



UNIVERSIDAD PRIVADA NORBERT WIENER

Escuela de Posgrado.

TESIS

**EL MODELO PROPUESTO POR VAN DIJK Y KINTSCH Y LA COMPRENSIÓN
LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO DEL INSTITUTO
AGRÍCOLA DE CHARTA EN EL MUNICIPIO DE CHARTA EN EL
DEPARTAMENTO DE SANTANDER – COLOMBIA 2014**

Para optar el grado académico de:

MAGISTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

Presentada por:

LIC. IRINA PATRICIA PALLARES AMAYA

LIC. GERARDO MANUEL RODRIGUEZ BARRERA

LIMA, PERÚ

2016

Tesis

**EL MODELO PROPUESTO POR VAN DIJK Y KINTSCH Y LA COMPRENSIÓN
LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO DEL INSTITUTO
AGRÍCOLA DE CHARTA EN EL MUNICIPIO DE CHARTA EN EL
DEPARTAMENTO DE SANTANDER – COLOMBIA 2014**

Línea de investigación:

Evaluación y aprendizaje.

ASESOR:

Mgr. LENIN E. FABIÁN ROJAS

TÍTULO

**EL MODELO PROPUESTO POR VAN DIJK Y KINTSCH Y LA COMPENSIÓN DE
LOS ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO DEL INSTITUTO AGRÍCOLA DE
CHARTA EN EL MUNICIPIO DE CHARTA EN EL DEPARTAMENTO DE
SANTANDER – COLOMBIA 2014**

DEDICATORIA

*A mis padres Javier Pallares y Liduvina Amaya
quienes despertaron en mí el interés por la educación
y me llevaron así al encuentro con el maravilloso
mundo de la lectura, que ha hecho de mi
existencia un viaje placentero por la vida.
A ellos, por siempre, mi amor incondicional*

Irina P. Pallares Amaya

*A mi esposa Luz Victoria Ramírez Moreno y mi hijo
Manuel Santiago Rodríguez Ramirez por su
amor, apoyo y la paciencia que ha tenido
en la culminación de este proyecto.*

Gerardo M. Rodríguez Barrera

AGRADECIMIENTOS

A la universidad Norbert Wiener de Perú, y en especial a la doctora Hilder Doris Naula, por la formación y apoyo para optar al Grado de Magister en Educación con mención en Pedagogía.

Al Mgr. Lenin E. Fabián Rojas por su sentido humano y entera comprensión en todo el proceso; por aliviar el trascorrir constante de dudas.

Al Instituto Agrícola de Charta, en la persona de la rectora, profesores y estudiantes por ser la base sobre la cual se edificó esta tesis, por su sensibilidad, comprensión y facilidades para su realización.

A la Universidad Industrial de Santander que fue y siempre será nuestro despertar al conocimiento, nuestro constante inconformismo intelectual.

A nuestros padres quienes con todo su esfuerzo nos han dado siempre lo mejor de sí para que hoy podamos dar lo mejor de nosotros.

A Francisco Uribe Quintero por su respaldo y aliento en el desarrollo de la presente investigación y a mis hijos Josué y Pablo porque siempre serán mi mayor motivación.

1 Tabla de contenido+

| | | |
|------------|---|-----------|
| 1 | PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 13 |
| 1.1 | DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA | 13 |
| 1.2 | FORMULACIÓN DEL PROBLEMA | 18 |
| 1.2.1 | PROBLEMA GENERAL | 18 |
| 1.2.2 | PROBLEMAS ESPECÍFICOS | 18 |
| 1.3 | OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN | 19 |
| 1.3.1 | OBJETIVO GENERAL | 19 |
| 1.3.2 | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 19 |
| 1.4 | JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN | 20 |
| 1.4.1 | JUSTIFICACIÓN LEGAL. | 22 |
| 1.5 | LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN | 23 |
| 2 | MARCO TEÓRICO | 25 |
| 2.1 | ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN | 25 |
| 2.1.1 | ANTECEDENTES DE CAMPO. | 28 |
| 2.2 | BASES LEGALES | 31 |
| 2.2.1 | NORMAS NACIONALES | 31 |
| 2.2.2 | NORMAS INTERNACIONALES | 34 |
| 2.3 | BASES TEÓRICAS | 38 |
| 2.3.1 | MODELO VAN DIJK Y KINSTCH | 39 |
| 2.3.2 | COMPRENSIÓN LECTORA | 45 |
| 2.4 | HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN | 51 |
| 2.4.1 | HIPÓTESIS ESPECÍFICAS | 51 |
| 2.5 | OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES E INDICADORES | 52 |
| 2.6 | DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS | 56 |
| 3 | DISEÑO METODOLÓGICO. | 59 |
| 3.1 | TIPO Y NIVEL DE LA INVESTIGACIÓN | 59 |
| 3.2 | DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN | 60 |
| 3.3 | POBLACIÓN Y MUESTRA. | 62 |
| 3.4 | TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS | 63 |
| 3.4.1 | DESCRIPCIÓN DE INSTRUMENTOS | 63 |
| 3.4.2 | VALIDEZ DE INSTRUMENTO | 68 |
| 3.4 | TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN | 69 |
| 3.4.1 | TEST DE NORMALIDAD DE SHAPIRO WILL | 69 |
| 4 | ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS | 73 |

| | |
|---|-----------|
| 4.1 ANÁLISIS DE LOS DATOS | 73 |
| 4.1.1 PRUEBA PRE-TEST | 73 |
| 4.1.2 PRUEBA POS TEST | 79 |
| 4.1.3 INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS | 85 |
| 4.2 PRUEBA DE HIPÓTESIS | 88 |
| 4.2.1 PRUEBA T STUDENT CONTRASTE PRE-TEST Y POST-TEST | 88 |
| 4.2.2 CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS. | 94 |
| 5 CONCLUSIONES | 96 |
| 6 RECOMENDACIONES | 98 |
| 7. BIBLIOGRAFIA | 98 |

| ÍNDICE DE TABLAS | PÁG. |
|---|-------------|
| Tabla N° 01 Operacionalización de variables. | 52 |
| Tabla N° 02 Convenciones diseño de investigación. | 60 |
| Tabla N° 03 Aplicación al grupo de estudio | 61 |
| Tabla N° 04 Tamaño de la muestra de alumnos | 63 |
| Tabla N° 05 escala de valores para evaluación del Pre.Test y Post-Test | 64 |
| Tabla N° 06 Técnicas e instrumentos aplicados. | 66 |
| Tabla N° 07 Prueba de normalidad de Shapiro - Wilk Pre-Test | 70 |
| Tabla N° 08 Prueba de normalidad de Shapiro - Wilk Post-Test | 71 |
| Tabla N° 09 Prueba de normalidad de Shapiro - Wilk dimensiones semántica, sintáctica y pramática | 72 |
| Tabla N° 10 Tabla de frecuencias – Prueba Pre Test | 74 |
| Tabla N° 11 Tabla de frecuencias – Prueba Post-Test | 80 |

| LISTADO DE ANEXOS | PÁG. |
|--|-------------|
| ANEXO A MATRIZ DE CONSISTENCIA. | 108 |
| ANEXO B MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES | 119 |
| ANEXO C PRUEBA PRE-TEST Y POST TEST – ADAPTACIÓN CUADERNILLO ICFES – LENGUAJE | 124 |
| ANEXO D SECUENCIAS DIDÁCTICAS DE LA APLICACIÓN DEL MODELO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTO ESCRITO DE VAN DIJK Y KINSTCH | 138 |
| ANEXO E SESIONES MODELO PROPUESTO POR VAN DIJK Y KINTSCH | 160 |
| ANEXO F LISTADO ESTUDIANTES – NOVENO GRADO – INSTITUTO AGRICOLA DE CHARTA. | 241 |
| ANEXO G REGISTRO FOTOGRÁFICO – APLICACIÓN MODELO DE LECTURA DE VAN DIJK Y . | 242 |

RESUMEN

Este trabajo de investigación “El Modelo propuesto por Van Dijk Y Kintsch y la comprensión lectora de los estudiantes de noveno grado del Instituto Agrícola De Charta (ITA) en el municipio de Charta en el Departamento De Santander – Colombia 2014”, tuvo como objetivo principal, determinar de qué manera influye el modelo de comprensión de lectura de texto escrito propuesto por Van Dijk y Kintsch en la comprensión lectora de los estudiantes del Instituto Agrícola de Charta, evaluando si el nivel de comprensión lectora en el que se encontraban variaba tras la aplicación del tratamiento. Debido a lo anterior, se fomentó el uso de estrategias de comprensión textual en el fortalecimiento de la habilidad lectora; así también, se determinó si el dominio de estrategias de comprensión lectora de los estudiantes de la Institución es el adecuado.

El modelo de Van Dijk y Kintsch se caracteriza por ser estratégico-cognitivo de comprensión de textos escritos; para medir su efecto en la comprensión lectora se realizó una Pre- Test y un Post- Test teniendo en cuenta el trabajo realizado con los estudiantes, lo que permitió mostrar en la investigación, la importancia de implementar estrategias pedagógicas para lograr una correcta comprensión lectora en los estudiantes de noveno grado del ITA; así mismo, se determinó, gracias a la comprobación de la hipótesis general, que el nivel de dominio que presentan los educandos en la comprensión lectora, mediante la aplicación de una prueba objetiva no es satisfactorio.

PALABRAS CLAVES: Aprendizaje, Comprensión lectora, Estrategias pedagógicas.

ABSTRACT

This research "The Model proposed by Van Dijk and Kintsch and the reading comprehension of the ninth grade students of the Charta Agricultural Institute in the municipality of Charta in the Department of Santander - Colombia", had as main objective, to determine what This way influences the reading comprehension model of written text proposed by Van Dijk and Kintsch in the reading comprehension of the students of the Agricultural Institute of Charta, evaluating if the level of reading comprehension in which they were found varied after the application of the treatment, for which encouraged the use of textual comprehension strategies in the strengthening of reading ability, as well as determining if the mastery of reading comprehension strategies of the students of the Charta Agricultural Institute is adequate.

The Van Dijk and Kintsch model is characterized by being a strategic-cognitive model of comprehension of written texts, in order to measure its effect on reading comprehension, a Pre-Test and a Post-Test were made taking into account the work done with the students , Which allowed to show in the research, the importance of implementing pedagogical strategies to achieve a correct reading comprehension in the ninth grade students of the Agricultural Institute; Likewise, it was determined by the verification of the general hypothesis that the level of proficiency of the students in reading comprehension through the application of an objective test is not satisfactory.

KEYWORDS: Learning, Reading Comprehension, Pedagogical Strategies

INTRODUCCIÓN

Dentro del marco general del desarrollo social, la educación como actividad humana implica cada día más retos y oportunidades, no solo para las instituciones educativas y los profesionales de la docencia, sino también para los mismos estudiantes, que ven en sus habilidades y competencias adquiridas una forma de contribuir a su desarrollo personal, profesional y a su calidad educativa.

Para lograr esto, se requiere mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje, haciendo prioritario que las instituciones muestren sus mejores estrategias y políticas en el servicio a la comunidad y que el maestro sea una persona pensante y comprometida con la educación misma; es decir, con la evolución teórica y práctica, con los avances de la ciencia y la tecnología y con el cambio de los procesos sociales, de la cultura y sociedad, haciéndose necesario que el análisis y la investigación se constituyan en los pilares de la tarea educativa.

