los modelos clásicos. *Predominio de la razón y lo académico. *Respeto por las normas y reglas en el arte. *Preocupación por la expresión formal. *Rechaza la fantasía. *Destaca el teatro y la fábula: la lírica casi desaparece. | <ul style="list-style-type: none"> *Predominio del sentimiento, la imaginación y la fantasía sobre la razón. *Se opone a la rigidez del neoclasicismo. *Exaltación de lo individual del escrito. *Es eminentemente subjetivo. *Proclama la libertad de creación. *Apego por lo popular. |
| Época | Se desarrolló a mediados del siglo XVIII hasta las primeras décadas del siglo XIX. | Este surgió a finales del siglo XVIII. |
| Géneros | <ul style="list-style-type: none"> *Novela moral. *Poesía moral y patriótica. *Sátira. *Fábula. *Epístola. *Discursos. *Proclamas. | <ul style="list-style-type: none"> *Prosa (novela, cuento ensayo). *Poesía. *Teatro (secular y de entretenimiento). *Periodismo. |
| Temas | <ul style="list-style-type: none"> *Descripción del paisaje. *Rendir homenaje a las hazañas libertadoras. *Promover la libertad intelectual. *Dar confianza y esperanza en la capacidad de los americanos. | <ul style="list-style-type: none"> *El canto a los héroes y a la libertad *El sentimiento: hace del amor, de la muerte, del dolor, sus grandes pasiones. *La identidad: Con la aparición del mestizo como nuevo tipo humano y la necesidad de autonomía, la pregunta por nuestra identidad estará presente; para ser independiente. Lo primero es saber quién soy yo. |

Anexo 27 Obras literarias del romanticismo latinoamericano S13

| S13 Obras literarias del Romanticismo latinoamericano | | |
|--|--|--|
| OBRA | AUTOR | SÍNTESIS |
| FACUNDO O CIVILIZACIÓN Y BARBARIE EN LAS PAMPAS ARGENTINAS. | DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO (ARGENTINA) | Trata sobre el caudillo riojano Facundo Quiroga y las diferencias entre los federales y unitarios. Es una descripción de la vida social y política del país que tiene alcances sociológicos e históricos, pues ofrece en él una explicación sociológica del país fundada en el conflicto entre la "civilización" y la "barbarie" personificadas respectivamente en los medios urbano y rural. Es su obra principal y una de las encumbradas de la literatura latinoamericana. |
| SILVA A LA AGRICULTURA DE LA ZONA TÓRRIDA | ANDRÉS BELLO (VENEZUELA) | Con Silva a la Agricultura de la zona tórrida nace la gran poesía lírica de las naciones americanas. Una poesía que ya no vuelve los ojos a Europa en busca de motivos inspiradores, sino que se adentra, majestuosa y vital, en la más pura sustancia del vasto universo de América. Todo en Silva de Andrés Bello conduce a la exaltación de esta realidad, donde se confunden tumultuosamente los hombres del heroico mestizaje y la inmensa visión de una naturaleza mágica y desbordante. A partir de su publicación, la poesía americana encontrará por fin su verdadera expresión y la ruta más natural que luego habrían de seguir sus futuros cantores. |
| LA BARONESA DE JOUX | GERTRUDIS GÓMEZ DE AVELLANEDA (CUBA) | Leyenda fundada sobre una tradición francesa. |
| MARTÍN FIERRO | JOSE RAFAEL HERNÁNDEZ (Argentina) | El Gaucho Martín Fierro es un poema argentino, escrito en verso por José Hernández en 1872. Obra literaria considerada ejemplar del género gauchesco en Argentina, Uruguay y Río Grande del Sur. Debido a que tiene una continuación, La vuelta de Martín Fierro, este primer libro es también conocido como "la ida". Ambos libros han sido considerados como libro nacional de la Argentina, bajo el título genérico de "El Martín Fierro". |
| UNA HOLANDESA EN AMÉRICA | SOLEDAD ACOSTA DE RANGEL (Colombia) | Una holandesa en América es quizá la novela más importante de Soledad Acosta de Samper y una de las más |

| | | |
|-------------------------------|---------------------------|---|
| | | importantes de la literatura hispanoamericana del siglo XIX. Se trata de una novela de viaje y de formación trata de una novela de viaje y de formación |
| EL TEOCALLI DE CHOLULA | JOSÉ MARÍA HEREDIA (Cuba) | En la cultura chicana moderna se refiere a la Iglesia Nativa Americana como "teocalli" La voz melancólica del poeta adolescente —no había cumplido los 17 años— exploró entonces el misterio del tiempo efímero y de la vanidad humana. Pueblos, reyes, dictadores, sacerdotes horribles han pasado y aunque el volcán Popocatepetl resistió el embate de los siglos y de la muerte, no será para siempre |

Anexo 28 Pruebas finales competencia lectora y escritora

| | | |
|---|--|--|
|  | <p>Escuela Normal Superior de Bucaramanga Evaluación de Comprensión Lectora (Después de la propuesta de intervención)</p> | <p>Fecha: Nombre: Curso:</p> |
| <p>Responde las preguntas 28 a 33 de acuerdo con el siguiente texto: Poema</p> <div style="background-color: #fff9c4; padding: 10px; text-align: center;"> <p><i>Mientras por competir con tu cabello, oro bruñido al sol relumbra en vano; mientras con menosprecio en medio el llano mira tu blanca frente el lilio bello;</i></p> <p><i>mientras a cada labio, por cogello, siguen más ojos que al clavel temprano; y mientras triunfa con desdén lozano del luciente cristal tu gentil cuello;</i></p> <p><i>goza cuello, cabello, labio y frente, antes que lo que fue en tu edad dorada oro, lilio, clavel, cristal luciente,</i></p> <p><i>no sólo en plata o viola troncada se vuelva, mas tú y ello juntamente en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada.</i> Luis de Góngora</p> </div> <p style="text-align: right;">Fuente: Góngora, Luis (1984). Antología poética, Bogotá: La Oveja Negra</p> <p>28. En los versos “goza cuello, labio, frente/ antes de lo que fue en tu edad dorada, /oro, lilio, clavel, cristal luciente, /no solo en plata o viola troncada/ se vuelva, mas tú y ello juntamente/ en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada”, el poeta se refiere a que</p> <ol style="list-style-type: none"> Hay que aprovechar la juventud y la belleza antes de que sea demasiado tarde. Los elementos de la naturaleza no pueden igualar a la belleza de la mujer. La naturaleza siente envidia de la mujer y compite por ser la más bella. La juventud y la belleza son dones que van juntos hasta después de la muerte. <p>29. En los versos “se vuelva, mas tú y ello juntamente / en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada”, del soneto de Góngora, se hace alusión a uno de los pensamientos de la fe cristiana, el cual dice que</p> | | |

- A. "los seres nacen, crecen, se reproducen y mueren".
 - B. "quien mal anda, mal termina".
 - C. "todo lo que sube baja".
 - D. "de polvo eres y en polvo te convertirás".
30. En el soneto de Góngora se hace visible una de las tendencias temáticas de la poesía lírica renacentista y barroca, la cual tiene que ver con la idea de que
- A. Los hombres y las cosas materiales están sometidas a la ley del tiempo; todo pasa, todo perece.
 - B. El mundo en sí mismo no es malo ni bueno; mala o buena es la conducta del hombre.
 - C. La existencia terrenal sólo debe ser un medio para alcanzar la vida en el más allá.
 - D. El hombre merece la gloria mundana, cuya manifestación es la fama que deja al morir.
31. En el soneto se expresa la angustia del poeta por
- A. la condición humana.
 - B. la pérdida del amor.
 - C. la existencia mística.
 - D. la dolorosa muerte.
32. El soneto de Góngora se organiza en
- A. un cuarteto y dos tercetos.
 - B. tres cuartetos y un terceto.
 - C. dos cuartetos y dos tercetos.
 - D. un cuarteto y tres tercetos.
33. Formalmente, el soneto de Góngora se puede definir como una combinación de
- A. catorce versos endecasílabos.
 - B. once versos endecasílabos.
 - C. cuatro versos endecasílabos.
 - D. ocho versos endecasílabos.

RESPONDE LAS PREGUNTAS 34 A 39 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO LA MUJER TIGRE

Ha olido cómo me acercaba y se ha dado la vuelta. Intento hacerle ver que no estoy interesado en ella, pero siempre he sido un alcornoque fingiendo. Ella se lame las muñecas y los antebrazos. Me vigila con recelo. Se incorpora de pronto, de un golpe de omóplatos, y se pasea en círculos alrededor de mí. Quisiera aprovechar sus movimientos para hacerle una foto o escribir unas líneas, cualquier cosa que me vuelva útil en esta escena. Enseguida se aburre de asediarme y da unos cuantos pasos en dirección al borde. Se me va de la página. Es inquieta. No hay nada más espléndido que las manchas color albaricoque de su cuello, que se estira y se pliega cuando atisba los flancos. Hace tiempo que la estudio y, de momento, lo único que he conseguido averiguar es que duerme por la tarde, se pierde por las noches y se asoma de este lado sólo al mediodía, cuando el sol le acentúa las franjas del lomo y enciende sus pupilas piedra pómez. Desde el día en que la encontré, distraída, clavándose un colmillo en el labio con delicadeza, no he dejado de imaginar la cacería. ¿Quién cazaría a quién? Desde luego su boca promete el vértigo, la sangre, el rito de

la muerte ágil. Mi arma es esta pluma: suficiente al menos, para sucumbir con dignidad. Ese temblor del costado, de las rayas de su vientre al respirar, me salpica la vista, me obsesiona. Su dulce rugir de pequeña catarata me persigue cuando sueño. Al despertar, en cambio, sueño con perseguirlo. Ella tiene demasiado olfato como para dejarse sorprender en una página. Haría falta una novela, quizá varias, para poder albergar la esperanza de que bajase la guardia por un instante, en mitad de algún párrafo. Pero para hacer eso necesitaría estudiarla durante años. Al fin y al cabo, todo consiste en engañar al tigre. El hambre, algunas veces, la obliga a acercarse con encantador disimulo y relamerse. Si todavía no me ha atacado es porque, de momento, le agrada esto que escribo, o al menos le hace gracia a su coquetería. Por mi parte, estoy dispuesto al sacrificio: la supervivencia es tan mediocre... Sé bien que le importo poco, que para ella soy, básicamente, un curioso trozo de carne. Aunque también sé que, si transcurre un par de días sin que nos veamos, ella busca cualquier pretexto para regresar y rondar mi cuento. Incluso a veces me hace el honor y decide afilarse las uñas delante de mis ojos, frotándolas contra un árbol con una lentitud exquisita. Otras veces he notado cómo se demoraba al marcharse, mientras dibujaba hipnóticas ondas con su cola manchada. Y aún más. Estoy seguro de que en su guarida de fiera inmovible, en las noches de luna clara, se siente sola. Y de que a veces, también, hace un esfuerzo y me recuerda. Neuman, Andrés. Título. Ciudad: Editorial, año. 34. En relación con el texto, la frase “No hay nada más espléndido que las manchas color albaricoque de su cuello, que se estira y se pliega cuando atisba los flancos” cumple la función de comparar al narrador con la mujer tigre. analizar el espacio en que se mueve la mujer tigre. realizar una parodia del mundo animal. describir físicamente a la mujer tigre.