Por lo anterior, el propósito de la presente investigación, fue determinar si el modelo de comprensión de lectura de texto escrito propuesto por Van Dijk Y Kintsch influye significativamente en los estudiantes; surgió motivado por un entorno académico, evaluativo y competitivo que se traduce en las evaluaciones a las que día a día se enfrentan educandos y educadores, como son las Pruebas Pisa, Saber, Saber 11, Ecaes, Concurso Docente, etc.

Gracias al influjo del paradigma cognitivo, se observó un profundo interés en la lectura que se traduce en una intensa reconceptualización de esta, de lo que es y de lo que supone su

dominio, así como de su poder para promover nuevos aprendizajes. Hoy “Leer aparece como una actividad cognitiva compleja que implica un considerable “movimiento intelectual”, en el que seleccionamos modificamos y utilizamos nuestros conocimientos” Solé (2002), por lo tanto se sabe que a pesar que la decodificación es un componente básico para una buena lectura, no garantiza el desarrollo de otras habilidades que implican la relación del lenguaje y pensamiento. Hoy se conoce que el proceso de lectura implica unas habilidades inferenciales y la críticas, aquellas en la que el lector aporta sus saberes a lo que un autor expone en el texto.

Y aunque los estudiantes de los colegios se gradúan con el pleno convencimiento de que saben leer, su realidad les enseña que aún falta profundizar en las habilidades, ya mencionadas, y competencias para alcanzar propósitos más significativos y que solo alcanzan una decodificación primaria que pone en manifiesto grandes falencias en análisis e interpretación de textos.

CAPITULO I

1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA

Estudios sobre las dificultades en el aprendizaje y sus causas, han encontrado una calificación cualitativa en los últimos tiempos: de ser imaginadas como un trastorno y con implicaciones que limitan el desempeño, han pasado a considerarse como una afirmación propia de los procesos de aprendizaje que obedecen a condiciones socioculturales, cuyas implicaciones se observan en diversos órdenes, afectando las competencias cognitivas, las lingüísticas y las socio afectivas.

Una de las principales dificultades que tienen los estudiantes de los distintos ámbitos académicos, en general, es su rendimiento académico, este ha sido evaluado por diferentes organismos y entidades que da por hecho que el nivel de comprensión lectora que los estudiantes presentan no está acorde a los niveles exigidos o estipulados por algunos organismos tanto nacionales como internacionales; lo que dificulta la competitividad de los estudiantes y futuros profesionales en muchos campos del aprendizaje donde la comprensión lectora es la herramienta fundamental para adquisición del conocimiento.

Los estudiantes de las zonas rurales del país no son ajenos a esta problemática, ya que bajo la metodología de *escuela nueva* que se trabaja en algunas regiones del país, con el objetivo de

involucrar a los estudiantes de las zonas rurales a las políticas nacionales de cobertura y educación, han quedado atrapados con una metodología que exige que los profesores trabajen con guías o talleres casi en su totalidad desarrollados por los estudiantes, ya que el docente debe trabajar de uno a seis grados académicos a la vez, teniendo esta metodología como actor principal a los estudiantes que son quienes deben aportar prácticamente todo su empeño en la consecución de los objetivos y logros establecidos para el área.

En esta investigación se propuso establecer si el Modelo de comprensión de texto escrito propuesto por Van Dijk y Kintsch influye significativamente en la comprensión de los estudiantes de noveno grado del Instituto Agrícola De Charta.

La lectura es uno de los procesos informativos, sociales e históricos más importantes que la Humanidad ha generado a partir del desarrollo del Lenguaje, como producto de la evolución y del trabajo, del idioma o lengua y del invento de la escritura en su configuración como organización social civilizada, Carvajal (Sf); su complejidad se debe también a la información que no está explícita en el texto y que el lector debe inferir.

Los lineamientos curriculares propuestos por el MEN, proponen tres niveles para la organización metodológica de la lectura, en donde se pone a prueba unas habilidades cognitivas por parte del lector, deducir implícitos, comprender relaciones entre ideas, intuir las intenciones del autor, relacionar conocimientos, interpretar de manera personal, entre otras. Los niveles que intervienen en estas habilidades son, el literal, el inferencial y el crítico- intertextual; justamente al respecto dice Goodman (1986) que “la inferencia es un medio poderoso por el cual

las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que poseen” (p.21). Los lectores utilizan estrategias de inferencia para deducir lo que no está explícito en el texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante; la inferencia es utilizada para decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor, entre otras cosas. (Dávalos, 2012, p. 55).

Es decir, un lector que no lleve el proceso de los tres niveles anteriormente descritos, se limita en la posibilidad de expresar los contenidos en términos más afines y del conocimiento del mundo que les permite llenar vacíos de las ideas. Lo que cada lector sea capaz de comprender y aprender por medio de los textos depende fundamentalmente de lo que se conoce como presaberes, que lleva inevitablemente a una interpretación más íntima, lo que conlleva a la construcción de estructuras cognoscitivas previas. “Al poner el acento sobre la interpretación, Nietzsche rechaza toda concepción naturalista o instrumentalista de la lectura: leer no es recibir, consumir, adquirir. Leer es trabajar”, Zuleta (1982, p. 4). El texto es el andamio sobre el cual se apoya el lector para construir un significado de acuerdo con su experiencia del mundo (Dubois, 1984, p.2).

La lectura es un proceso complejo de construcción de sentido, puesto que implica un alto grado de consciencia del mismo. La incapacidad de leer de esta manera se ve reflejada en la lectura superficial, en la cual se reduce el sentido del texto a la interpretación sincrónica dentro un momento histórico restringido, es decir, el instante de lectura. Esto se refleja en el sujeto lector cuando no es capaz de advertir las posibles incoherencias que aparecen tanto en el texto

como en la interpretación del mismo. Dicha falencia es el resultado de la falta de consciencia y control del proceso semántico comunicativo. De igual forma no hay una alteración profunda de la ideología del lector, como se esperaría en la lectura crítica, la cual apunta a una transformación. Este cambio parte de la determinación de las intenciones ideológicas del autor y su simultáneo cuestionamiento, lo cual deriva en la generación de una postura propia del lector que se manifiesta en la reformulación de su ideología.

Determinar el grado de influencia de las estrategias de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes se ha convertido prácticamente en una obligación para los investigadores y educadores tanto a nivel internacional como nacional así como de todos los niveles educativos. A nivel nacional se han realizado numerosos estudios que se adentran en este campo de la comprensión lectora no solo en la educación secundaria sino también universitaria; uno de los factores que ha motivado la preocupación de los docentes e investigadores ha sido la participación Colombia en estudios hechos por organismos internacionales, donde a pesar de que entre 2001 y 2011 el puntaje promedio haya aumentado en 25 puntos, obteniendo con este último un promedio de 448, aún se encuentra muy por debajo de la media de 500 que estableció esta prueba para el año 2011.

Otro de los informes que sigue generando preocupación sobre la comprensión lectora es el de las pruebas Pisa en las que para los años 2006, 2009 y 2012, Colombia ha ponderado diferentes resultados, obteniendo para el 2012 el séptimo puesto entre los países latinoamericanos con un promedio en el área de lectura de 403 muy por debajo de Chile que ocupó el primer puesto con 441 y del promedio establecido por la OCDE de 496 y de Shanghai el

primer lugar con 570. No ajenos a esta realidad se encuentran los estudios realizados por el ICFES, a través de las pruebas Saber para los grados tercero, quinto y noveno, así como las pruebas Saber Pro, para el grado Undécimo donde se evalúa al estudiante en el marco de la educación por competencias que se realizan a través de pruebas escritas con la lectura y análisis de información de textos. Ministerio de Educación Nacional (2013).

Los estudiantes del Instituto Agrícola de Charta no son ajenos a esta problemática ya que su comprensión lectora no ha sido muy positiva en este tipo de pruebas, lo cual es muy preocupante teniendo en cuenta que la comprensión lectora es una herramienta fundamental en la llamada sociedad de la información donde los conocimientos no son escasos, ni su acceso limitado a unos pocos; por lo que no se requieren estudiantes con una gran capacidad de memorización sino de comprensión, discernimiento e interpretación de manera que puedan extraer de los medios de comunicación, no solo cualquier información sino una que le ofrezca calidad, veracidad y que a su vez sean capaces de apropiarse de la misma y asimilarla para su vida personal y profesional. De continuar así el grado de comprensión de los estudiantes, podría afectar no solo su interés académico sino también su formación profesional puesto que el ingreso a la educación superior pública en gran medida se debe a los resultados que obtenidos en las pruebas realizadas por el ICFES en el último nivel de educación en Colombia (Grado Undécimo) y este es el referente que toman algunas universidades para admitir o rechazar a los aspirantes.

Este estudio pretendió determinar si el modelo propuesto por Van Dijk y Kintsch influye significativamente en la comprensión lectora de los estudiantes de noveno grado del Instituto Agrícola De Charta. En otras palabras, la investigación pretendió establecer si la comprensión

lectora variaba en tanto se apropiaban de las estrategias de lectura que el modelo fortalecía. De manera que, después de haber realizado un diagnóstico a través del Pre-test, se aplicó un tratamiento, el modelo que propone la implementación de unas técnicas y metodologías, ya existentes, para mejorar la comprensión lectora, y por último se aplicó un Pos-Test para verificar si el modelo había incidido en la comprensión lectora de los estudiantes. Del mismo modo se buscó familiarizar al estudiante con esta herramienta de modo que no solo la viera como una técnica escolar sino que la pudiese desempeñar en distintos ámbitos de su vida cotidiana.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1 Problema General

El problema general en su forma interrogativa se enuncia de la siguiente manera:

¿De qué manera influye el modelo de comprensión de lectura de texto escrito propuesto por Van Dijk y Kintsch en la comprensión lectora de los estudiantes del Instituto Agrícola de Charta de grado noveno, en el municipio de Charta en el departamento de Santander?

1.2.2 Problemas Específicos

- ¿Cómo influye el modelo de comprensión de lectura de texto escrito propuesto por Van Dijk y Kintsch, en la comprensión semántica?

- ¿De qué manera incide el modelo de comprensión de lectura de texto escrito propuesto por Van Dijk y Kintsch, en la comprensión sintáctica?
- ¿Cómo influye el modelo de comprensión de lectura de texto escrito propuesto por Van Dijk y Kintsch, en la comprensión pragmática?

1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1 Objetivo General

Determinar cómo influye el modelo de comprensión de textos escritos propuesto por Van Dijk y Kintsch en la comprensión lectora de los estudiantes del Instituto Agrícola de Charta de grado noveno, en el municipio de Charta en el departamento de Santander en el 2014

1.3.2 Objetivos Específicos

- Determinar si el modelo de comprensión de lectura de texto escrito, propuesto por Van Dijk y Kintsch, influye en la comprensión semántica de un texto.
- Establecer si el modelo de comprensión de lectura de texto escrito, propuesto por Van Dijk y Kintsch, influye en la comprensión sintáctica de un texto

- Determinar si el modelo de comprensión de lectura de texto escrito, propuesto por Van Dijk y Kintsch, influye en la comprensión pragmática de un texto

1.4 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La problemática colombiana en el ámbito de lectura ha llevado a los docentes y eruditos en temas de educación a ser más conscientes de la necesidad inminente de cambiar los modelos preconcebidos de lectura, máxime si se quiere que estudiantes manifiesten mejores resultados en su rendimiento académico escolar; la primera necesidad es el cambio de mentalidad sobre los objetivos que se persiguen al leer, pues hay quienes aún consideran que el proceso de lectura requiere tan solo de no equivocarse en la decodificación o de una buena pronunciación; evidentemente un individuo que aborde un texto con esta concepción difícilmente atenderá a los otros procesos implicados en la comprensión y por ende en tanto no experimente ninguna sensación interna no obtendrá ningún interés.

Así pues con la claridad de que en la escuela y en la casa a menudo se le insiste al estudiante en la buena pronunciación inhibiendo otros procesos de comprensión, el primer reto de un proyecto de investigación como el que se sugirió, sería lograr la atención hacia la lectura como un proceso mediante el cual se consigue una representación integrada de ideas del conjunto del texto y de la situación a la que se hace referencia.

En la realidad del ámbito docente, aún falta capacitación, una capacitación que es ineludible, sobretodo en la sociedad del conocimiento, ya que se requiere dominio de las tres

dimensiones de comprensión lectora si se quiere una verdadera evolución. Es entonces cuando el modelo de comprensión lectora de Van Dijk y Kintsch se presenta como una valiosa herramienta. De esta manera, el docente podría capacitar asertivamente enfocándose en lo que realmente se mejorará y saber a qué nivel de representación está apuntando con los estudiantes, cómo lo está haciendo y de qué forma. Conviene preguntarse ¿cómo comprobar que el niño o adolescente que tiene el libro en frente realmente está leyendo? ¿Se realizan actividades que aseguren que los estudiantes están entendiendo lo que leen? Cuando se habla de leer se incluyen un sinnúmero de componentes, en ocasiones tan vagos, que algunos esfuerzos por mejorar el proceso lector pierden valor, por lo tanto, se requiere que los profesores tengan unidad de criterios en el modelo de comprensión lectora que apliquen, sobre todo cuando como lo hemos mencionado anteriormente el concepto de lectura es tan amplio.

Teniendo en cuenta los anteriores postulados, se propuso la aplicación del modelo el cual estableció propuestas metodológicas para mejorar la comprensión lectora lo cual es una de las preocupaciones más profundas en la educación en áreas rurales.

El fortalecimiento de la comprensión lectora es esencial en los estudiantes, más aún en la parte rural, ya que la metodología de escuela nueva que se trabaja en estas áreas, obliga a que el docente tenga en un mismo salón a los estudiantes de todos los grados formativos que tenga asignados, por lo que esta distribución afecta de manera notoria la preparación y la enseñanza de una clase. El docente de las escuelas rurales se ve obligado muchas veces a trabajar con guías, elaboradas por él mismo en algunos casos, en donde el estudiante debe tomar la misma y extraer de ella la mayor cantidad de procedimientos y conceptos que allí se plantean para que luego a

través de un repaso dirigido por el docente estos conocimientos se puedan afianzar en el estudiante. Además, se debe tener en cuenta la nulidad del ciclo completo de educación al que se enfrentan estos estudiantes, ya que se ven afectados en el ámbito social y académico, en tanto el cambio, obligatorio, de establecimiento representa un atraso en su ciclo de formación.

De no abordar esta problemática, que por fortuna está ocupando espacios importantes de la discusión educativa, se tendría un aumento en la cantidad de jóvenes que no alcanzan el bachillerato o bien no pueden acceder a la universidad, puesto que en Colombia es un requisito indispensable obtener buenos resultados en lectura crítica en las pruebas Saber para ser admitido. Es importante tener en cuenta que el grado de implicación del lector en el texto no depende siquiera de la voluntad de individuo sino de lo que es capaz de comprender. En ese sentido, era urgente desarrollar un plan estratégico para mejorar estas deficiencias de comprensión lectora que reuniera todo lo que un proceso lector requiere, como es el caso aplicación del modelo de Van Dijk que apunta directamente a lo que se quiso fortalecer en los estudiantes según fue la necesidad.

1.4.1 Justificación Legal.

La ley 115 en 1994, fue diseñada con el propósito de dar un estatus más sólido a la educación colombiana y teniendo en cuenta los diferentes puntos de vista y con una visión más global de lo que debe ser la educación en las distintas instituciones, plantea en su artículo 23 la lengua castellana, humanidades e idioma extranjero como una área obligatoria fundamental,

además hace notar la importancia que esta tiene desde los primeros grados de escolaridad, iniciando de los grados de preescolar donde se deben brindar los primeros conceptos.

El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que realice la motricidad, el aprendizaje y motivación para la lectoescritura.

La constitución política de Colombia en el artículo 27 donde el Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.

El Decreto 230, 14 febrero 2002 el cual determina el objetivo primordial es el fortalecimiento de la calidad educativa dando paso a la enseñanza de la lectoescritura, a través de ambas se obtienen resultados productivos que ayudarán tanto al fortalecimiento de la enseñanza y brindarán una consolidación del proceso lectoescritura como estrategia de conocimiento estructurado en el plan de estudio en el cual se hace referencia en el artículo 3 del presente decreto pasa por el proceso lectura y escritura.

1.5 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En el desarrollo del estudio de investigación se presentaron algunas dificultades en el proceso de ejecución, como:

- Debido a la pequeña cantidad de estudiantes de noveno grado en la sede propuesta en la investigación no fue posible involucrar grupo control.

- Escasez de herramientas tecnológicas apropiadas para el desarrollo de las actividades académicas.
- Apatía de algunos estudiantes hacia la lectura.
- Falta de tiempo, se requiere de mucha disponibilidad para llevar a cabo el proyecto y para la consecución de los objetivos.
- Disponibilidad del grupo que se va a analizar para llevar a cabo las acciones que sean necesarias.
- Negativa de parte de los docentes del área de lengua castellana para contribuir con el proyecto.

CAPÍTULO II

2 MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Dando inicio a la búsqueda de propuestas similares realizadas con anterioridad dedicadas a la implementación herramientas y metodologías para lograr una comprensión e integración de la lectura en los estudiantes, se procedió a recopilar información encontrándose los siguientes trabajos.

El trabajo de Investigación presentado por Tijero Neyra Talía (2009) titulado “*Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch*” indaga a partir de las preguntas que han surgido desde la revolución cognitiva, sobre cómo es que los seres humanos se representan el conocimiento; incógnita de la que surgió el supuesto de las representaciones mentales, concepto que posteriormente toma gran importancia en el modelo teórico que se empleó en la presente tesis en la aplicación de las estrategias de mejoramiento en la institución puesto que se reconocen las tres representaciones que tomaron lugar tanto en las pruebas como en los talleres; estas son: la de superficie, la base textual y el modelo de situación.

Los estudios de la comprensión textual no han sido ajenos a esta hipótesis de que los individuos construyen representaciones en sus mentes. En este marco, a fines del siglo XX, van Dijk y Kintsch (1983) proponen, lo anteriormente explicito, que los comprendedores (de textos

orales como escritos) procesan la información textual a partir de tres niveles de representación: código de superficie, texto-base y modelo de situación (MS), niveles a los que debería aspirar la educación secundaria en Colombia y que se analizaron en los estudiantes de noveno grado para posteriormente potenciarlos.

Otro documento es el elaborado por el Dr. Martínez J D (2014), titulado “*Tres aproximaciones a los modelos de situación*”. En él, cita el impacto y aceptación que se ha convertido, junto con los otros dos niveles, en un “supuesto no controversial” citando a Graesser, Singer y Trabasso, (1994). Específicamente, se discuten críticamente la concepción de Kintsch (1988, 1998) respecto de este tipo de representación mental y su valor para los estudios de la comprensión. Para lograr este objetivo, se revisa el contexto de aparición de este constructo teórico y se centran luego en el tratamiento de esta representación mental en el modelo de construcción- integración de Kintsch (1988, 1999). Finalmente, se examinan a la luz de diversos experimentos McNamara, (2004); Zwaan y Rapp, (2006), entre otros la validez psicológica de los MS, lo que permite reafirmar no solo su valor para los estudios de la comprensión textual sino también para la educación y, en general, para el estudio de la cognición Zwaan, (2004). Quedando en evidencia que estas representaciones mentales del texto leído de las que habla el modelo no solo contribuyen claramente a la consecución de un nivel de comprensión lectora apropiado sino que mejoraría por ende la calidad educativa en el país en todas las áreas, favoreciendo el desempeño de los estudiantes en el ámbito universitario.

También del autor Nieto (2011) “*Lectura y comprensión: un acercamiento al procesamiento textual bajo el modelo de Van Dijk y Kintsch (1983)*” en su artículo enfoca los

esfuerzos de investigación no solo en el proceso de decodificación de los textos escritos sino en la enseñanza y desarrollo de la comprensión de textos escritos, en otras palabras en desarrollo de métodos de enseñanza o modelos de instrucción para mejorar la comprensión de textos. Al tratar de entender cómo funciona el complejo proceso de comprensión lectora ahonda en el modelo que ha recibido más consenso entre la comunidad investigadora hasta ahora, el modelo de procesamiento de (Van Dijk y Kintsch 1983), el cual es resultado de trabajos anteriores realizados por los mismos autores (Kintsch, Kozminsky, Streby, McKoon y Keenan, 1975; Kintsch y Van Dijk, 1978; Van Dijk, 1978, 1980), y que ha sido complementado por estudios de otros autores (Kintsch, 1988, 1998, 2002 y 2004; Perfetti y Britt, 1995; y Zwaan y Radvansky, 1998; entre otros).

Moreno J A, (Sf). En su artículo “*Comprensión y prácticas lectoras*”, revisan, discute y sintetiza los problemas y proyectos pedagógicos en lengua materna. Luego de hacer un recorrido preliminar por los asuntos fundantes de la actividad lectora en sujetos alfabetizados, el documento refiere los pormenores teóricos, los límites conceptuales y algunos salvamentos metodológicos acerca de – en su orden –la lectura, la comprensión y la evaluación de la comprensión: nodos centrales del saber referido. Luego, se describe panorámicamente el estado de la cuestión lectora en ambientes de educación institucional. A lo largo del documento, se introducen, fundamentándolos, nuevas categorías de análisis de central importancia en el estudio de la comunicación humana, proceso ligado necesariamente a la comprensión lectora en tanto proceso comunicativo.

2.1.1 Antecedentes de campo.

- Internacionales.

Gonzales (2003) en su investigación “*Factores del bajo rendimiento académico en educación secundaria*” realizó un estudio de los factores que influyen en el bajo rendimiento académico de los alumnos, utilizando una muestra de 989 alumnos de 2° de la ESO de Institutos de enseñanza de secundaria; en este grupo se aplicaron cuestionarios para medir las variables a estudiar y el rendimiento académico, a partir de los mismos se determinó que: dentro de las variables relacionadas con las habilidades para el aprendizaje y el estudio que permiten discriminar correctamente entre alumnos de suficiente (normal y alto) y bajo rendimiento académico, se encuentran el auto control y la comprensión en el estudio factor importante este último a medida que los alumnos se enfrenten a evaluaciones que no permitan utilizar la memoria como único recurso para superarlas.

Loret de Mola Garay J. (2011), realizó un estudio de la relación existente entre los estilos y las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de una universidad peruana, utilizó una muestra de 135 estudiantes, el instrumento utilizado para medir estilos de aprendizaje fue el cuestionario (CHAEA) y para medir las estrategias de aprendizaje se tomó el cuestionario (ACRA). El rendimiento académico se determinó por medio de las actas consolidadas del año académico. Los resultados arrojaron que existe una relación significativa entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de igual manera una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico.

Rodríguez García R. (2005) en su investigación “*Comprensión lectora: Su influencia en el rendimiento académico*”, señala que se evidencia un nivel importante de correlación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico, dado que los resultados muestran que la comprensión lectora explica el 24.3% de la variabilidad del rendimiento académico en la asignatura de Historia Universal I, lo que implica que el nivel de comprensión lectora adquiere una influencia significativa en el rendimiento académico, al menos en la asignatura de Historia Universal I.