34. En relación con el texto, la frase “No hay nada más espléndido que las manchas color albaricoque de su cuello, que se estira y se pliega cuando atisba los flancos” cumple la función de

- A. comparar al narrador con la mujer tigre.
- B. analizar el espacio en que se mueve la mujer tigre.
- C. realizar una parodia del mundo animal.
- D. describir físicamente a la mujer tigre.

35. De las observaciones que hace de la mujer tigre, el narrador afirma que lo único que ha conseguido averiguar es que ella

- A. duerme por la tarde y se pierde por las noches.
- B. disfruta afilándose las uñas contra los árboles.
- C. no está interesada en seguir su juego de cacería.
- D. se clava los colmillos en sus labios delicados.

36. En el texto, las palabras “vértigo”, “sangre” y “muerte ágil” hacen referencia

- A. al colmillo de la mujer tigre.
- B. al rugir de la mujer tigre.
- C. a la boca de la mujer tigre.
- D. a la coquetería de la mujer tigre.

37. Teniendo en cuenta la información del tercer párrafo, puede afirmarse que el narrador se presenta como

- A. un escritor.
- B. un escultor.
- C. un domador.

D. un zoólogo.

38. En el fragmento “Sé bien que le importo poco, que para ella soy, básicamente, un curioso trozo de carne. Aunque también sé que, si transcurre un par de días sin que nos veamos, ella busca cualquier pretexto para regresar y rondar mi cuento” el conector subrayado establece una relación de

- A. comparación entre las dos oraciones del fragmento.
- B. causa efecto entre el motivo y la consecuencia.
- C. condición o necesidad de verificar una circunstancia.
- D. oposición entre la frase que precede y la que sigue.

39. En el relato, los acercamientos y huidas constantes de la mujer tigre son elementos que

- A. sugieren que la mujer tigre está cansada y desea rendirse.
- B. alimentan la relación de complicidad entre el narrador y la mujer tigre.
- C. advierten sobre la tragedia que ocurre al final del relato.
- D. enriquecen la atmósfera de peligro que rodea a los protagonistas.

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

EN EL REINO DE LO FANTÁSTICO

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

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

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

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

En sus últimos tiempos para acompañar su vejez le llega la ceguera, dificultad que le ayuda a conocer los matices silenciosos de la oscuridad y adentrarse en su propio mundo en un proceso de interiorización para develar sus misterios y convocar sus fantasmas en la luminosa llama de sus palabras. Su vida se convirtió desde entonces

en un sueño interminable en el que la realidad sólo tenía espacio en su recuerdo personal. No podía escribir por sus propias manos, sólo requisaba en su mente fértil los instrumentos que desde su oscuridad le permitieran descubrir los enigmas de la vida del hombre a través de sus propios fantasmas.

La obra de Borges se basa en la inteligencia crítica, donde la imaginación y la fantasía se presentan como elementos definitivos en su justificación de la existencia, cuando recurre a la fórmula schopenhaueriana de que “toda negligencia es deliberada, todo casual encuentro una cita, toda humillación una penitencia, todo fracaso una misteriosa victoria, toda muerte un suicidio”.

La mejor definición de Borges la realiza él mismo, cuando expresa: “Se me pregunta a menudo cuál es mi mensaje: la respuesta más obvia es que no tengo mensaje. No soy ni pensador ni moralista, sino simplemente un hombre de letras que convierte sus propias perplejidades y el respetable sistema de perplejidades que llamamos filosofía en formas de literatura”.

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

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

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

40. En el texto, la literatura de Borges simboliza la literatura de la fantasía como un recurso de

- A. la inteligencia.
- B. la metafísica.
- C. la existencia.
- D. la perfección.

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


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

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

- A. la lógica y la razón.

- B. la realidad y la imaginación.
C. la metafísica y el conocimiento.
D. la crítica y el juicio
43. De acuerdo con la información global, puede afirmarse que la tesis sobre la cual se desarrolla el texto anterior es:
- A. “La obra de Borges se basa en la inteligencia crítica y en la justificación de la existencia”.
B. “El mayor desacierto de la Academia Sueca de la Lengua fue no otorgar el premio Nobel a Borges y a Donoso”.
C. “En las obras de Borges y de Donoso la imaginación y la fantasía sustituyen a la realidad”.
D. “Borges y Donoso han legado a la historia literaria las obras más ingeniosas y profundas de la narrativa”.
44. El autor del texto anterior sustenta su tesis a través de
- A. una narración detallada de los cuentos e historias con influencia kafkiana.
B. una comparación entre las diferencias y similitudes de las obras de ambos escritores.
C. un conjunto de citas que demuestran la veracidad de la afirmación planteada.
D. una selección de los detalles relevantes de la vida y obra de Borges y Donoso.
45. Por la forma como se presenta la información en el texto anterior, puede afirmarse que éste tiene la intención de
- A. explicar una idea.
B. sustentar una idea.
C. debatir una idea.
D. describir una idea.

Fuente: Icfes Prueba Saber de Lenguaje noveno (2012) y (2017)

| | | |
|--|--|--|
|  | <p align="center">Escuela Normal Superior de Bucaramanga Prueba Final tipo Saber Noveno Grado Evaluación de Competencia Escritora</p> | <p>Fecha: Nombre: Curso:</p> |
| <p>RESPONDE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS</p> <p>8. El torneo de fútbol en tu barrio comenzará en dos meses y necesitan redactar un documento con los requerimientos para planear este evento. La propuesta escrita que harías para organizar paso a paso y de manera coherente ese evento sería:</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Reserva de espacios y recursos, publicidad del evento, equipos participantes, invitaciones nombre del acontecimiento. B. Nombre del evento, fijación de fechas y horas, equipos participantes, reserva de espacios y recursos, publicidad del evento, invitaciones. C. Reserva de espacios y recursos, revisión de uniformes, redacción de invitaciones, participación de los jugadores del equipo favorito. D. Seleccionar las bebidas para jugadores, fijación de horas de encuentros, reserva de balones, invitaciones y celebraciones. <p>9. Tienes que redactar una nota para la empleada doméstica de tu casa, con el fin de que ella esté atenta de la llegada del plomero que debe arreglar la llave del lavamanos del baño principal. La nota que estás escribiendo dice:</p> <p>María:</p> <p>Hoy, alrededor de las tres de la tarde llegará el plomero, le abres la puerta y le indicas que debe arreglar la llave.</p> <p>Al leer la nota consideras que para que ésta cumpla su propósito le falta</p> <ul style="list-style-type: none"> A. señalar la hora exacta en la que llegará el plomero. B. indicar el lugar en el que se debe hacer el arreglo. C. escribir el nombre y el apellido del plomero. D. anotar la hora y fecha en la que fue escrita la nota. <p>10. Tu mejor amigo ha escrito una carta a su tío que vive en otro país y te pide que le ayudes a revisar que el sobre de la carta contenga todos los datos para poder enviarla. El sobre que te muestra es el siguiente:</p> | | |

Para:
Héctor Linares
Av. 2 frente a Embajada de Nicaragua
Tel. 23330122

Remite: Carlos Amado Sierra
Cra. 100 No. 34 -25
Bogotá, Colombia
Tel. 5638754

Al observarlo te das cuenta que al sobre le hace falta:

- A. el color de la casa del destinatario.
- B. el país y la ciudad del destinatario.
- C. el nombre del barrio del remitente.
- D. el número de identificación de su tío.

11. Hay un debate intercolegiado sobre si se debe permitir o no el uso de los piercing a los estudiantes. Para participar con un artículo en favor del uso de los piercing, tu escrito podría tener como título:

- A. "Los jóvenes y sus padres"
- B. "Más libertad en los colegios"
- C. "Menos tatuajes y más salud"
- D. "Los profesores y sus derechos"

12. La junta de acción comunal está organizando un festival para los niños del barrio y tú estás encargado de informarle a la comunidad para que ellos asistan. El tipo de texto que seleccionarías para que cada miembro de la comunidad reciba la información sería:

- A. Un afiche en la tienda principal del barrio.
- B. Unos volantes para repartir en cada casa.
- C. Un aviso en el asadero del barrio.
- D. Una carta para los colegios del barrio.

13. Estás redactando un aviso urgente que te encargó tu profesor. El aviso dice:

“ Mañana no irá a haber recuperación de español ”

Para reorganizar mejor el texto del aviso, y ahorrar algunas palabras para hacerlo más concreto, modificas la primera frase así:

- A. No va a haber recuperación...
- B. No habrán recuperación...
- C. No habrá recuperación...
- D. No habrá recuperación

14. Tienes que redactar un texto para la clase de Ecología sobre los beneficios del consumo de agua. La información que tienes hasta el momento dice:

Título: El agua y el costo de vida

Desarrollo: (Idea 1) El agua es un elemento natural y fundamental para la vida del hombre y de los demás seres de la naturaleza. (Idea 2) En las tres últimas décadas

este recurso se ha convertido en uno de los servicios públicos más escasos y costosos, su valor se ha incrementado en un 90%, lo cual ha afectado al bolsillo de los usuarios.

Para enlazar coherentemente estas dos ideas utilizarías el siguiente conector:

- A. Tal vez.
- B. Sin embargo.
- C. Por lo tanto.
- D. Por el contrario.

15. En un foro de discusión sobre la desaparición de tu programa de televisión preferido, escribiste una opinión sobre esta situación:

“Es realmente indignante que a los seguidores de este interesante programa, no se les haya avisado, con el suficiente tiempo, que se iba a cancelar el programa de televisión. Era muy bueno, tenía muy buena audiencia. Por qué nos hacen esto?????”


Otro participante del foro que lea tu mensaje, podría decir que

- A. el tema del mensaje es ambiguo con respecto al foro de discusión.
- B. el foro es inadecuado, pues no permite que se expresen las opiniones personales.
- C. el mensaje que escribiste no expresa directamente el objetivo del foro de discusión.
- D. tu opinión es adecuada con la intención de denunciar la desaparición del programa

16. Lorena debe elaborar un cartel para convencer a sus compañeros de que se inscriban en el campeonato de atletismo. El tema del cartel debería ser:

- A. La indumentaria necesaria en el atletismo.
- B. Las diferentes disciplinas del atletismo.
- C. Las ventajas de practicar el atletismo.
- D. La historia mundial del atletismo

Anexo 29 Tabla de respuestas prueba final

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|---|----------------------------------|--|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--|--|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
|  | <p style="text-align: center;">Escuela Normal Superior de Bucaramanga Tabla de respuestas prueba final Comprensión y producción textual Noveno grado</p> | <p style="text-align: center;">Fecha:</p> <hr/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>BLOQUE 1 LECTORA BLOQUE 2 ESCRITORA</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%; vertical-align: top;"> <p>■ Nombre y apellido _____</p> </td> <td style="width: 75%; text-align: center;"> <p>■</p> <p>Cuadernillo D1○ D2○ D3○ D4○ D5○ D6○ D7○ D8○ D9○</p> <p>D10○ D11○ D12○ D13○ D14○ D15○ D16○ D17○ D18○</p> </td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="padding: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px;"> <p>LENGUAJE Bloque 1</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 5%;"></td> <td style="width: 5%;">1</td><td style="width: 5%;">2</td><td style="width: 5%;">3</td><td style="width: 5%;">4</td><td style="width: 5%;">5</td><td style="width: 5%;">6</td><td style="width: 5%;">7</td><td style="width: 5%;">8</td><td style="width: 5%;">9</td><td style="width: 5%;">10</td><td style="width: 5%;">11</td><td style="width: 5%;">12</td><td style="width: 5%;">13</td><td style="width: 5%;">14</td><td style="width: 5%;">15</td><td style="width: 5%;">16</td><td style="width: 5%;">17</td><td style="width: 5%;">18</td> </tr> <tr> <td>■</td> <td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td> </tr> <tr> <td>■</td> <td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td> </tr> <tr> <td>■</td> <td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td> </tr> <tr> <td>■</td> <td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td> </tr> </table> </div> </td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="padding: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px;"> <p>LENGUAJE Bloque 2</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 5%;"></td> <td style="width: 5%;">19</td><td style="width: 5%;">20</td><td style="width: 5%;">21</td><td style="width: 5%;">22</td><td style="width: 5%;">23</td><td style="width: 5%;">24</td><td style="width: 5%;">25</td><td style="width: 5%;">26</td><td style="width: 5%;">27</td><td style="width: 5%;">28</td><td style="width: 5%;">29</td><td style="width: 5%;">30</td><td style="width: 5%;">31</td><td style="width: 5%;">32</td><td style="width: 5%;">33</td><td style="width: 5%;">34</td><td style="width: 5%;">35</td><td style="width: 5%;">36</td> </tr> <tr> <td>■</td> <td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td> </tr> <tr> <td>■</td> <td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td> </tr> <tr> <td>■</td> <td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td> </tr> <tr> <td>■</td> <td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td> </tr> </table> </div> </td> </tr> </table> | | | <p>■ Nombre y apellido _____</p> | <p>■</p> <p>Cuadernillo D1○ D2○ D3○ D4○ D5○ D6○ D7○ D8○ D9○</p> <p>D10○ D11○ D12○ D13○ D14○ D15○ D16○ D17○ D18○</p> | <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px;"> <p>LENGUAJE Bloque 1</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 5%;"></td> <td style="width: 5%;">1</td><td style="width: 5%;">2</td><td style="width: 5%;">3</td><td style="width: 5%;">4</td><td style="width: 5%;">5</td><td style="width: 5%;">6</td><td style="width: 5%;">7</td><td style="width: 5%;">8</td><td style="width: 5%;">9</td><td style="width: 5%;">10</td><td style="width: 5%;">11</td><td style="width: 5%;">12</td><td style="width: 5%;">13</td><td style="width: 5%;">14</td><td style="width: 5%;">15</td><td style="width: 5%;">16</td><td style="width: 5%;">17</td><td style="width: 5%;">18</td> </tr> <tr> <td>■</td> <td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td> </tr> <tr> <td>■</td> <td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td> </tr> <tr> <td>■</td> <td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td> </tr> <tr> <td>■</td> <td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td> </tr> </table> </div> | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | ■ | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | ■ | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | ■ | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | ■ | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px;"> <p>LENGUAJE Bloque 2</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 5%;"></td> <td style="width: 5%;">19</td><td style="width: 5%;">20</td><td style="width: 5%;">21</td><td style="width: 5%;">22</td><td style="width: 5%;">23</td><td style="width: 5%;">24</td><td style="width: 5%;">25</td><td style="width: 5%;">26</td><td style="width: 5%;">27</td><td style="width: 5%;">28</td><td style="width: 5%;">29</td><td style="width: 5%;">30</td><td style="width: 5%;">31</td><td style="width: 5%;">32</td><td style="width: 5%;">33</td><td style="width: 5%;">34</td><td style="width: 5%;">35</td><td style="width: 5%;">36</td> </tr> <tr> <td>■</td> <td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td> </tr> <tr> <td>■</td> <td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td> </tr> <tr> <td>■</td> <td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td> </tr> <tr> <td>■</td> <td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td> </tr> </table> </div> | | | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | ■ | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | ■ | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | ■ | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | ■ | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) |
| <p>■ Nombre y apellido _____</p> | <p>■</p> <p>Cuadernillo D1○ D2○ D3○ D4○ D5○ D6○ D7○ D8○ D9○</p> <p>D10○ D11○ D12○ D13○ D14○ D15○ D16○ D17○ D18○</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px;"> <p>LENGUAJE Bloque 1</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 5%;"></td> <td style="width: 5%;">1</td><td style="width: 5%;">2</td><td style="width: 5%;">3</td><td style="width: 5%;">4</td><td style="width: 5%;">5</td><td style="width: 5%;">6</td><td style="width: 5%;">7</td><td style="width: 5%;">8</td><td style="width: 5%;">9</td><td style="width: 5%;">10</td><td style="width: 5%;">11</td><td style="width: 5%;">12</td><td style="width: 5%;">13</td><td style="width: 5%;">14</td><td style="width: 5%;">15</td><td style="width: 5%;">16</td><td style="width: 5%;">17</td><td style="width: 5%;">18</td> </tr> <tr> <td>■</td> <td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td> </tr> <tr> <td>■</td> <td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td> </tr> <tr> <td>■</td> <td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td> </tr> <tr> <td>■</td> <td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td> </tr> </table> </div> | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | ■ | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | ■ | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | ■ | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | ■ | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ■ | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ■ | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ■ | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ■ | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px;"> <p>LENGUAJE Bloque 2</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 5%;"></td> <td style="width: 5%;">19</td><td style="width: 5%;">20</td><td style="width: 5%;">21</td><td style="width: 5%;">22</td><td style="width: 5%;">23</td><td style="width: 5%;">24</td><td style="width: 5%;">25</td><td style="width: 5%;">26</td><td style="width: 5%;">27</td><td style="width: 5%;">28</td><td style="width: 5%;">29</td><td style="width: 5%;">30</td><td style="width: 5%;">31</td><td style="width: 5%;">32</td><td style="width: 5%;">33</td><td style="width: 5%;">34</td><td style="width: 5%;">35</td><td style="width: 5%;">36</td> </tr> <tr> <td>■</td> <td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td><td>(A)</td> </tr> <tr> <td>■</td> <td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td><td>(B)</td> </tr> <tr> <td>■</td> <td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td><td>(C)</td> </tr> <tr> <td>■</td> <td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td><td>(D)</td> </tr> </table> </div> | | | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | ■ | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | ■ | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | ■ | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | ■ | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ■ | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | (A) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ■ | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | (B) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ■ | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | (C) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ■ | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | (D) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Anexo 30 Tabla de ítems prueba lenguaje

TABLA DE ÍTEMS LENGUAJE 2

| POSICIÓN | COMPONENTE | COMPETENCIA | AFIRMACIÓN | CLAVE |
|----------|------------|-------------|--|-------|
| 1 | SEMÁNTICO | LECTORA | Da cuenta de información explícita en textos narrativos, expositivos y argumentativos | B |
| 2 | SEMÁNTICO | LECTORA | Recupera información implícita sobre el contenido textual | B |
| 3 | SINTÁCTICO | LECTORA | Reconoce estrategias explícitas de organización, tejido y componentes de los textos | C |
| 4 | SINTÁCTICO | LECTORA | Deduce y da cuenta de estrategias implícitas de organización, tejido y componentes de los textos | B |
| 5 | SEMÁNTICO | LECTORA | Recupera información implícita sobre el contenido textual | C |
| 6 | PRAGMÁTICO | LECTORA | Evalúa elementos explícitos o implícitos de la situación comunicativa | A |
| 7 | SEMÁNTICO | LECTORA | Da cuenta de información explícita en textos narrativos, expositivos y argumentativos | B |
| 8 | SINTÁCTICO | LECTORA | Deduce y da cuenta de estrategias implícitas de organización, tejido y componentes de los textos | C |
| 9 | PRAGMÁTICO | LECTORA | Deduce e infiere información sobre la situación de comunicación | D |
| 10 | SEMÁNTICO | LECTORA | Recupera información implícita sobre el contenido textual | B |
| 11 | SEMÁNTICO | LECTORA | Valora información implícita y explícita de los textos | B |
| 12 | SINTÁCTICO | LECTORA | Reconoce estrategias explícitas de organización, tejido y componentes de los textos | B |
| 13 | SINTÁCTICO | LECTORA | Reconoce estrategias explícitas de organización, tejido y componentes de los textos | B |
| 14 | PRAGMÁTICO | LECTORA | Evalúa elementos explícitos o implícitos de la situación comunicativa | D |
| 15 | SEMÁNTICO | LECTORA | Recupera información implícita sobre el contenido textual | B |
| 16 | PRAGMÁTICO | LECTORA | Deduce e infiere información sobre la situación de comunicación | A |
| 17 | SINTÁCTICO | LECTORA | Deduce y da cuenta de estrategias implícitas de organización, tejido y componentes de los textos | B |
| 18 | SEMÁNTICO | LECTORA | Da cuenta de información explícita en textos narrativos, expositivos y argumentativos | B |
| 19 | PRAGMÁTICO | ESCRITORA | Prevé el propósito o las intenciones que debe cumplir un texto, atendiendo a las necesidades de la producción textual en un contexto comunicativo particular | B |
| 20 | SINTÁCTICO | ESCRITORA | Prevé el plan textual, organización de ideas y o selección de tipo textual atendiendo a las necesidades de la producción, en un contexto comunicativo particular | D |
| 21 | SEMÁNTICO | ESCRITORA | Prevé temas y contenidos para elaborar textos que respondan a contextos comunicativos específicos | B |
| 22 | SINTÁCTICO | ESCRITORA | Da cuenta de la organización micro y super-estructural que debe seguir un texto para conseguir su coherencia y cohesión, dentro de una situación comunicativa particular | C |