Jiménez Rodríguez V. (2004) en su tesis “*Metacognición y comprensión de lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora*” desarrolla un análisis muy completo sobre un proceso fundamental del acto educativo: la lectura como proceso fundamental del aprendizaje pues el escolar no aprende a leer o aprende con dificultades, probablemente estará abocado al fracaso. Por ello, Jiménez en su tesis reafirma la necesidad de que el cuerpo docente promueva estrategias lectoras dentro del ámbito escolar, haciendo consciente al alumno de las ventajas de conocer y controlar estas estrategias (metacomprensión lectora).

Pero para llegar a este punto, mediante su trabajo de investigación construye una escala bien confeccionada fiable y valida necesaria en el ámbito escolar para determinar si el alumno es o no un lector estratégico, desde el punto de vista de la metacognición, para elaborar un instrumento que determine las habilidades que en materia de lectura poseen los estudiantes, y prediga el rendimiento lector que es previsible esperar a la vista de los resultados, y que va a influir en la adquisición de conocimientos de todas las materias del currículo escolar.

- Nacionales

Marín Peláez J. A y Aguirre Quintero D. L (2010) en su tesis *“Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva en la comprensión lectora de textos expositivos de estudiantes de 9º de EBS, de la institución educativa Inem Felipe Pérez de la ciudad de Pereira”* presentan los resultados de la implementación de una estrategia de enseñanza aprendizaje enmarcada en una secuencia didáctica desde la perspectiva de teórica discursiva-interactiva de María Cristina Martínez Solís, con el fin de mejorar los procesos de comprensión de textos expositivos en un grupo de estudiantes del grado noveno de la Institución educativa INEM Felipe Pérez de Pereira.

Es esta investigación cuantitativa de tipo cuasi- experimental, se trabajó la explicitación de las formas de Organización Superestructural (FOS) de este tipo de texto. Dicha secuencia didáctica se fundamentó en el concepto utilizado en desarrollos españoles por los equipos de investigación coordinados por Cesar Coll y Anna Camps.

Osorio Gutiérrez D. M. Y Arboleda Jaramillo J. E. (2012) en su tesis *“Hacia la cualificación de la comprensión lectora en los estudiantes del grado séptimo, de la institución educativa Nuestra Señora de Guadalupe”* reconociendo que la comprensión lectora es una de las competencias básicas que todos los estudiantes deben mejorar y que afecta de forma directa a todas las áreas del conocimiento pretendieron con su investigación contribuir en la búsqueda de las mejores técnicas, estrategias o métodos para cualificar los hábitos de la lectura de los

estudiantes de la institución en mención y por ende para que mejorarán la competencia de la comprensión lectora focalizada en textos narrativos, ya que los estudiantes presentan dificultades de aprendizaje en cuanto al dominio de la lectura y la producción textual. La investigación se orientó mediante varios referentes teóricos entre los que se pueden destacar, María Cristina Martínez, Kenneth Goodman.

Velandia Quiroga J. (2010) en su tesis *“Metacognición y comprensión lectora, la correlación existente entre el uso de estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora”* reconoce la dificultad que presentan los estudiantes para desarrollar procesos cognitivos de orden superior, sobre todo cuando estos se relacionan con procesos como la comprensión. Razón principal por la cual en su investigación va más allá de analizar las deficiencias de los procesos cognitivos y mediante el método comparativo busca determinar el nivel de relación existente entre los niveles cognitivos de comprensión lectora y las estrategias metacognitivas, de tal forma que sirva para establecer un diagnóstico de la influencia entre unos y otros.

2.2 BASES LEGALES

2.2.1 Normas nacionales

En esta sección se recogen las principales leyes, reglamentos y decretos que definen las políticas y estrategias para las actividades de lectura en el país:

- **Ley 115 8 febrero 1994 del Ministerio Educación Nacional**

La ley 115 en 1994, fue diseñada con el propósito de dar un estatus más sólido a la educación colombiana y teniendo en cuenta los diferentes puntos de vista y con una visión más global de lo que debe ser la educación en las distintas instituciones, plantea en su artículo 23 la lengua castellana, humanidades e idioma extranjero como una asignatura obligatoria fundamental, además hace notar la importancia que ésta tiene desde los primeros grados de escolaridad, iniciando de los grados de preescolar donde se deben brindar los primeros conceptos.

El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que realice la motricidad, el aprendizaje y motivación para la lectoescritura.

La lectoescritura es de vital importancia para el aprendizaje desde el grado preescolar y se debe dar prioridad permitiendo así una enseñanza y unos objetivos bien diseñados para trabajar, teniendo en cuenta esta como base primordial para adquirir conocimientos previos.

La lectoescritura no sólo se evidencia en la clase de español, sino en todas las asignaturas ya que es ella quien da origen a todos los conocimientos y teniendo en cuenta que mucho o poco el cual apuntan a un mismo propósito el cual es mejorar las habilidades comunicativas, leer, comprender, escribir, hablar y expresarse correctamente.

- **Decreto 1860, 03 agosto 1994**

Es decreto, al igual que la ley 115, le da importancia a los procesos de lectoescritura antes de los grados de transición hasta la culminación de la primaria.

El decreto 1860 complementa lo que plantea la ley, donde está plasmado que la protección educativa no sólo es de responsabilidad del gobierno sino también de los padres responsables de los procesos de formación, artículos 2 y 3.

- **Resolución 2343, 05 junio 1996**

La lectoescritura como herramienta fundamental en el proceso de desarrollo del niño tanto social como intelectual, teniendo en cuenta los indicadores de logro sujeto al cambio y según la resolución 2343, se debe tener en cuenta las notas valorativas y donde las instituciones tienen la autonomía para elaborar sus logros de acuerdo a los planteamientos curriculares utilizados en este caso para la lectoescritura de básica primaria.

- **Decreto 230, 14 febrero 2002**

Para este decreto el objetivo primordial es el fortalecimiento de la calidad educativa a través de la lectoescritura, de manera que se obtengan resultados productivos que ayudarán tanto al fortalecimiento de la enseñanza y como a una consolidación del proceso de lectoescritura misma; en otras palabras se propone establecerla como estrategia de conocimiento estructurado en el plan de estudio al cual se hace referencia en el artículo 3 del presente del decreto en mención.

- **Estándares**

Los estándares son los elementos que marcan la dirección y el camino que se debe tomar para el logro de las metas propuestas en lengua castellana, teniendo clara la relación que existe entre el educando con su forma de vida, pensar, sentir y desear.

Es la escuela la responsable de suplir las necesidades que éstos presentan, buscando la manera más significativa y fructífera para el educando. Los estándares son una propuesta que permite al docente buscar estrategias para trabajar la lengua castellana, ofreciéndole al estudiante un enriquecimiento para la construcción del conocimiento.

Los estándares precisan la importancia que tiene la lengua castellana dentro y fuera del acto pedagógico y del ambiente escolar ya que brindan al educando la posibilidad de crear, pensar, analizar y conocer la realidad del mundo y todo lo que lo rodea, reconociendo así las cosas favorables y desfavorables que pueden tener.

2.2.2 Normas internacionales

En este apartado se recogen las principales leyes, reglamentos y decretos que definen las políticas y estrategias para las actividades de lectura a nivel internacional.

En la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, se dice: “La competencia en las

capacidades básicas fundamentales de la lengua, la lectura y la escritura, el cálculo y las tecnologías de la información y la comunicación constituyen el fundamento esencial para el aprendizaje.”

La UNESCO (2005:19), en uno de sus informes, afirma: “El aprendizaje de la lectura y la escritura es un medio esencial para dominar las demás materias y es uno de los mejores instrumentos para formular previsiones sobre los resultados del aprendizaje a largo plazo. La lectura debe considerarse un área prioritaria a la hora de centrar los esfuerzos en la mejora de la calidad de la educación básica.”

El pasado proyecto de ley de la Administración Obama, en Estados Unidos, Literacy Education for All, Results for the Nation Act enfatizó en la importancia de la lectoescritura, considerándola la piedra angular de todo el aprendizaje. Desde este paradigma según Bell (2010) la lectoescritura es una prioridad puesto que un estudiante que no tenga un adecuado desempeño en lectura y la escritura no tendrá éxito en una realidad inmediata ni en su proyecto de vida. Por lo tanto el nivel de habilidad lectora se relaciona de forma subyacente con las futuras situaciones económicas y sociales negativas: desempleo, subempleo, dependencia, entre otras.

Desde hace bastantes años, las críticas que viene recibiendo la escuela se relacionan con su incapacidad para procurar al alumnado el aprendizaje de la lectoescritura. Esta insatisfacción ha conducido al establecimiento de estándares y a la evaluación sistemática y continuada de los rendimientos lectores en los distintos países. (PISA, PIRLS).

El Consejo Nacional de Investigación, ha pedido de los Departamentos de Educación y de Salud y Servicios Humanos de Estados Unidos, encargó a un comité científico la realización de un estudio acerca de la efectividad de las intervenciones sobre alumnos que están en riesgo de tener problemas para aprender a leer. Se publicó en 1998 con este título: Preventing Reading Difficulties in Young Children. Uno de los objetivos de este estudio consistió en hacer llegar a padres, educadores, editores y otras personas relacionadas con la educación de los niños pequeños los hallazgos de la investigación.

Por encargo del Congreso de los Estados Unidos, el National Reading Panel (NRP, 2000) resumió la investigación cuantitativa realizada durante varias décadas sobre la enseñanza de la lectura y ayudó a identificar los cinco componentes esenciales para una efectiva enseñanza de la lectura: 1. conciencia fonémica; 2. relación entre fonemas y letras; 3. vocabulario; 4. fluidez lectora; 5. comprensión lectora. Sobre la base de este trabajo del NRP, el Congreso aprobó la ley No Child Left Behind Act (2001), que pone el acento en la idea de que la escuela debe dar cuenta del rendimiento del alumnado. Una parte de esta ley es el Programa Reading First, que proporciona ayudas para establecer programas de lectura para los alumnos desde preescolar hasta 3° de primaria (con prioridad en áreas de pobreza), promueve el desarrollo profesional de los docentes (idea ésta que cada día resulta más evidente para aquellos países que desean mejorar sus resultados educativos) y la utilización de materiales adecuados.

El proyecto de ley de la Administración Obama ya citado sigue los objetivos fundamentales de Reading First, presta especial atención a la lectoescritura en adolescentes, dedica dinero extra al desarrollo profesional del profesorado que enseña en los cursos superiores,

destaca el papel central del profesorado en el aprendizaje de la lectoescritura. Afirma que la investigación demuestra que las lagunas del profesorado afectan al alumnado y que el rendimiento en lectoescritura del alumnado correlaciona positivamente con la participación del profesorado en actividades de desarrollo profesional.

La competencia en comunicación lingüística aparece incluida en la relación de competencias clave que han elaborado la OCDE, Rychen y Salganik, (2003) y la Comisión Europea (Dirección General de Educación y Cultura, 2004). La Unión Europea la denomina Comunicación en la lengua materna y la define así: “La comunicación es la habilidad para expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita en la amplia gama de contextos sociales y culturales —trabajo, hogar y ocio.” En el planteamiento de la Unión Europea, las competencias se articulan en conocimientos, destrezas y actitudes. La lectura está incluida en las destrezas y la entiende como “la habilidad para leer y comprender diferentes textos, adoptando estrategias apropiadas dependiendo del objetivo de la lectura (lectura informativa, por razones de estudio o de placer) y del tipo de texto.”

En el nuevo planteamiento curricular surgido de la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), se entiende así la Competencia en comunicación lingüística: “Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.” (RR. DD. 1531 y 1630).