| POSICIÓN | COMPONENTE | COMPETENCIA | AFIRMACIÓN | CLAVE |
|----------|------------|-------------|---|-------|
| 23 | PRAGMÁTICO | ESCRITORA | Da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de comunicación particular | C |
| 24 | SEMÁNTICO | ESCRITORA | Da cuenta de las ideas, tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir un texto de acuerdo al tema propuesto en la situación de comunicación | A |
| 25 | SINTÁCTICO | ESCRITORA | Da cuenta de los mecanismos de uso y control de la lengua y de la gramática textual que permiten regular la coherencia y cohesión del texto, en una situación de comunicación particular | A |
| 26 | PRAGMÁTICO | ESCRITORA | Da cuenta de los mecanismos de uso y control de las estrategias discursivas para adecuar el texto a la situación comunicativa | C |
| 27 | SEMÁNTICO | ESCRITORA | Comprende los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación particular. (secuencia temática, tópicos y mecanismos de progresión) | D |
| 28 | SEMÁNTICO | LECTORA | Recupera información implícita sobre el contenido textual | A |
| 29 | SEMÁNTICO | LECTORA | Valora información implícita y explícita de los textos | D |
| 30 | PRAGMÁTICO | LECTORA | Deduce e infiere información sobre la situación de comunicación | A |
| 31 | SEMÁNTICO | LECTORA | Recupera información implícita sobre el contenido textual | A |
| 32 | SINTÁCTICO | LECTORA | Reconoce estrategias explícitas de organización, tejido y componentes de los textos | C |
| 33 | SINTÁCTICO | LECTORA | Reconoce estrategias explícitas de organización, tejido y componentes de los textos | A |
| 34 | SINTÁCTICO | LECTORA | Deduce y da cuenta de estrategias implícitas de organización, tejido y componentes de los textos | D |
| 35 | SEMÁNTICO | LECTORA | Da cuenta de información explícita en textos narrativos, expositivos y argumentativos | A |
| 36 | SEMÁNTICO | LECTORA | Da cuenta de información explícita en textos narrativos, expositivos y argumentativos | C |
| 37 | PRAGMÁTICO | LECTORA | Evalúa elementos explícitos o implícitos de la situación comunicativa | A |
| 38 | SINTÁCTICO | LECTORA | Deduce y da cuenta de estrategias implícitas de organización, tejido y componentes de los textos | D |
| 39 | SEMÁNTICO | LECTORA | Recupera información implícita sobre el contenido textual | B |
| 40 | SEMÁNTICO | LECTORA | Da cuenta de información explícita en textos narrativos, expositivos y argumentativos | A |
| 41 | SINTÁCTICO | LECTORA | Deduce y da cuenta de estrategias implícitas de organización, tejido y componentes de los textos | B |
| 42 | SEMÁNTICO | LECTORA | Recupera información implícita sobre el contenido textual | B |
| 43 | SEMÁNTICO | LECTORA | Da cuenta de información explícita en textos narrativos, expositivos y argumentativos | B |
| 44 | SINTÁCTICO | LECTORA | Valora Estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos | D |

| POSICIÓN | COMPONENTE | COMPETENCIA | AFIRMACIÓN | CLAVE |
|----------|------------|-------------|---|-------|
| 45 | PRAGMÁTICO | LECTORA | Deduce e infiere información sobre la situación de comunicación | B |
| 46 | SEMÁNTICO | ESCRITORA | Prevé temas y contenidos para elaborar textos que respondan a contextos comunicativos específicos | D |
| 47 | PRAGMÁTICO | ESCRITORA | Prevé el propósito o las intenciones que debe cumplir un texto, atendiendo a las necesidades de la producción textual en un contexto comunicativo particular | A |
| 48 | SINTÁCTICO | ESCRITORA | Prevé el plan textual, organización de ideas y o selección de tipo textual atendiendo a las necesidades de la producción, en un contexto comunicativo particular | B |
| 49 | SEMÁNTICO | ESCRITORA | Da cuenta de las ideas, tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir un texto de acuerdo al tema propuesto en la situación de comunicación | C |
| 50 | PRAGMÁTICO | ESCRITORA | Da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de comunicación particular | A |
| 51 | SINTÁCTICO | ESCRITORA | Da cuenta de la organización micro y super-estructural que debe seguir un texto para conseguir su coherencia y cohesión, dentro de una situación comunicativa particular | D |
| 52 | SEMÁNTICO | ESCRITORA | Comprende los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación particular. (secuencia temática, tópicos y mecanismos de progresión) | A |
| 53 | PRAGMÁTICO | ESCRITORA | Da cuenta de los mecanismos de uso y control de las estrategias discursivas para adecuar el texto a la situación comunicativa | A |
| 54 | SINTÁCTICO | ESCRITORA | Da cuenta de los mecanismos de uso y control de la lengua y de la gramática textual que permiten regular la coherencia y cohesión del texto, en una situación de comunicación particular | D |


Fuente: Icfes (2013)

Anexo 31 Rúbrica de texto argumentativo

| Rúbrica de texto argumentativo | | | | |
|--------------------------------|---|--|--|--|
| Aspectos a evaluar | Niveles de valoración | | | |
| | 0-59 | 60-74 | 75-89 | 90-100 |
| Puntualidad | No entrega el producto o lo hace después de 4 días del calendario. | Entrega el producto 3 días después de la fecha del calendario. | Entrega el producto a tiempo o hasta dos días después de la fecha del calendario. | Entrega el producto a tiempo. |
| Argumentación | No hace entrega del producto. Las ideas expuestas no son argumentos bien estructurados y tienen debilidades en su formalización. Solo un argumento cumple las condiciones solicitadas de pertinencia y formalización en su presentación | Registra dos argumentos pertinentes con el problema analizado, pero hay algunas debilidades en la formalización de su referenciación. | Expresa más de tres argumentos fundamentados en fuentes creíbles referenciadas adecuadamente y pertinentes con el problema analizado en el trabajo | Expresa 4 argumentos fundamentados en fuentes creíbles referenciadas adecuadamente y pertinentes con el problema analizado en el trabajo |
| Redacción | No entrega el producto. Hay muchas debilidades en la redacción, la mayoría del trabajo está escrito en forma personal y evidencia ausencia de revisión. No utiliza subtítulos, ni segmenta el contenido en párrafos. Hay errores de redacción y ortografía como palabras repetidas, falta de signos de puntuación y acentos, entre otros detalles por mejorar. | La redacción de la mayor parte del trabajo está en forma impersonal. Hay presencia de subtítulos y párrafos que segmentan adecuadamente el contenido del trabajo. La presencia de errores de redacción y ortografía no es tan significativa. | La redacción del trabajo es predominantemente impersonal. Se evidencia la presencia de subtítulos pertinentes, párrafos bien contruidos, se aplican las normas de puntuación y ortografía a lo largo del trabajo, mínimos errores. Ello indica que el trabajo fue bien revisado antes de entregarlo para su evaluación. | La redacción del trabajo es totalmente impersonal. Se evidencia la presencia de subtítulos pertinentes, párrafos bien contruidos, se aplican las normas de puntuación y ortografía a lo largo del trabajo, no hay errores. Ello indica que el trabajo fue muy bien revisado antes de entregarlo para su evaluación. |

Fuente: rúbrica institucional Ensb

Anexo 32 Pruebas posttest KP y SA

| | | |
|---|---|---|
|  | <p style="text-align: center;">Escuela Normal Superior de Bucaramanga Evaluación final Prueba de comprensión y producción textual Noveno grado</p> | <p>Fecha: Nombre: KP Curso: Resultado: 25/27</p> |
| <p>1. RESPONDE LAS PREGUNTAS 1 A 6 DE ACUERDO CON EL TEXTO POEMA adjunto: (ver debajo el poema en imagen) Tomado de: Góngora, Luis. Antología poética, Bogotá: La Oveja Negra, 1984 PREGUNTA</p> <p>En los versos “goza cuello, labio, frente/ antes de lo que fue en tu edad dorada, /oro, lilio, clavel, cristal luciente, /no solo en plata o viola troncada/ se vuelva, mas tú y ello juntamente/ en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada”, el poeta se refiere a que:</p> <p>1 punto</p> <p>a. Hay que aprovechar la juventud y la belleza antes de que sea demasiado tarde.</p> <p>b. Los elementos de la naturaleza no pueden igualar a la belleza de la mujer.</p> <p>c. La naturaleza siente envidia de la mujer y compite por ser la más bella.</p> <p>d. La juventud y la belleza son dones que van juntos hasta después de la muerte.</p> <p>Soneto</p> <div style="background-color: #fff9c4; padding: 10px; text-align: center;"> <p><i>Mientras por competir con tu cabello, oro bruñido al sol relumbra en vano; mientras con menosprecio en medio el llano mira tu blanca frente el lilio bello;</i></p> <p><i>mientras a cada labio, por cogello, siguen más ojos que al clavel temprano; y mientras triunfa con desdén lozano del luciente cristal tu gentil cuello;</i></p> <p><i>goza cuello, cabello, labio y frente, antes que lo que fue en tu edad dorada oro, lilio, clavel, cristal luciente,</i></p> <p><i>no sólo en plata o viola troncada se vuelva, mas tú y ello juntamente en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada.</i> Luis de Góngora</p> </div> <p>2. En los versos “se vuelva, mas tú y ello juntamente / en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada”, del soneto de Góngora, se hace alusión a uno de los pensamientos de la fe cristiana, el cual dice que:</p> <p>1 punto</p> <p>a. “los seres nacen, crecen, se reproducen y mueren”.</p> <p>b. “quien mal anda, mal termina”.</p> <p>c. “todo lo que sube baja”.</p> | | |

d. "de polvo eres y en polvo te convertirás"

3. En el soneto de Góngora se hace visible una de las tendencias temáticas de la poesía lírica renacentista y barroca, la cual tiene que ver con la idea de que:

1 punto

- a. Los hombres y las cosas materiales están sometidas a la ley del tiempo; todo pasa, todo perece.
- b. El mundo en sí mismo no es malo ni bueno; mala o buena es la conducta del hombre.
- c. La existencia terrenal sólo debe ser un medio para alcanzar la vida en el más allá.
- d. El hombre merece la gloria mundana, cuya manifestación es la fama que deja al morir.