Dentro de esta orientación esencialmente funcional, el Área de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Básica se estructura en cuatro bloques de contenido: Escuchar, hablar, conversar. Leer y escribir. Educación Literaria. Conocimiento de la lengua.

2.3 BASES TEÓRICAS

Reflexionar sobre los complejos procesos que se generan en la comunicación verbal, implica tener en cuenta que es una propiedad humana, sin embargo, cuando se habla de comprensión lectora de un texto académico, es evidente que ella no es tan simple como se cree, ya que se requiere de un esfuerzo cognitivo. Por esta razón, existen diferentes estudios, entre ellos lo que se refieren a que dicha comprensión debe concebirse como un proceso cognitivo de gran complejidad, ya que exige no solo la intervención de los sistemas sensoriales (estímulos acústicos en la oralidad y visuales en la escritura) sino también de complejos procesos inferenciales basados en el conocimiento del mundo de cada comprendedor.

Surgen, así, propuestas de diversa índole que buscan identificar y explicar los mecanismos implicados en esta compleja tarea. Por ejemplo, se han planteado modelos que se basan solo en el procesamiento secuencial de los datos textuales, otros argumentan que las personas leen un texto, el contenido del mismo no se impregna en la mente de los comprendedores sino que en ella parece construirse activamente un conjunto estructurado de representaciones cognitivas que interactúan con el input lingüístico como lo afirmó Graesser, Gernsbacher y Goldman, (2000).

La psicología cognitiva por su parte ha jugado un papel importante, ya que la coherencia y la interpretación resultan difíciles de asimilar si no existe la comprensión lingüística y gramatical de la estructura del texto (Van Dijk, 1977). El léxico cognitivo, en la medida que es una abstracción lingüística monitoreada de dichas estructuras de conocimiento, proporciona las relaciones conceptuales que definen parte de la coherencia semántica de un discurso.

Según lo escribe Talía Tijero Neyra (2009), en su artículo titulado Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch, en él se describe que desde la revolución cognitiva, los estudiosos de la cognición no han dejado de preguntarse cómo es que los seres humanos se representan a través de la comprensión, surge entonces el modelo de Van Dijk y Kintsch (1983) quienes proponen que los comprendedores (de textos orales como escritos) procesan la información textual a partir de tres niveles de representación: código de superficie, texto-base y modelo de situación (MS).

2.3.1 Modelo Van Dijk y Kinstch

Existen diferentes propuestas de diversa índole que buscan identificar y explicar los mecanismos implicados en esta compleja tarea de la comprensión lectora. Por ejemplo, se han planteado modelos que se basan solo en el procesamiento secuencial de los datos textuales. Por ello, se conocen como enfoques guiados por los datos o de procesamiento ascendente (bottom-up), como el modelo lineal de los años setenta.

De acuerdo con Nieto (2011), estos autores Teun van Dijk (lingüista) y Walter Kintsch (psicólogo) colaboraron por diez años para llegar a postular su modelo final en 1983 – un modelo estratégico-cognitivo de comprensión de textos escritos. Antes de ello, Van Dijk y Kintsch cooperaron para dar nacimiento (en 1978) a un artículo en la revista *Psychological Review* que explicaba en detalle el procesamiento cognitivo de un texto universitario de la psicología social. En este trabajo se buscaba comprender cómo se recuerdan los textos que se leen. Dos conceptos clave en esta recordación eran la ‘macroestructura’ y la ‘superestructura’, las cuales fueron confirmadas en esta investigación. Es decir, la macroestructura (y por ende la microestructura) y la superestructura sí tienen realidad psicológica – sí existen.

Posteriormente cuando logra constituirse el modelo en su totalidad se concretan sus niveles, conocidos como Niveles de representación mental. Se reconocen tres que constituyen los pasos que eventualmente conducirán al estudiante a una real comprensión del texto, en su orden: Código de superficie, texto base y modelo de situación.

El modelo supone que el procesamiento textual se hace por ciclos, debido a la limitada capacidad de la memoria de corto plazo; de manera que a lo primero que se accede es al código de superficie (el texto en sí), mediante una aproximación sintáctica y léxica (es el nivel más lingüístico). El siguiente paso consistía en descubrir el significado que subyace en el texto, de modo que de este modo se construía gradualmente una representación del texto en la memoria episódica, un ‘texto base’. Este texto base no solo consiste de una secuencia conectada de ‘proposiciones’, sino que también establece una estructura jerárquica de ‘macroproposiciones’,

que corresponden a los temas más importantes y menos importantes del texto a medida que son asignados al textos (inferidos desde él) por el lector. (Nieto, 2011).

En este proceso descrito en que que se accede al Código de superfie y al Texto base se debe llegar al Modelo de situación. No se trata de un nivel que se desarrolle aislado de los demás sino que se realiza en simultáneo con los otros dos. No obstante este nivel está más allá del texto escrito en tanto representa toda la información que está fuera del texto aunque se derive del mismo.

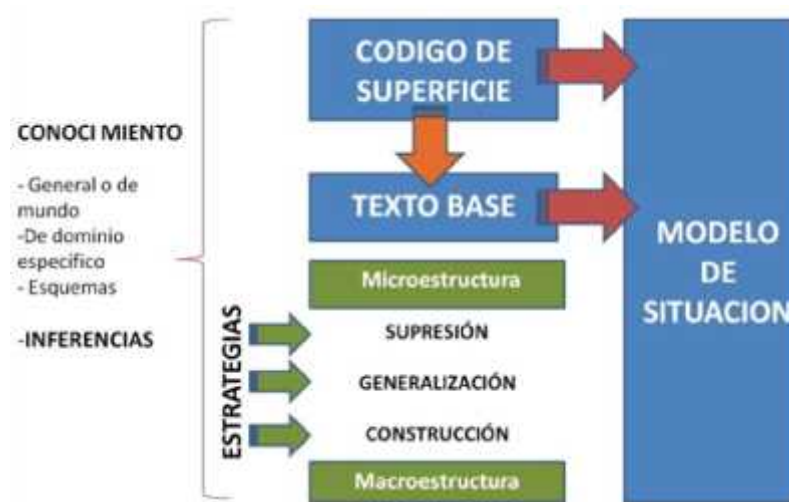


Figura 1 Modelo de comprensión de lectura de texto escrito

Fuente: Nieto, O (2011). Blog.

El texto base, entonces, resulta de secuencias de proposiciones que se hacen coherentes por la 'repetición de argumentos'. Las macroestructuras, por otro lado, se pueden definir como proposiciones de orden superior que incluyen proposiciones subyacentes. En otras palabras, las

macroproposiciones están construidas con las microproposiciones de un texto, y son un resumen o alguna otra estructura abstracta subyacente a un texto. Ellas deben inferirse desde el texto.



Figura 2 Modelo repetición de argumentos

Fuente: Nieto, O (2011). Blog.

La microestructura está dada por todas las [micro] proposiciones (en este caso, oraciones) de un texto, mientras que las macro proposiciones se infieren, son un resumen con ideas de orden jerárquicamente superior y que incluyen a las micro proposiciones. Son lo que llamaríamos las ‘ideas importantes’ de un texto.

Las micro- y las macro proposiciones forman una ‘macro estructura’ del texto, una estructura semántica que define el significado global de un texto. Esta macroestructura se relaciona con su microestructura (local) gracias a 3 reglas que teóricamente simulan los tipos de reducción de información que caracteriza al proceso de abstracción o resumen de un texto.

Estas reglas son: a) supresión, b) generalización y c) construcción. Además de todo lo anterior, con motivo de establecer links entre las proposiciones en el texto base episódico, y para derivar macroestructuras semánticas, hay grandes cantidades de conocimiento involucrado y aplicado por el lector. (Nieto, O 2011).

Este trabajo de 1978, fue considerado inconcluso por los autores y fue así que escribieron un libro con su teoría de procesamiento textual en 1983. Asimismo introdujo varios cambios al trabajo del paper de 1978 debido a que los autores lo consideraron como “muy estructurado y poco cercano al constante procesamiento mental” que en realidad acontece al leer. Según ellos, una teoría apropiada de comprensión lectora debía encarnar la naturaleza más dinámica, en línea, y tentativa de la comprensión.

Así, en vez de reglas (como las de la derivación de la macroestructura textual) se necesitaban maneras más flexibles de representar el proceso. Se introdujo entonces la noción crucial de procesamiento estratégico. Las reglas, por ende, pasaron a llamarse macroestrategias, las cuales tienen los mismos nombres anteriores:

La macroestrategia de supresión implica que se puede borrar una proposición que no sea una condición para la interpretación directa ni indirecta de una proposición subsecuente. La macroestrategia de generalización indica que “cada secuencia de proposiciones puede ser sustituida por la proposición general que denote un subgrupo inmediato” (Kintsch y Van Dijk, 1978, p. 366). Por último, la deconstrucción en que se puede sustituir una secuencia de proposiciones por una proposición “que denote un hecho global del cual los hechos denotados

por las proposiciones de la microestructura sean condiciones normales, componentes o consecuencias” (Kintsch y Van Dijk, 1978, p. 366).

Lo anterior implica que para leer un texto y llevar a cabo cada proceso parcial de lectura se necesitaría varias estrategias para realizar este trabajo tan especializado. Lo mismo ocurriría en el caso de la activación y uso de conocimiento en la construcción del significado del texto. La teoría vislumbra la lectura como un proceso vastamente complejo que, en vez de reglas, necesita operaciones complejas o más o menos estratégicas que son alimentadas por información desde el conocimiento.

Finalmente, a la nueva teoría se le agregó un concepto clave: el modelo de situación, que es un constructo en la memoria episódica que representa el evento o situación sobre la que habla el texto. Esto implica que el texto base solo representaría aquellos significados expresados por el texto, pero la comprensión real involucraría la construcción de un nuevo modelo, o actualización de un modelo antiguo. Estos modelos serían subjetivos, por lo que implicaría que la comprensión es personal, ad hoc y única, y definiría una interpretación específica de un texto específico en un momento específico. Lo más importante sobre los modelos de situación es que son resultado de la información que se deriva del conocimiento previo del lector. En otras palabras, el lector genera proposiciones puente, inferencias, fragmentos de su propio conocimiento previo, fragmentos del conocimiento previo social, etc. (Nieto, 2011).

En suma, el lector construye el significado del texto utilizando la información contenida en el propio texto, pero además se representa el modelo de la situación de la que habla el texto

con su conocimiento previo, construyendo un significado a nivel local y global, realizando inferencias o construyendo proposiciones puente cuando se necesita.

2.3.2 Comprensión lectora

Antes de abordar el concepto de comprensión lectora es importante entender que el “el acto de leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector (MEN, 1998).” Lo anterior tiene sentido en tanto comprendemos que es la interacción ente el texto, el contexto y el lector la que determinará la comprensión.

En este sentido, la comprensión lectora es un proceso complejo en el cual el lector construye una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del texto escrito con los esquemas previos existentes. Así pues, en la medida que los chicos son conscientes de estos esquemas de conocimiento, pueden adoptar estrategias para organizar y estructurar la información con el fin de obtener una representación coherente, ordenada y jerárquica, lo cual posibilita el aprendizaje a partir del texto de lerner (MEN, 1998)

La comprensión de un texto es un proceso mental complejo que consiste en penetrar en el significado para entenderlo. Por lo tanto es importante tener claridad sobre las dimensiones que se involucran en el mismo, se entiende entonces el texto como un tejido de significados que presenta tres posibilidades de análisis semántica, sintáctica y pragmática (MEN, 1998). Es así

como definiremos estas dimensiones las cuales se pueden pensar en dos tipos de procesos: *Representación textual*, que consiste en penetrar en el texto para hallar el tema, las ideas, los comentarios, las relaciones, las interrelaciones y su organización, y que aborda la dimensiones semántica y sintáctica y, por otra parte está la *Representación mental o situacional*: aquí se construye un modelo sobre el mundo o situación descrita por el autor, confrontándolo con el mundo del lector para elaborar un siseo del nuevo mundo o realidad (Sanz, S.f.) que penetra en la dimensión pragmática.

Los textos ofrecen cierto número de ideas que hay que ordenarlas, diferenciarlas e interrelacionarlas (Representación textual). Pero hay que ir más allá y trascender esta dimensión al integrar esas ideas con ideas propias. (Representación situacional). Penetrar en la primera dimensión (Representación textual) significa desentrañar una serie de elementos que forman el todo textual. El todo textual está conformado por diversos niveles de complejidad:

- Microestructura
- Macroestructura
- Superestructura

Según Sánchez (1989) entrar en la segunda dimensión (Representación mental o situacional) requiere haber navegado en la primera dimensión (Representación textual). Con los significados de la primera dimensión queda en mi mente la imagen del texto descrito (mundo del autor) que se ha enriquecido con los conocimientos del lector (mundo del lector) apareciendo una nueva imagen mental (nuevo mundo o realidad). Esto es navegar por la segunda dimensión. Esta es la verdadera comprensión.

Representación textual

- Microestructura textual (Dimensión semántica)

La primera operación mental que hacemos al penetrar en el significado del texto, es descubrir su microestructura.

El proceso de identificación de la microestructura se inicia buscando la estructura más pequeña en la conformación de un texto. Todo texto está diseñado con microestructuras llamadas ideas o proposiciones. Para ello es necesario tener presente los siguientes aspectos:

1. Desentrañar la microestructura de un texto, implica encontrar los siguientes elementos:

- Ideas o proposiciones
- Parte temática y comentario
- El tema
- El título
- La progresión temática

2. Todo texto está conformado por unidades pequeñas llamadas ideas o proposiciones. Estas pueden ser una frase o una oración gramatical que se puede calificar como verdadera o falsa.

3. La idea o proposición está conformada por dos unidades menores; la parte temática y el comentario.

La parte temática es el objeto del cual se habla. Es lo conocido por el lector; es lo dado lo conocido.

El comentario es lo que se afirma o niega del objeto (tema). Es lo nuevo, es lo que el autor quiere darnos a conocer del tema (objeto).

4. De todos los temas u objetos o parte temática que conforman el texto hay que escoger el tema principal. Este es el que tiene relación con todas las unidades temáticas (temas).

5. Identificado el tema se continúa colocando el título al texto. Este debe sintetizar el planteamiento textual; por eso, debe ser breve y llamativo.

6. El último paso en la identificación de la microestructura consiste en determinar la progresión temática. Hay progresión temática cuando las diversas ideas o proposiciones están relacionadas entre sí; es decir, cuando hablan del mismo tema. (Sánchez, 1989).

- La macroestructura (Dimensión semántica)

El prefijo MACRO significa el todo, lo global. Cuando la mente trabaja a nivel de macroestructuras está realizando un proceso muy complejo porque tiene que buscar en el todo textual la idea que le dé sentido, la idea que impregne, la idea que sintetice todo.

Desentrañar la macroestructura implica encontrar la idea central que generalice todo el contenido. Para ello es preciso tener en cuenta lo siguiente:

1. La macroestructura dentro del complejo proceso de comprensión de un texto cumple tres funciones:

- a. Proporciona una coherencia global a las proposiciones que conforman el párrafo.

b. Individualiza la información, es decir, diferencia el grado de importancia de una idea con respecto a la otra.

c. Permite reducir extensos fragmentos de la información en un menor número de ideas manejables. Se puede reducir una página, un capítulo un texto completo o un número limitado de ideas sin que se pierda información importante.

2. Para descifrar la macroestructura se hacen operaciones mentales. Los científicos han descubierto tres clases de operaciones que han llamado macrorreglas. Kinstsch y Van Dijk (1978-1983) las han clasificado y definido así:

a) Supresión-selección: cuando en un texto opera una secuencia de proposiciones se selecciona la que le dé sentido a todo el texto. Las demás proposiciones se suprimen. Esta macro regla opera cuando la idea central está claramente expresa en el texto; sea al comienzo o la mitad de párrafo.

b) Generalización: Esta macro regla se opera cuando aparece una secuencia de proposiciones y la idea central se desarrolla en todo el párrafo. Aquí se toman elementos de diversas proposiciones para sacar la idea que impregne todo el párrafo.

c) Construcción: Esta macro regla se opera cuando aparece una secuencia de proposiciones y la idea central no está determinada claramente (supresión-selección); o cuando los elementos de la idea central no están diversos en las diferentes proposiciones (generalización). En este caso se construya una idea nueva que represente o contenga el planteamiento del texto.

- Superestructura textual (Dimensión sintáctica)

La superestructura en la lectura significativa de un texto se refiere a la operación que realiza la mente para determinar el tipo de organización interna.

Existen estructuras básicas para organizar internamente los textos, estas son:

- a. Problema/solución
- b. causal o causativa
- c. comparación
- d. Descripción
- e. Secuencia o colección

1. Problema solución: Esta superestructura organiza la información interna del texto en torno a dos categorías: problema y solución. En esta organización se dan tres tipos de relación:

- a. Relación temporal: El problema precede a la solución.
- b. Relación causal: el problema (causa) busca eliminarse con la solución.
- c. Relación consecuencial: La solución (consecuencia) busca eliminar el problema.

(Sánchez, 1989).

Representación mental o situacional (Dimensión pragmática)

La etapa final y más importante en la comprensión de un texto consiste en poder construir un modelo de mundo o de situación.

La verdadera comprensión no es solo penetrar en el significado para crear una completa representación textual, sino poder construir con esa representación un nuevo modelo de realidad.

Como todo texto se refiere a un mundo (mundo del autor), la verdadera comprensión se da cuando se compara ese modelo con el modelo del mundo del lector y aparece como resultado un nuevo mundo o realidad.

En la construcción de esa nueva realidad o situación son decisivos los conocimientos del lector porque con ellos se enriquece el mundo del autor y aparece una nueva representación mental o situacional en el lector.

2.4 HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

El modelo de comprensión de lectura de texto escrito propuesto por Van Dijk y Kintsch, influye significativamente en la comprensión lectora de los estudiantes del Instituto Agrícola de Charta de grado noveno, en el municipio de Charta en el departamento de Santander.

2.4.1 Hipótesis Específicas

Hipótesis Específica (1)

El modelo de comprensión de lectura de texto escrito, propuesto por Van Dijk y Kintsch, influye significativamente en la comprensión semántica de un texto escrito.

Hipótesis Específica (2)

El modelo de comprensión de lectura de texto escrito, propuesto por Van Dijk y Kintsch, influye significativamente en la comprensión sintáctica de un texto escrito.

Hipótesis Específica (3)

El modelo de comprensión de lectura de texto escrito, propuesto por Van Dijk y Kintsch, influye significativamente en la comprensión pragmática de un texto escrito

2.5 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES E INDICADORES

Tabla N° 01 Operacionalización de variables.

| Variables | Definición conceptual | Dimensión | Indicadores | Items |
|---|---|-----------|-------------|---|
| Variable independiente: Modelo de comprensión de Van Dijk y Kintsch. | El modelo supone que el procesamiento textual se hace por ciclos, debido a la limitada capacidad de la memoria de corto plazo; de manera que a lo primero que se accede es al código de superficie (el texto en sí), mediante una aproximación sintáctica y léxica (es el nivel más lingüístico). El siguiente paso consistía en descubrir el | | | Utilización de estrategias para acceder al código de superficie |
| | | | | Representación del texto base |
| | | | | Acceso al modelo de situación |

| | | | | |
|------------------------------|---|------------------|--|--|
| | <p>significado que subyace en el texto, de modo que de este modo se construía gradualmente una representación del texto en la memoria episódica, un ‘texto base’. Este texto base no solo consiste de una secuencia conectada de ‘proposiciones’, sino que también establece una estructura jerárquica de ‘macroproposiciones’, que corresponden a los temas más importantes y menos importantes del texto a medida que son asignados al textos (inferidos desde él) por el lector. (Nieto, O, 2011).</p> | | | |
| <p>Variable dependent e:</p> | <p>La comprensión de un texto es un proceso mental complejo que consiste en penetrar en el significado para entenderlo. Por</p> | <p>Semántica</p> | <p>Recuperación de información explícita del texto</p> | <p>Preguntas 3, 6, 7, 8 y 14 del cuestionario de Pre.Test y Pos-Test Anexo C</p> |

| | | | | |
|---------------------|---|------------|---|--|
| Comprensión lectora | <p>lo tanto es importante tener claridad sobre las dimensiones que se involucran en el mismo, se entiende entonces el texto como un tejido de significados que presenta tres posibilidades de análisis semántica, sintáctica y pragmática (Lineamientos Curriculares Ministerio de Educación Nacional, 1998). Es así como definiremos estas dimensiones las cuales se pueden pensar en dos tipos de procesos: <i>Representación textual</i>, que consiste en penetrar en el texto para hallar el tema, las ideas, los comentarios, las relaciones, las interrelaciones y su organización, y que aborda la dimensiones semántica y sintáctica y, por otra parte está la <i>Representación mental o situacional</i>: aquí se construye un modelo sobre el</p> | | Recuperación de información implícita del texto | Preguntas 4 y 12 del cuestionario de Pre.Test y Pos-Test Anexo C |
| | | | Relación, identificación, deducción de información para construir el sentido global del texto | Pregunta 20 del cuestionario de Pre.Test y Pos-Test Anexo C |
| | | Sintáctica | Identificación de la estructura interna de un texto | Preguntas 5 y 9 del cuestionario de Pre.Test y Pos-Test Anexo C |
| | | | Recuperación de la información explícita de la organización, la estructura y de los componentes de los textos | Preguntas 2,10,13 y 15 del cuestionario de Pre.Test y Pos-Test Anexo C |

| | | | |
|--|------------|---|--|
| <p>mundo o situación descrita por el autor, confrontándolo con el mundo del lector para elaborar un siseo del nuevo mundo o realidad (Sanz, S.f.) que penetra en la dimensión pragmática</p> | | <p>Análisis de estrategias, implícitas o explícitas, de organización estructura y componentes de los textos</p> | <p>Pregunta 21 del cuestionario de Pre.Test y Pos-Test Anexo C</p> |
| | Pragmática | <p>Reconocimiento de la información explícita sobre los propósitos del texto</p> | <p>Preguntas 11 y 16 del cuestionario de Pre.Test y Pos-Test Anexo C</p> |
| | | <p>Reconocimiento de los elementos implícitos sobre los propósitos del texto</p> | <p>Preguntas 18 y 19 del cuestionario de Pre.Test y Pos-Test Anexo C</p> |
| | | <p>Análisis de la información</p> | <p>Preguntas 2,10,13 y 15</p> |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | | | explícita o implícita sobre los proósitos del texto | del cuestionario de Pre.Test y Pos-Test Anexo C |
|--|--|--|---|---|

2.6 DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS

Los siguientes términos se definen con conceptos extraídos de la 22.a edición del Diccionario de la lengua española, :

Aprendizaje: Es el proceso por medio del cual se adquieren los conocimientos fundamentales para el desarrollo integral del individuo. Es a través del aprendizaje que se pueden llegar a obtener los saberes del mundo y desarrollar los diferentes objetos de estudio de las múltiples ciencias constituidas por el hombre.