4. En el soneto se expresa la angustia del poeta por:

1 punto

- a. la condición humana.
- b. la pérdida del amor.
- c. la existencia mística.
- d. la dolorosa muerte.

5. El soneto de Góngora se organiza en:

1 punto

- a. un cuarteto y dos tercetos.
- b. tres cuartetos y un terceto
- c. dos cuartetos y dos tercetos.
- d. un cuarteto y tres tercetos.

6. Formalmente, el soneto de Góngora se puede definir como una combinación de:

1 punto

- a. catorce versos endecasílabos.
- b. once versos endecasílabos.
- c. cuatro versos endecasílabos.
- d. ocho versos endecasílabos.

7. RESPONDE LAS PREGUNTAS 7 A 12 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO: LA MUJER TIGRE.

Ha olido cómo me acercaba y se ha dado la vuelta. Intento hacerle ver que no estoy interesado en ella, pero siempre he sido un alcorcho fingiendo. Ella se lame las muñecas y los antebrazos. Me vigila con recelo. Se incorpora de pronto, de un golpe de omóplatos, y se pasea en círculos alrededor de mí. Quisiera aprovechar sus movimientos para hacerle una foto o escribir unas líneas, cualquier cosa que me vuelva útil en esta escena. Enseguida se aburre de asediarme y da unos cuantos pasos en dirección al borde. Se me va de la página. Es inquieta. No hay nada más espléndido que las manchas color albaricoque de su cuello, que se estira y se pliega cuando atisba los flancos. Hace tiempo que la estudio y, de momento, lo único que he conseguido averiguar es que duerme por la tarde, se pierde por las noches y se asoma de este lado sólo al mediodía, cuando el sol le acentúa las franjas del lomo y enciende sus pupilas piedra pómez. Desde el día en que la encontré, distraída, clavándose un colmillo en el labio con delicadeza, no he dejado de imaginar la cacería. ¿Quién cazaría a quién? Desde luego su boca promete el vértigo, la sangre, el rito de la muerte ágil. Mi arma es esta pluma: suficiente al menos, para sucumbir con dignidad. Ese temblor del costado, de las rayas de su vientre al respirar, me salpica la vista, me obsesiona. Su dulce rugir de pequeña catarata me

persigue cuando sueño. Al despertar, en cambio, sueño con perseguirlo. Ella tiene demasiado olfato como para dejarse sorprender en una página. Haría falta una novela, quizá varias, para poder albergar la esperanza de que bajase la guardia por un instante, en mitad de algún párrafo. Pero para hacer eso necesitaría estudiarla durante años. Al fin y al cabo, todo consiste en engañar al tigre. El hambre, algunas veces, la obliga a acercarse con encantador disimulo y relamerse. Si todavía no me ha atacado es porque, de momento, le agrada esto que escribo, o al menos le hace gracia a su coquetería. Por mi parte, estoy dispuesto al sacrificio: la supervivencia es tan mediocre... Sé bien que le importo poco, que para ella soy, básicamente, un curioso trozo de carne. Aunque también sé que, si transcurre un par de días sin que nos veamos, ella busca cualquier pretexto para regresar y rondar mi cuento. Incluso a veces me hace el honor y decide afilarse las uñas delante de mis ojos, frotándolas contra un árbol con una lentitud exquisita. Otras veces he notado cómo se demoraba al marcharse, mientras dibujaba hipnóticas ondas con su cola manchada. Y aún más. Estoy seguro de que en su guarida de fiera inconmovible, en las noches de luna clara, se siente sola. Y de que a veces, también, hace un esfuerzo y me recuerda. Neuman, Andrés. Título. Ciudad: Editorial, año. 34. En relación con el texto, la frase "No hay nada más espléndido que las manchas color albaricoque de su cuello, que se estira y se pliega cuando atisba los flancos" cumple la función de comparar al narrador con la mujer tigre. analizar el espacio en que se mueve la mujer tigre. realizar una parodia del mundo animal. describir físicamente a la mujer tigre. PREGUNTA: En relación con el texto, la frase "No hay nada más espléndido que las manchas color albaricoque de su cuello, que se estira y se pliega cuando atisba los flancos" cumple la función de:

1 punto

- a. comparar al narrador con la mujer tigre.
- b. analizar el espacio en que se mueve la mujer tigre.
- c. realizar una parodia del mundo animal
- d. describir físicamente a la mujer tigre.**

8. De las observaciones que hace de la mujer tigre, el narrador afirma que lo único que ha conseguido averiguar es que ella:

1 punto

- a. duerme por la tarde y se pierde por las noches.**
- b. Disfruta afilándose las uñas contra los árboles.
- c. no está interesada en seguir su juego de cacería.
- d. se clava los colmillos en sus labios delicados.

9. En el texto, las palabras "vértigo", "sangre" y "muerte ágil" hacen referencia:

1 punto

- a. al colmillo de la mujer tigre.
- b. al rugir de la mujer tigre.
- c. a la boca de la mujer tigre**
- d. a la coquetería de la mujer tigre.

10. Teniendo en cuenta la información del tercer párrafo, puede afirmarse que el narrador se presenta como:

1 punto

- a. un escritor.**

- b. un escultor.
- c. un domador.
- d. un zoólogo.

11. En el fragmento “Sé bien que le importo poco, que para ella soy, básicamente, un curioso trozo de carne. AUNQUE también sé que, si transcurre un par de días sin que nos veamos, ella busca cualquier pretexto para regresar y rondar mi cuento” el conector en mayúscula sostenida establece una relación de:

1 punto

- a. comparación entre las dos oraciones del fragmento.
- b. causa efecto entre el motivo y la consecuencia.
- c. condición o necesidad de verificar una circunstancia.
- d. oposición entre la frase que precede y la que sigue.

12. En el relato, los acercamientos y huidas constantes de la mujer tigre son elementos que:

1 punto

- a. sugieren que la mujer tigre está cansada y desea rendirse.
- b. alimentan la relación de complicidad entre el narrador y la mujer tigre.
- c. advierten sobre la tragedia que ocurre al final del relato.
- d. enriquecen la atmósfera de peligro que rodea a los protagonistas.

13. RESPONDE LAS PREGUNTAS 13 A 18 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO EN EL REINO DE LO FANTÁSTICO En estos días se han estado conociendo las propuestas de diversos autores al Premio Nobel de Literatura, también habrían de mencionarse aquellos que a pesar de tener una obra inigualable y quizás hasta de mayor significación que muchos de los premiados, por razones que escapan a la comprensión de todos, nunca fueron tomados en cuenta por la Academia Sueca de la Lengua para el otorgamiento de este galardón. Entre estos grandes despreciados se encuentran los máximos representantes de la literatura fantástica, los sudamericanos Jorge Luis Borges, el más universal de los escritores en castellano, y José Donoso. Uno de los mayores desaciertos de la Academia Sueca fue su reiterada actitud de no premiar a Jorge Luis Borges, quien dejó una de las obras más exquisitas en cuanto a su calidad y profundidad, a la vez que se manifestó en los más diversos géneros literarios, como un conjunto único de ingenio, inteligencia y perfección expresiva. La literatura de Borges simboliza la literatura de la fantasía como un recurso de la inteligencia, en que ordena sus planteamientos dentro de un criollismo que sólo tenía su interpretación a través de lo metafísico, de aquello que escapa a una explicación común y coherente para conducirnos a un total escepticismo. El escritor narra en la mayoría de sus relatos desde la primera persona, para ir descifrando los laberintos mentales del hombre, y dentro del género asumirlos como propios en la contemplación de una realidad mentalizada en que perviven los mitos y se incorpora la utopía. En sus últimos tiempos para acompañar su vejez le llega la ceguera, dificultad que le ayuda a conocer los matices silenciosos de la oscuridad y adentrarse en su propio mundo en un proceso de interiorización para develar sus misterios y convocar sus fantasmas en la luminosa llama de sus palabras. Su vida se convirtió desde entonces en un sueño interminable en el que la realidad sólo tenía espacio en su recuerdo personal. No podía escribir por sus propias manos, sólo requisaba en su mente fértil los instrumentos que desde su oscuridad le permitieran

descubrir los enigmas de la vida del hombre a través de sus propios fantasmas. La obra de Borges se basa en la inteligencia crítica, donde la imaginación y la fantasía se presentan como elementos definitivos en su justificación de la existencia, cuando recurre a la fórmula schopenhaueriana de que “toda negligencia es deliberada, todo casual encuentro una cita, toda humillación una penitencia, todo fracaso una misteriosa victoria, toda muerte un suicidio”. La mejor definición de Borges la realiza él mismo, cuando expresa: “Se me pregunta a menudo cuál es mi mensaje: la respuesta más obvia es que no tengo mensaje. No soy ni pensador ni moralista, sino simplemente un hombre de letras que convierte sus propias perplejidades y el respetable sistema de perplejidades que llamamos filosofía en formas de literatura”. Por otra parte, un poco más joven pero envuelto en el mismo manto de la literatura fantástica, la obra del chileno José Donoso se sitúa entre las más connotadas de los narradores latinoamericanos contemporáneos. En sus obras la imaginación sustituye a la realidad, cuando esta última pasa a ser un mero elemento de referencia para el lector. Un rico lenguaje de imágenes y símbolos se convierte en su elemento esencial de expresión. La metamorfosis de sus personajes busca calcar la sociedad de una manera degenerada, cuando utiliza ese elemento kafkiano, de transmutar los entes para convertirlos en especímenes inesperados. El obscuro pájaro de la noche, la obra más importante de Donoso, resulta ser la descripción de un mundo social que degenera en un mundo monstruoso del que la lógica y la razón desaparecen, donde la realidad se convierte en trampa, perspectiva falsa, actitud y hecho inexplicable. Tomado de: Reyes Sánchez, Miguel. La creación literaria en el siglo XX. República Dominicana: Ediciones 2.000. PREGUNTA: En el texto, la literatura de Borges simboliza la literatura de la fantasía como un recurso de:

1 punto

- a. la inteligencia.
- b. la metafísica.
- c. la existencia.
- d. la perfección.

14. En la expresión “POR OTRA PARTE, un poco más joven pero envuelto en el mismo manto de la literatura fantástica”, las palabras en mayúscula sostenida permiten:

1 punto

- a. introducir un nuevo tema que rebata la tesis del texto.
- b. anunciar que se va a tratar otro aspecto del mismo tema.
- c. destacar una idea importante que no puede pasar inadvertida.
- d. expresar un contraste o una oposición entre dos ideas.

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

1 punto

- a. la lógica y la razón.
- b. la realidad y la imaginación.
- c. la metafísica y el conocimiento.
- d. la crítica y el juicio

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

1 punto

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

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

1 punto

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

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

1 punto

- a. explicar una idea.
- b. sustentar una idea.
- c. debatir una idea.
- d. describir una idea.

19. Tienes que redactar una nota para la empleada doméstica de tu casa, con el fin de que ella esté atenta de la llegada del plomero que debe arreglar la llave del lavamanos del baño principal. La nota que estás escribiendo dice: María: Hoy, alrededor de las tres de la tarde llegará el plomero, le abres la puerta y le indicas que debe arreglar la llave. Al leer la nota consideras que para que ésta cumpla su propósito le falta:

1 punto

- a. señalar la hora exacta en la que llegará el plomero.
- b. indicar el lugar en el que se debe hacer el arreglo.
- c. escribir el nombre y el apellido del plomero
- d. anotar la hora y fecha en la que fue escrita la nota

20. Tu mejor amigo ha escrito una carta a su tío que vive en otro país y te pide que le ayudes a revisar que el sobre de la carta contenga todos los datos para poder enviarla. El sobre que te muestra es el siguiente:
Para: Héctor Linares Av. 2 frente a Embajada de Nicaragua Tel. 23330122 Remite: Carlos Amado Sierra Cra.
100 No. 34 -25 Bogotá, Colombia Tel. 5638754 Al observarlo te das cuenta que al sobre le hace falta:

1 punto

- a. el color de la casa del destinatario.
- b. el país y la ciudad del destinatario.
- c. el nombre del barrio del remitente.
- d. el número de identificación de su tío.

21. Hay un debate intercolegiado sobre si se debe permitir o no el uso de los piercings a los estudiantes. Para participar con un artículo en favor del uso de los piercings, tu escrito podría tener como título:

1 punto

- a. "Los jóvenes y sus padres"
- b. "Más libertad en los colegios"
- c. "Menos tatuajes y más salud"
- d. "Los profesores y sus derechos"

22. La junta de acción comunal está organizando un festival para los niños del barrio y tú estás encargado de informarle a la comunidad para que ellos asistan. El tipo de texto que seleccionarías para que cada miembro de la comunidad reciba la información sería:

1 punto

- a. Un afiche en la tienda principal del barrio
- b. Unos volantes para repartir en cada casa.
- c. Un aviso en el asadero del barrio.
- d. Una carta para los colegios del barrio.

23. Estás redactando un aviso urgente que te encargó tu profesor. El aviso dice: " Mañana no iré a haber recuperación de español " Para reorganizar mejor el texto del aviso, y ahorrar algunas palabras para hacerlo más concreto, modificas la primera frase así:

1 punto

- a. No va a haber recuperación...
- b. No habrán recuperación...
- c. No habrá recuperación...
- d. No habrá recuperación

24. Tienes que redactar un texto para la clase de Ecología sobre los beneficios del consumo de agua. La información que tienes hasta el momento dice: Título: El agua y el costo de vida Desarrollo: (Idea 1) El agua es un elemento natural y fundamental para la vida del hombre y de los demás seres de la naturaleza. (Idea 2) En las tres últimas décadas este recurso se ha convertido en uno de los servicios públicos más escasos y costosos, su valor se ha incrementado en un 90%, lo cual ha afectado al bolsillo de los usuarios. PREGUNTA: Para enlazar coherentemente estas dos ideas utilizarías el siguiente conector:

1 punto

- a. Tal vez.
- b. Sin embargo.
- c. Por lo tanto.
- d. Por el contrario.

25. En un foro de discusión sobre la desaparición de tu programa de televisión preferido, escribiste una opinión sobre esta situación: "Es realmente indignante que, a los seguidores de este interesante programa, no se les haya avisado, con el suficiente tiempo, que se iba a cancelar el programa de televisión. Era muy bueno, tenía muy buena audiencia. Por qué nos hacen esto?????" Otro participante del foro que lea tu mensaje, podría decir que:

1 punto

- a. el tema del mensaje es ambiguo con respecto al foro de discusión.
- b. el foro es inadecuado, pues no permite que se expresen las opiniones personales.
- c. el mensaje que escribiste no expresa directamente el objetivo del foro de discusión.
- d. tu opinión es adecuada con la intención de denunciar la desaparición del programa

26. Tú y tus compañeros han organizado un evento para invitar a los habitantes del municipio a que participen en el “Día del Abuelito”, y así darles un día de alegría a los ancianos de la comunidad. Para lograr que las personas asistan al evento, tú escribirías una invitación que diga:

1 punto

- a. “Este evento es para recoger dinero, así que por favor venga preparado para hacer su donación”.
- b. “La tercera edad es la etapa más difícil en la vida de las personas. Muchos de ellos están enfermos”.
- c. “Los abuelitos necesitan de nuestra ayuda y compañía; vengan y compartamos un día en familia”.
- d. “El evento para los abuelitos ha sido organizado por los estudiantes de noveno, los más pilos del colegio”

27. RESPONDE LA PREGUNTA 7 A PARTIR DE LA LECTURA DEL SIGUIENTE TEXTO: Réquiem Resulta que ya nada es igual, nada es lo mismo, que algo se ha muerto aquí sin llanto, sin sepulcro, sin remedio, que otro aire se respira ahora en el alma, patio oloroso a humo donde cuelgan tantos locos afectos de otros días. Tendría que decir que ha llovido ceniza tanto tiempo que ha tizado por siempre las magnolias, pero es pueril la imagen y me aburro. Me aburro dócilmente, blandamente, como cuando era niña y me tiraba a ver pasar las nubes, y la vida era larga como una carrilera. Ahora el tren da la vuelta y unos rostros borrosos me saludan desde lejos: yo amé a aquel hombre que va hablando solo. Aquel otro me amó y no sé su nombre. La tarde se silencia y todos parten. Soy yo la que hace tiempo ya se ha ido. Tomado de: Piedad Bonnett Vélez (1996). Tambor en la sombra. Poesía Colombiana del siglo XX. México: Verdehalago. PREGUNTA: En el texto, cuando la voz dice “y la vida/era larga como una carrilera” pretende representar:

1 punto


- a. la mirada atenta e inquieta de los niños.
- b. lo interminable que parece la vida cuando se es niño
- c. la lejanía de los recuerdos
- d. el tedio que provoca el paso de las horas cuando se es viejo.

Evaluación final

Total de puntos **25/27** 

Prueba de comprensión y producción textual. Noveno Grado.

Prueba SA

| | | |
|---|--|--|
|  | <p style="text-align: center;">Escuela Normal Superior de Bucaramanga Evaluación final Prueba de comprensión y producción textual Noveno grado</p> | <p>Fecha: Nombre: SA Curso: Resultado: 23/27</p> |
| <p>1. RESPONDE LAS PREGUNTAS 1 A 6 DE ACUERDO CON EL TEXTO POEMA adjunto: (ver debajo el poema en imagen) Tomado de: Góngora, Luis. Antología poética, Bogotá: La Oveja Negra, 1984</p> <p>PREGUNTA En los versos “goza cuello, labio, frente/ antes de lo que fue en tu edad dorada, /oro, lilio, clavel, cristal luciente, /no solo en plata o viola troncada/ se vuelva, mas tú y ello juntamente/ en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada”, el poeta se refiere a que:</p> <p>1 punto</p> <p>a. Hay que aprovechar la juventud y la belleza antes de que sea demasiado tarde.</p> <p>b. Los elementos de la naturaleza no pueden igualar a la belleza de la mujer.</p> <p>c. La naturaleza siente envidia de la mujer y compite por ser la más bella.</p> <p>d. La juventud y la belleza son dones que van juntos hasta después de la muerte.</p> <p>Soneto</p> <div style="background-color: #fff9c4; padding: 10px; text-align: center;"> <p><i>Mientras por competir con tu cabello, oro bruñido al sol relumbra en vano; mientras con menosprecio en medio el llano mira tu blanca frente el lilio bello;</i></p> <p><i>mientras a cada labio, por cogello, siguen más ojos que al clavel temprano; y mientras triunfa con desdén lozano del luciente cristal tu gentil cuello;</i></p> <p><i>goza cuello, cabello, labio y frente, antes que lo que fue en tu edad dorada oro, lilio, clavel, cristal luciente,</i></p> <p><i>no sólo en plata o viola troncada se vuelva, mas tú y ello juntamente en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada.</i> Luis de Góngora</p> </div> <p>2. En los versos “se vuelva, mas tú y ello juntamente / en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada”, del soneto de Góngora, se hace alusión a uno de los pensamientos de la fe cristiana, el cual dice que:</p> <p>1 punto</p> <p>a. “los seres nacen, crecen, se reproducen y mueren”.</p> | | |

b. "quien mal anda, mal termina".

c. "todo lo que sube baja".

d. "de polvo eres y en polvo te convertirás".

3. En el soneto de Góngora se hace visible una de las tendencias temáticas de la poesía lírica renacentista y barroca, la cual tiene que ver con la idea de que:

1 punto

a. Los hombres y las cosas materiales están sometidas a la ley del tiempo; todo pasa, todo perece.

b. El mundo en sí mismo no es malo ni bueno; mala o buena es la conducta del hombre.

c. La existencia terrenal sólo debe ser un medio para alcanzar la vida en el más allá.

d. El hombre merece la gloria mundana, cuya manifestación es la fama que deja al morir.