Coherencia: A partir de los postulados de la lingüística textual se puede hablar de coherencia, entendida como una propiedad semántica del texto basada en una interpretación de cada proposición individual, relacionada con la interpretación de otras proposiciones. Es un aspecto que define las relaciones inmediatas, emparejadas entre las proposiciones subsiguientes tomadas como "un todo".

Cohesión: Los factores de cohesión dan cuenta de la estructuración de la secuencia superficial del texto, no se trata de principios meramente sintácticos, sino de una especie de

semántica de la sintaxis textual. Es la propiedad textual por la que los textos se presentan como unidades trabadas mediante diversos mecanismos de orden gramatical, léxico, fonético y gráfico.

Comprensión lectora: Es la capacidad para entender lo que se lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto, como con respecto a la comprensión global del texto mismo.

Esquemas: una organización activa de reacciones anteriores o de experiencias pasadas (...). La determinación impuesta por los esquemas es el modo más esencial en el que se ven influidos por reacciones y experiencias que ocurrieron en algún momento de nuestro pasado. (Bartlett, 1995, p. 269).

Inferencia: Desde la perspectiva Discursiva- Interactiva se caracteriza la inferencia como un proceso de búsqueda de relaciones de significado a través del texto y ocurre cuando tales relaciones se establecen durante las actividades de uso social del lenguaje.

Macroestructura: Propiedad del significado o contenido de un texto. Es un producto del procesamiento microestructural que esencialmente representa el asunto, la situación que el texto ha construido, es entonces una representación semántica global del texto producto de la transformación de la microestructura en un conjunto de proposiciones de mayor jerarquía (macroproposiciones).

Macrorreglas: Reglas semánticas que tienen la función de transformar la información ya que vinculan las proposiciones de la microestructura textual con las de la macroestructura textual. Son tres condiciones organizativas: Supresión, Generalización y Construcción aplicadas para reducir la información; reducir unas proposiciones a unas cuantas o incluso a una sola, conservando siempre la información relevante y haciendo factible la comprensión, almacenamiento y reproducción de los discursos. Su naturaleza es “organizadora” dando unidad y conformando así la base para una macroestructura.

Modelo mental: el modelo mental corresponde a una representación mental de una situación particular que se crea de la comprensión de un texto dado. No obstante la acogida que esta teoría tiene dentro de las ciencias cognitivas, son diversas las críticas que ha sufrido, entre ellas la falta de precisión formal que poseen, que para muchos significa un constructo fundado en una intuición (Belinchón, Igoa & Rivière, 2007).

CAPÍTULO III.

3 DISEÑO METODOLÓGICO.

Según Narváez, (2006) señala a la investigación aplicada como: La investigación aplicada puede implicar diseño, elaboración, desarrollo y/o implementación de un sistema, un modelo, un método, un procedimiento, una estrategia, una destreza, un instrumento o una herramienta. Se llaman aplicadas por que con base en la investigación básica, pura o fundamental, en las ciencias fácticas o formales, se formulan problemas e hipótesis de trabajo para resolver los problemas de la sociedad.

Por lo tanto, se trata de aplicar una variable (independiente) que es creación y/o manipulación del investigador, sobre otra variable (dependiente) que representa a una situación modificable y que se constituye como una situación problemática descrita desde el Planteamiento del Problema como una realidad que puede cambiar.

3.1 TIPO Y NIVEL DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación fue experimental y cuantitativa pues el interés estuvo dirigido en analizar las consecuencias prácticas del experimento que pretendió modificar la realidad, la comprensión lectora, mediante la aplicación de un tratamiento intencional, el modelo de van Dijk y Kintsch. En razón a lo anterior se puede afirmar que el nivel fue correlacional en tanto permitió conocer el comportamiento de la variable dependiente, la comprensión lectora, frente a la influencia de otra variable, la variable independiente, el modelo de lectura propuesto por Van Dijk y Kintsch; se trató entonces de una correlación de dos variables que pretende establecer si la administración de

un tratamiento está asociada con la comprensión lectora (Hernández, Fernández, Baptista, 2014, P. 110).

En esta ocasión se analizó la relación entre dos variables, que se representa:

X -----Y

3.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para la presente investigación se utilizó el diseño pre experimental del tipo diseño de preprueba/posprueba con un solo grupo, ante la imposibilidad de tener un grupo control debido a la cantidad de la población, este diseño se diagramó así:

Tabla N° 2 Convenciones diseño de investigación.

| GE: | O1 | X | O3 |
|------------------------------------|----|---|----|
| Dónde: | | | |
| GE: Grupo experimental | | | |
| O1, O2: Pre-test | | | |
| O3, O4: Post-test | | | |
| X: Aplicación de modelo de lectura | | | |
| Propuesto por Van Dijk Y Kintsch | | | |

Así pues, a la totalidad del grupo experimental se le aplicó un pretest previo al estímulo o tratamiento experimental, que evaluaba de forma diferenciada la dimensión semántica, la

sintáctica y la pragmática, después se le administró el tratamiento, modelo de lectura propuesto por Van Dijk Y Kintsch, y finalmente se le aplicó un postest, posterior al estímulo, que incluía al igual que el pretest todas las dimensiones. (Hernández, 2014)

Este diseño es valioso en tanto existió un punto de referencia inicial, la prueba previa, lo cual permitió vislumbrar el nivel que tenía el grupo experimental antes del tratamiento y de este modo estudiar la variable dependiente que solo podía cambiar si se intervenía sobre ella con el tratamiento, al cual fue sometido todo el grupo tras un periodo de seis semanas.

Tabla N° 03 Aplicación al grupo de estudio

| Grupo | modelo de lectura Propuesto por Van Dijk Y Kintsch | Nro. Estudiantes |
|--------------|--|------------------|
| Experimental | x | 23 |

Según Hernández (2014) debido a la carencia de grupo control por el tamaño de la población, lo cual podría restarle validez interna, la investigación no permitió encontrar causas sino más bien la correlacion existente entre la variable independiente y la dependiente. De manera que el diseño permitió analizar si el modelo influía significativamente en la variable dependiente.

3.3 POBLACIÓN Y MUESTRA.

El presente trabajo de investigación de tipo experimental se realizó en un grupo de estudio constituido por los 23 estudiantes del grado noveno, distribuidos en 13 mujeres y 10 hombres, adolescentes residentes en el sector rural del municipio, con edades entre los 13 y 15 años y que cumplen con el criterio de inclusión o selección: “Que los estudiantes del grupo de estudio debían ser del grado noveno de secundaria que desarrollan la asignatura de Lengua Castellana”. Esto significa que la población involucrada en la problemática planteada posee características relacionadas con el hecho investigativo.

Según Hernandez citado en Castro (2003), expone que cuando la población de un estudio no pueda ser tan grande, haciendo referencia a que esta sea menor a 50 individuos, la muestra debe ser igual al tamaño de la población para que esta sea significativa a la hora de hacer el estudio. Para esta investigación se utilizó un muestreo no probabilístico de conveniencia, la población al ser tan pequeña, no permite utilizar los muestreos probabilísticos establecidos, como muestra se tomó la totalidad de alumnos del grado noveno que corresponde a 23 estudiantes; no se pudo establecer un grupo control que contrastara los resultados entre las dos muestras, como se expresó anteriormente.

Aunque la población y la muestra se definen para otro tipo de investigaciones, en el presente estudio podrían estar determinadas de la siguiente forma:

Población: Está conformada por los 23 estudiantes de noveno grado del instituto agrícola de Charta en el municipio de Charta del departamento de Santander – Colombia

Muestra: Corresponde a la totalidad de la población porque su tamaño no permitió establecer una muestra menor a ella que validará la investigación.

Tabla N° 04 Tamaño de la muestra de alumnos

| Descripción | Grupo Experimental |
|--------------------|---------------------------|
| Varones | 10 |
| Mujeres | 13 |
| Total | 23 |

Fuente: Registro de matrícula del 2014

3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

3.4.1 Descripción de Instrumentos

Como técnicas e instrumentos para la recolección de datos se realizaron unos Pre-Test y Post-Test para la dimensión semántica; Pre-Test y Post-Test para la dimensión sintáctica, y; Pre-Test y Post-Test para la dimensión pragmática, que corresponden a una prueba estandarizada del Ministerio de Educación Nacional para medir comprensión lectora.

Como criterio de construcción de la pruebas de comprensión lectora, Pre-test y Post-test, aplicadas antes y después al tratamiento se tuvieron en cuenta las dimensiones propuestas para la variable dependiente y sus respectivos indicadores; así pues, tanto en la prueba previa al tratamiento como en la posterior al mismo, se incluyeron ocho preguntas correspondientes a la dimensión semántica, siete a la dimensión sintáctica y seis a la dimensión pragmática, por tal razón se pudo analizar la influencia de la variable independiente en cada una de las dimensiones de la variable dependiente. El nivel de desempeño de la prueba concebida en su totalidad, así como de cada dimensión se determinó a partir de la siguiente escala de valores propuesta por el ICFES (2014) .

Tabla N° 05 escala de valores para evaluación del Pre.Test y Post-Test

| Niveles | Rangos de puntajes | Implicaciones del nivel |
|---------------|--------------------|---|
| Avanzado | 445-500 | Además de lograr lo definido en los dos niveles precedentes el estudiante promedio de este nivel responde a una comprensión más elaborada de lo que lee, haciendo uso de conocimientos no habituales y especializados para juzgar, valorar y explicar contenidos, funciones y relaciones presentes en el texto. Comprende la estructura cohesiva de los textos. |
| Satisfactorio | 312-444 | Además de lograr lo definido en el nivel precedente el estudiante promedio de este nivel responde a una lectura global amplia de los contenidos para inferir, deducir y categorizar información, tanto local |

| | | |
|--------------|---------|--|
| | | como global. |
| Mínimo | 217-311 | El estudiante promedio de este nivel comprende y explica los elementos de su estructura cohesiva, a nivel de oraciones y entre párrafos, y alcanza una comprensión global del (o de los) contenido (s). Ante situaciones de comunicación habitual, pública o formal, el estudiante prevé la escritura de un texto, su forma de organización y la estructuración de la información, conservando la unidad temática, atendiendo a la pertinencia con el propósito y a las características de los interlocutores. |
| Ínsuficiente | 100-216 | El estudiante promedio ubicado en este nivel no supera las preguntas de menor complejidad de la prueba. |

Fuente: Adaptación MEN (2014)

Para identificar la problemática se hizo una observación inicial del desarrollo de algunas clases de la asignatura de Lengua Castellana acompañada de unos diarios de campo, con el objetivo de describir y delimitar el problema de investigación.

Por otro lado, se aplicó un tratamiento, la capacitación en el Modelo de comprensión de lectura de Van Dijk y Kintsch, que se desarrolló en un lapso de seis semanas y estuvo constituido por tres secuencias didácticas llevadas a cabo en doce sesiones, cada una de hora y media, lo que se traduce en dos sesiones semanales. El modelo pretendió que los estudiantes se apropiaran de unas estrategias encaminadas ante todo al desarrollo de operaciones mentales; en consecuencia estuvo enfocado a desentrañar en primer lugar la representación textual a nivel de

microestructuras, macroestructuras y de superestructuras, en segundo lugar, a confrontar el modelo de mundo o situación del autor con el del lector.