4. En el soneto se expresa la angustia del poeta por:

1 punto

a. la condición humana.

b. la pérdida del amor.

c. la existencia mística.

d. la dolorosa muerte.

5. El soneto de Góngora se organiza en:

1 punto

a. un cuarteto y dos tercetos.

b. tres cuartetos y un terceto

c. dos cuartetos y dos tercetos.

d. un cuarteto y tres tercetos.

6. Formalmente, el soneto de Góngora se puede definir como una combinación de:

1 punto

a. catorce versos endecasílabos.

b. once versos endecasílabos.

c. cuatro versos endecasílabos.

d. ocho versos endecasílabos.

7. RESPONDE LAS PREGUNTAS 7 A 12 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO: LA MUJER TIGRE.

Ha olido cómo me acercaba y se ha dado la vuelta. Intento hacerle ver que no estoy interesado en ella, pero siempre he sido un alcornoque fingiendo. Ella se lame las muñecas y los antebrazos. Me vigila con recelo. Se incorpora de pronto, de un golpe de omóplatos, y se pasea en círculos alrededor de mí. Quisiera aprovechar sus movimientos para hacerle una foto o escribir unas líneas, cualquier cosa que me vuelva útil en esta escena. Enseguida se aburre de asediarme y da unos cuantos pasos en dirección al borde. Se me va de la página. Es inquieta. No hay nada más espléndido que las manchas color albaricoque de su cuello, que se estira y se pliega cuando atisba los flancos. Hace tiempo que la estudio y, de momento, lo único que he conseguido averiguar es que duerme por la tarde, se pierde por las noches y se asoma de este lado sólo al mediodía, cuando el sol le acentúa las franjas del lomo y enciende sus pupilas piedra pómez. Desde el día en que la encontré, distraída, clavándose un colmillo en el labio con delicadeza, no he dejado de imaginar la cacería. ¿Quién cazaría a quién? Desde luego su boca promete el vértigo, la sangre, el rito de la muerte ágil. Mi arma es esta pluma: suficiente al menos, para sucumbir con dignidad.

Ese temblor del costado, de las rayas de su vientre al respirar, me salpica la vista, me obsesiona. Su dulce rugir de pequeña catarata me persigue cuando sueño. Al despertar, en cambio, sueño con perseguirlo. Ella tiene demasiado olfato como para dejarse sorprender en una página. Haría falta una novela, quizá varias, para poder albergar la esperanza de que bajase la guardia por un instante, en mitad de algún párrafo. Pero para hacer eso necesitaría estudiarla durante años. Al fin y al cabo, todo consiste en engañar al tigre. El hambre, algunas veces, la obliga a acercarse con encantador disimulo y relamerse. Si todavía no me ha atacado es porque, de momento, le agrada esto que escribo, o al menos le hace gracia a su coquetería. Por mi parte, estoy dispuesto al sacrificio: la supervivencia es tan mediocre... Sé bien que le importo poco, que para ella soy, básicamente, un curioso trozo de carne. Aunque también sé que, si transcurre un par de días sin que nos veamos, ella busca cualquier pretexto para regresar y rondar mi cuento. Incluso a veces me hace el honor y decide afilarse las uñas delante de mis ojos, frotándolas contra un árbol con una lentitud exquisita. Otras veces he notado cómo se demoraba al marcharse, mientras dibujaba hipnóticas ondas con su cola manchada. Y aún más. Estoy seguro de que en su guarida de fiera inmovible, en las noches de luna clara, se siente sola. Y de que a veces, también, hace un esfuerzo y me recuerda. Neuman, Andrés. Título. Ciudad: Editorial, año. 34. En relación con el texto, la frase “No hay nada más espléndido que las manchas color albaricoque de su cuello, que se estira y se pliega cuando atisba los flancos” cumple la función de comparar al narrador con la mujer tigre. analizar el espacio en que se mueve la mujer tigre. realizar una parodia del mundo animal. describir físicamente a la mujer tigre. PREGUNTA: En relación con el texto, la frase “No hay nada más espléndido que las manchas color albaricoque de su cuello, que se estira y se pliega cuando atisba los flancos” cumple la función de:

1 punto

- a. comparar al narrador con la mujer tigre.
- b. analizar el espacio en que se mueve la mujer tigre.
- c. realizar una parodia del mundo animal
- d. describir físicamente a la mujer tigre.

8. De las observaciones que hace de la mujer tigre, el narrador afirma que lo único que ha conseguido averiguar es que ella:

1 punto

- a. duerme por la tarde y se pierde por las noches.
- b. disfruta afilándose las uñas contra los árboles.
- c. no está interesada en seguir su juego de cacería.
- d. se clava los colmillos en sus labios delicados.

9. En el texto, las palabras “vértigo”, “sangre” y “muerte ágil” hacen referencia:

1 punto

- a. al colmillo de la mujer tigre.
- b. al rugir de la mujer tigre.
- c. a la boca de la mujer tigre
- d. a la coquetería de la mujer tigre.

10. Teniendo en cuenta la información del tercer párrafo, puede afirmarse que el narrador se presenta como:

1 punto

- a. un escritor.
- b. un escultor.
- c. un domador.
- d. un zoólogo.

11. En el fragmento “Sé bien que le importo poco, que para ella soy, básicamente, un curioso trozo de carne. AUNQUE también sé que, si transcurre un par de días sin que nos veamos, ella busca cualquier pretexto para regresar y rondar mi cuento” el conector en mayúscula sostenida establece una relación de:

1 punto

- a. comparación entre las dos oraciones del fragmento.
- b. causa efecto entre el motivo y la consecuencia.
- c. condición o necesidad de verificar una circunstancia.
- d. oposición entre la frase que precede y la que sigue.

12. En el relato, los acercamientos y huidas constantes de la mujer tigre son elementos que:

1 punto

- a. sugieren que la mujer tigre está cansada y desea rendirse.
- b. alimentan la relación de complicidad entre el narrador y la mujer tigre.
- c. advierten sobre la tragedia que ocurre al final del relato.
- d. enriquecen la atmósfera de peligro que rodea a los protagonistas.

13. RESPONDE LAS PREGUNTAS 13 A 18 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO EN EL REINO DE LO FANTÁSTICO En estos días se han estado conociendo las propuestas de diversos autores al Premio Nobel de Literatura, también habrían de mencionarse aquellos que a pesar de tener una obra inigualable y quizás hasta de mayor significación que muchos de los premiados, por razones que escapan a la comprensión de todos, nunca fueron tomados en cuenta por la Academia Sueca de la Lengua para el otorgamiento de este galardón. Entre estos grandes despreciados se encuentran los máximos representantes de la literatura fantástica, los sudamericanos Jorge Luis Borges, el más universal de los escritores en castellano, y José Donoso. Uno de los mayores desaciertos de la Academia Sueca fue su reiterada actitud de no premiar a Jorge Luis Borges, quien dejó una de las obras más exquisitas en cuanto a su calidad y profundidad, a la vez que se manifestó en los más diversos géneros literarios, como un conjunto único de ingenio, inteligencia y perfección expresiva. La literatura de Borges simboliza la literatura de la fantasía como un recurso de la inteligencia, en que ordena sus planteamientos dentro de un criollismo que sólo tenía su interpretación a través de lo metafísico, de aquello que escapa a una explicación común y coherente para conducirnos a un total escepticismo. El escritor narra en la mayoría de sus relatos desde la primera persona, para ir descifrando los laberintos mentales del hombre, y dentro del género asumirlos como propios en la contemplación de una realidad mentalizada en que perviven los mitos y se incorpora la utopía. En sus últimos tiempos para acompañar su vejez le llega la ceguera, dificultad que le ayuda a

conocer los matices silenciosos de la oscuridad y adentrarse en su propio mundo en un proceso de interiorización para develar sus misterios y convocar sus fantasmas en la luminosa llama de sus palabras. Su vida se convirtió desde entonces en un sueño interminable en el que la realidad sólo tenía espacio en su recuerdo personal. No podía escribir por sus propias manos, sólo requisaba en su mente fértil los instrumentos que desde su oscuridad le permitieran descubrir los enigmas de la vida del hombre a través de sus propios fantasmas. La obra de Borges se basa en la inteligencia crítica, donde la imaginación y la fantasía se presentan como elementos definitivos en su justificación de la existencia, cuando recurre a la fórmula schopenhaueriana de que “toda negligencia es deliberada, todo casual encuentro una cita, toda humillación una penitencia, todo fracaso una misteriosa victoria, toda muerte un suicidio”. La mejor definición de Borges la realiza él mismo, cuando expresa: “Se me pregunta a menudo cuál es mi mensaje: la respuesta más obvia es que no tengo mensaje. No soy ni pensador ni moralista, sino simplemente un hombre de letras que convierte sus propias perplejidades y el respetable sistema de perplejidades que llamamos filosofía en formas de literatura”. Por otra parte, un poco más joven pero envuelto en el mismo manto de la literatura fantástica, la obra del chileno José Donoso se sitúa entre las más connotadas de los narradores latinoamericanos contemporáneos. En sus obras la imaginación sustituye a la realidad, cuando esta última pasa a ser un mero elemento de referencia para el lector. Un rico lenguaje de imágenes y símbolos se convierte en su elemento esencial de expresión. La metamorfosis de sus personajes busca calcar la sociedad de una manera degenerada, cuando utiliza ese elemento kafkiano, de transmutar los entes para convertirlos en especímenes inesperados. El obscuro pájaro de la noche, la obra más importante de Donoso, resulta ser la descripción de un mundo social que degenera en un mundo monstruoso del que la lógica y la razón desaparecen, donde la realidad se convierte en trampa, perspectiva falsa, actitud y hecho inexplicable. Tomado de: Reyes Sánchez, Miguel. La creación literaria en el siglo XX. República Dominicana: Ediciones 2.000. PREGUNTA: En el texto, la literatura de Borges simboliza la literatura de la fantasía como un recurso de:

1 punto

- a. la inteligencia.
- b. la metafísica.
- c. la existencia.
- d. la perfección.

14. En la expresión “POR OTRA PARTE, un poco más joven pero envuelto en el mismo manto de la literatura fantástica”, las palabras en mayúscula sostenida permiten:

1 punto

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

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

1 punto

- a. la lógica y la razón.
- b. la realidad y la imaginación.
- c. la metafísica y el conocimiento.
- d. la crítica y el juicio

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

1 punto

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

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

1 punto

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

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

1 punto

- a. explicar una idea.
- b. sustentar una idea.
- c. debatir una idea.
- d. describir una idea.

19. Tienes que redactar una nota para la empleada doméstica de tu casa, con el fin de que ella esté atenta de la llegada del plomero que debe arreglar la llave del lavamanos del baño principal. La nota que estás escribiendo dice: María: Hoy, alrededor de las tres de la tarde llegará el plomero, le abres la puerta y le indicas que debe arreglar la llave. Al leer la nota consideras que para que ésta cumpla su propósito le falta:

1 punto

- a. señalar la hora exacta en la que llegará el plomero.
- b. indicar el lugar en el que se debe hacer el arreglo.
- c. escribir el nombre y el apellido del plomero
- d. anotar la hora y fecha en la que fue escrita la nota

20. Tu mejor amigo ha escrito una carta a su tío que vive en otro país y te pide que le ayudes a revisar que el sobre de la carta contenga todos los datos para poder enviarla. El sobre que te muestra es el siguiente:
Para: Héctor Linares Av. 2 frente a Embajada de Nicaragua Tel. 23330122 Remite: Carlos Amado Sierra
Cra. 100 No. 34 -25 Bogotá, Colombia Tel. 5638754 Al observarlo te das cuenta que al sobre le hace falta:

1 punto

- a. el color de la casa del destinatario.
- b. el país y la ciudad del destinatario.**
- c. el nombre del barrio del remitente.
- d. el número de identificación de su tío.

21. Hay un debate intercolegiado sobre si se debe permitir o no el uso de los piercings a los estudiantes.

Para participar con un artículo en favor del uso de los piercings, tu escrito podría tener como título:

1 punto

- a. "Los jóvenes y sus padres"
- b. "Más libertad en los colegios"**
- c. "Menos tatuajes y más salud"
- d. "Los profesores y sus derechos"

22. La junta de acción comunal está organizando un festival para los niños del barrio y tú estás encargado de informarle a la comunidad para que ellos asistan. El tipo de texto que seleccionarías para que cada miembro de la comunidad reciba la información sería:

1 punto

- a. Un afiche en la tienda principal del barrio
- b. Unos volantes para repartir en cada casa**
- c. Un aviso en el asadero del barrio.
- d. Una carta para los colegios del barrio.

23. Estás redactando un aviso urgente que te encargó tu profesor. El aviso dice: " Mañana no irá a haber recuperación de español " Para reorganizar mejor el texto del aviso, y ahorrar algunas palabras para hacerlo más concreto, modificas la primera frase así:

1 punto

- a. No va a haber recuperación...
- b. No habrán recuperación...
- c. No habrá recuperación...
- d. No habrá recuperación**

24. Tienes que redactar un texto para la clase de Ecología sobre los beneficios del consumo de agua. La información que tienes hasta el momento dice: Título: El agua y el costo de vida Desarrollo: (Idea 1) El agua es un elemento natural y fundamental para la vida del hombre y de los demás seres de la naturaleza. (Idea 2) En las tres últimas décadas este recurso se ha convertido en uno de los servicios públicos más escasos y costosos, su valor se ha incrementado en un 90%, lo cual ha afectado al bolsillo de los usuarios.

PREGUNTA: Para enlazar coherentemente estas dos ideas utilizarías el siguiente conector:

1 punto

- a. Tal vez.
- b. Sin embargo.**
- c. Por lo tanto.
- d. Por el contrario.

25. En un foro de discusión sobre la desaparición de tu programa de televisión preferido, escribiste una opinión sobre esta situación: "Es realmente indignante que, a los seguidores de este interesante programa, no se les haya avisado, con el suficiente tiempo, que se iba a cancelar el programa de televisión. Era muy

bueno, tenía muy buena audiencia. Por qué nos hacen esto????? "Otro participante del foro que lea tu mensaje, podría decir que:

1 punto

- a. el tema del mensaje es ambiguo con respecto al foro de discusión.
- b. el foro es inadecuado, pues no permite que se expresen las opiniones personales.
- c. el mensaje que escribiste no expresa directamente el objetivo del foro de discusión.
- d. tu opinión es adecuada con la intención de denunciar la desaparición del programa

26. Tú y tus compañeros han organizado un evento para invitar a los habitantes del municipio a que participen en el "Día del Abuelito", y así darles un día de alegría a los ancianos de la comunidad. Para lograr que las personas asistan al evento, tú escribirías una invitación que diga:

1 punto

- a. "Este evento es para recoger dinero, así que por favor venga preparado para hacer su donación".
- b. "La tercera edad es la etapa más difícil en la vida de las personas. Muchos de ellos están enfermos".
- c. "Los abuelitos necesitan de nuestra ayuda y compañía; vengan y compartamos un día en familia".
- d. "El evento para los abuelitos ha sido organizado por los estudiantes de noveno, los más pilos del colegio"

27. RESPONDE LA PREGUNTA 7 A PARTIR DE LA LECTURA DEL SIGUIENTE TEXTO: Réquiem

Resulta que ya nada es igual, nada es lo mismo, que algo se ha muerto aquí sin llanto, sin sepulcro, sin remedio, que otro aire se respira ahora en el alma, patio oloroso a humo donde cuelgan tantos locos afectos de otros días. Tendría que decir que ha llovido ceniza tanto tiempo que ha tiznado por siempre las magnolias, pero es pueril la imagen y me aburro. Me aburro dócilmente, blandamente, como cuando era niña y me tiraba a ver pasar las nubes, y la vida era larga como una carrilera. Ahora el tren da la vuelta y unos rostros borrosos me saludan desde lejos: yo amé a aquel hombre que va hablando solo. Aquel otro me amó y no sé su nombre. La tarde se silencia y todos parten. Soy yo la que hace tiempo ya se ha ido. Tomado de: Piedad Bonnett Vélez (1996). Tambor en la sombra. Poesía Colombiana del siglo XX. México: Verdehalago. PREGUNTA: En el texto, cuando la voz dice "y la vida/era larga como una carrilera" pretende representar:

1 punto

- a. la mirada atenta e inquieta de los niños.
- b. lo interminable que parece la vida cuando se es niño
- c. la lejanía de los recuerdos
- d. el tedio que provoca el paso de las horas cuando se es viejo.

Anexo 33 Textos argumentativos**LA MÁGICA REALIDAD DEL REALISMO MÁGICO**

El “Realismo mágico” funde la realidad en la narrativa con elementos fantásticos y fabulosos, con el objetivo de exagerar su aparente discordancia y contrariedad. El gran reto es cómo, la idea de la “realidad” lleva a cuestionar la “verdad”, porque es muy delgada la línea que separa la realidad, la verdad y la fantasía, que fácilmente se puede caer en uno u otro territorio gracias a la magia de la palabra.

Existe una constante preocupación en cuanto al estilo propio de este género narrativo y es el interés de mostrar lo irreal o extraño como algo cotidiano y común. Esa es la esencia del realismo mágico. No es una expresión literaria mágica, su finalidad no es despertar emociones sino, expresarlas, y también se considera una actitud frente a la realidad. Lo fantástico y singular se vuelve algo común y ordinario.

Los hechos sobrenaturales en el realismo mágico, se presentan primero como algo sorprendente, pero poco a poco se integran a la realidad, narrada de forma tan lógica que se convierten en algo común y corriente y acaban integrándose a la cotidianidad. Realidad e irrealidad se unen y se disuelven la una en la otra para transportar al lector a lo indefinible y no interpretable.

En el realismo mágico, lo cotidiano se ve invadido por lo imaginario de forma literal. La ficción absorbe la realidad y crea una nueva realidad mezclada de irrealidad en la que, lo desconocido es lo que se impone y se mantiene a lo largo del relato. Ambas, ficción y realidad, se disuelven la una en la otra.

En la mágica realidad del realismo mágico, el lector es atrapado por lo desconocido y se inyecta en su espíritu, el desasosiego y el vértigo por avanzar en la narración. El uso de recursos estilísticos como la ironía y la hipérbole, hacen que cada acción ocurrida en el relato, se convierta en parte de la vida misma del lector, o al menos lo ponga a pensar en la forma que él actuaría si estuviera en esas circunstancias.

Finalmente, se puede llegar a entender el realismo mágico como el límite que separa la realidad de la irrealidad y como la manifestación de la incertidumbre sobre la naturaleza misma del mundo.

DG

Texto SB

EL GRAN CAMBIO DE LA LITERATURA HISPANOAMERICANA EN EL SIGLO XX

El realismo mágico fue un movimiento editorial y literario, el cual causó gran impacto en la sociedad, renovando de manera notoria la literatura tradicional de aquella época. El nivel de la imaginación y creatividad con la cual el autor expresa sus ideas y el gran cambio entre lo real y lo irreal, fueron factores clave para atrapar al lector.

En primer lugar, no es un secreto que esta nueva narrativa hispanoamericana marcó un cambio en la literatura; lo cual se puede apreciar en obras reconocidas a nivel mundial como lo es "Cien años de Soledad" del autor colombiano Gabriel García Márquez. Para el poeta chileno Pablo Neruda esta "es la mejor novela que se ha escrito en castellano después del Quijote". En prueba de ello, ha sido de los libros latinoamericanos que más ventas ha logrado, llegando a ser bestseller mundial; y siendo traducido a por lo menos 30 idiomas. Al igual, para el poeta Hugo Gutiérrez Vega "la novela emblemática de Gabriel García Márquez y su aportación fundamental a la literatura, no sólo latinoamericana sino universal, es 'Cien años de soledad', una novela que se puede colocar al lado de las grandes novelas escritas en la historia de la literatura".

El éxito de este movimiento literario se dio gracias al gran cambio de temática, ya que, a diferencia de las demás historias las cuales se centraban en lo realista; las obras pertenecientes al realismo mágico planteaban situaciones donde surge el intercambio de lugar entre lo real y lo irreal, llamando así la atención de los lectores los cuales lo hallaban interesante.

En conclusión, muchas personas tienen su opinión sobre el realismo mágico. Sin embargo, es importante recalcar la importancia de este término y el impacto que causó en la literatura hispanoamericana del siglo XX. El realismo mágico marcó un antes y un después dentro de la literatura, con obras como "Cien años de Soledad" y "Rayuela" las cuales nunca dejarán de ser reconocidas en la sociedad, debido a que cada vez son más los lectores que quedan inmersos en medio de estas grandes obras de la literatura.

SB