Para la recolección de evidencias conducentes a realizar la prueba de hipótesis se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos:

Tabla N° 6 Técnicas e instrumentos aplicados.

| TÉCNICAS | INSTRUMENTOS | OBSERVACIONES |
|-----------------|---|---|
| Fichaje | Fichas bibliográficas. | Se utilizó esta técnica para la sustentación científica y tecnológica del problema de investigación. |
| La observación | Cuaderno de campo. | Con el objetivo de describir el problema de investigación y contrastar los resultados preliminares con los obtenidos a través del instrumento principal utilizado para el efecto. |
| Prueba pre test | Cuestionario de veintiuna preguntas de comprensión lectora, distribuido así: ocho | Determinar el nivel de comprensión antes de la |

| | | |
|--|--|--|
| | preguntas correspondientes a la dimensión semántica, siete a la dimensión sintáctica y seis a la dimensión pragmática tomado del cuadernillo de lenguaje de pruebas saber 9 2014 construido por el Ministerio de Educación Nacional para evaluar la comprensión lectora. | explicación de la integración. |
| Modelo de comprensión de lectura de Van Dijk y Kintsch | Aplicación de tres secuencias didácticas orientadas al ejercicio mental, estuvo enfocado a desentrañar en primer lugar la representación textual a nivel de microestructuras, macroestructuras y de superestructuras y, en segundo lugar, a confrontar el modelo de mundo o situación del autor con el del lector. | Se capacitó sobre este modelo para incidir en los procesos mentales de los estudiantes a las hora de leer y así posterior a la aplicación del modelo determinar si una vez aplicado los resultados de los estudiantes mejorarían con relación al Pre-test. |

| | | |
|-----------------------|--|---|
| Encuesta – Post test. | Cuestionario de veintiuna preguntas de comprensión lectora, distribuido así: nueve preguntas correspondientes a la dimensión semántica, siete a la dimensión sintáctica y cinco a la dimensión pragmática tomado del cuadernillo de lenguaje de pruebas saber 9 2014 construido por el Ministerio de Educación Nacional para evaluar la comprensión lectora. | Con el propósito de verificar objetivamente los avances en la comprensión lectora en los estudiantes de noveno grado. |
|-----------------------|--|---|

Fuente: elaboración propia

3.4.2 Validez de Instrumento

La validez del instrumento de Pre-Test y Pos-test radica en la aplicación de las pruebas, las cuales son pruebas estandarizadas y validadas en la asertividad para evaluar las tres dimensiones, a saber: la semántica, la sintáctica y la pragmática, por el ICFES, organismo que autoriza expresamente su libre uso para fines académicos e investigativos, tal como refiere en su página web (www.icfes.gov.co) cuyo extracto se muestra a continuación:

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) pone a la disposición de la comunidad educativa y del público en general, DE FORMA GRATUITA Y LIBRE DE CUALQUIER CARGO, un conjunto publicaciones a través de su portal www.icfes.gov.co. Dichos materiales y documentos están normados por la presente política y están protegidos por derechos de propiedad intelectual y derechos de autor a favor del ICFES. Si tiene conocimiento de alguna utilización contraria a lo establecido en estas condiciones de uso, por favor infórmenos al correo prensaicfes@icfes.gov.co.

3.4 TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Luego de la aplicación de los test, los datos obtenidos se procesaron, por la naturaleza de las variables en estudio, la Estadística Descriptiva e Inferencial, lo que implicó:

- La utilización de gráficos estadísticos que facilitan la lectura e interpretación de la información recogida.
- La prueba de normalidad se aplicó el test de Shapiro Will
- La utilización del estadígrafo de contraste: Prueba t student.

3.4.1 Test de normalidad de Shapiro Will

Se utilizó el test de Shapiro Will para comprobar la normalidad del conjunto de datos, esta prueba se aplica cuando la muestra es menor a 50, condición que aplica para esta investigación,

esta comprobación se hace necesaria ya que si los datos obtenidos de las muestras no siguen una distribución normal, no se pueden aplicar pruebas paramétricas como la T student.

Se aplicó Shapiro Wilk para determinar la normalidad de los datos en el pretest, post test y en los componentes pragmático, semántico y sintáctico obtenidos en el post test.

Los resultados fueron analizados en el programa SPSS versión 23 (*Statistical Package for the Social Sciences*) y algunos fueron contrastados en Microsoft Excel para verificar la autenticidad de los mismos.

La hipótesis plantea lo siguiente:

H₀: Los datos analizados no siguen una distribución normal

H₁: Los datos analizados siguen una distribución normal

Tabla N° 7 Prueba de normalidad de Shapiro - Wilk Pre-Test

| | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | |
|--------------|---------------------------------|----|------|--------------|----|------|
| | Estadístico | gl | Sig. | Estadístico | gl | Sig. |
| VAR0000 1 | ,203 | 23 | ,015 | ,935 | 23 | ,141 |

a. Corrección de significación de Lilliefors

Aplicada la prueba en los resultados del pre test, se obtuvo un valor de 0,935 y al ser mayor que el valor (0,914) que arroja la tabla estadística para un nivel de significancia de 0,05 y un n de 23 observaciones, se rechaza la hipótesis nula, entonces se concluye que los datos

proviene de una distribución normal y por lo tanto se pueden aplicar pruebas paramétricas como la t student

Tabla N° 8 Prueba de normalidad de Shapiro - Wilk Post-Test

| | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | |
|--------------|---------------------------------|----|------|--------------|----|------|
| | Estadístico | gl | Sig. | Estadístico | gl | Sig. |
| VAR0000 1 | ,153 | 23 | ,172 | ,965 | 23 | ,570 |

a. Corrección de significación de Lilliefors

Aplicada la prueba en los resultados del post test, se obtuvo un valor de 0,965 y al ser mayor que el valor (0,914) que arroja la tabla estadística para un nivel de significancia de 0,05 y un n de 23 observaciones, se rechaza la hipótesis nula, entonces se concluye que los datos provienen de una distribución normal y por lo tanto se pueden aplicar pruebas paramétricas como la t student.

Tabla N° 9 Prueba de normalidad de Shapiro - Wilk dimensiones semántica, sintáctica y pragmática

| | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | |
|-------------|---------------------------------|----|-------|--------------|----|------|
| | Estadístico | gl | Sig. | Estadístico | Gl | Sig. |
| PRAGMATICO2 | ,182 | 23 | ,046 | ,918 | 23 | ,059 |
| SINTACTICO2 | ,138 | 23 | ,200* | ,953 | 23 | ,341 |
| SEMANTICO2 | ,141 | 23 | ,200* | ,936 | 23 | ,149 |

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Aplicada la prueba en los resultados del post test para los componentes pragmático, sintáctico, y semántico, se obtuvo un valor de 0,918 – 0,953 y 0,936 respectivamente y al ser mayor que el valor (0,914) que arroja la tabla estadística para un nivel de significancia de 0,05 y un n de 23 observaciones, se rechaza la hipótesis nula, entonces se concluye que los datos provienen de una distribución normal y por lo tanto se pueden aplicar pruebas paramétricas como la t student.

CAPITULO IV

4 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

De acuerdo al planteamiento del problema de la investigación presentada, se determinó la influencia el modelo de comprensión de textos escritos propuesto por Van Dijk y Kintsch en la comprensión lectora de los estudiantes del Instituto Agrícola de Charta de grado noveno, en el municipio de Charta en el departamento de Santander, esto a través de la aplicación de un pre y post test, analizando las respectivas respuestas en aras de comprobar o negar la hipótesis mediante la prueba t student.

4.1 ANÁLISIS DE LOS DATOS

Durante el proceso de recolección de datos se aplicó la encuesta aprobada y validada por el Ministerio de Educación Nacional colombiano en el marco de las pruebas Saber – Comprensión lectora, teniendo en cuenta que las preguntas estaban enfocadas en conocer y diferenciar el grado de dominio de los estudiantes de noveno en comprensión lectora y por ende en cada dimensión: semántica, sintáctica y pragmática.

4.1.1 Prueba Pre-Test

La información recolectada se analizó de una forma cuantitativa a través de la tabulación y graficación de la información. Esta investigación permitió una visión amplia y detallada del

problema, debido a que se mencionaron elementos de la realidad estudiada de forma descriptiva, se interpretó y comprendió la información recolectada mediante el cuestionario, objeto de estudio, y se interpretaron los resultados.

Prueba Pre Test

Para el análisis e interpretación de la variable dependiente, se asignaron, al cuestionario de selección múltiple, los siguientes valores numéricos: Respuesta Acertada =1; Respuesta no Acertada = 0, de manera que fuera posible cuantificarlo y así lograr un mejor análisis estadístico. En la tabla 10, se observa en la columna frecuencias que 20 estudiantes se encuentran en nivel insuficiente (0 - 216), según la escala de varones, que corresponden al 87% de los datos, y que 3 estudiantes se encuentran en nivel mínimo (217 – 311) que corresponden al 13%.

Tabla N° 10 Tabla de frecuencias – Prueba Pre Test

| TABLA DE FRECUENCIA PRE TEST | | | | | | | |
|-------------------------------------|----------------------|----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------------|
| | Lim. Inferior | Lim. Superior | fi | hi | Fi | Hi | VALORACION |
| 1 | 1 | 216 | 20 | 87% | 20 | 87% | INSUFICIENTE |
| 2 | 217 | 311 | 3 | 13% | 23 | 100% | MINIMO |
| 3 | 312 | 444 | 0 | | | | AVANZADO |
| 4 | 445 | 500 | 0 | | | | SUPERIOR |
| | | Suma | 23 | | | | |

Dimensión Semántica

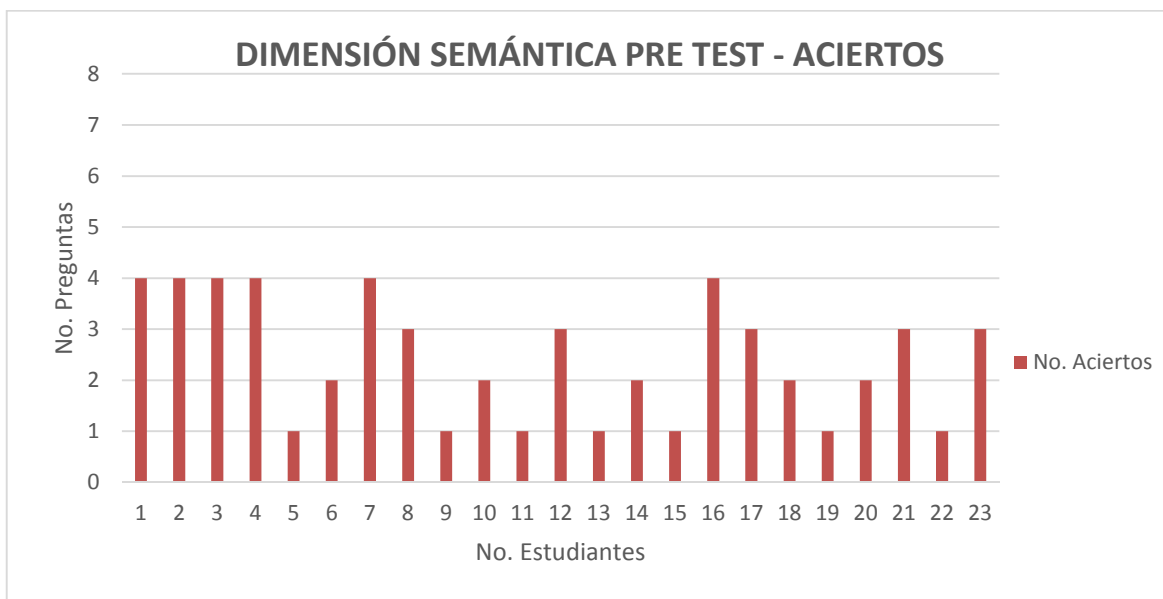


Gráfico No.1 Aciertos de las preguntas aplicadas a la Dimensión Semántica

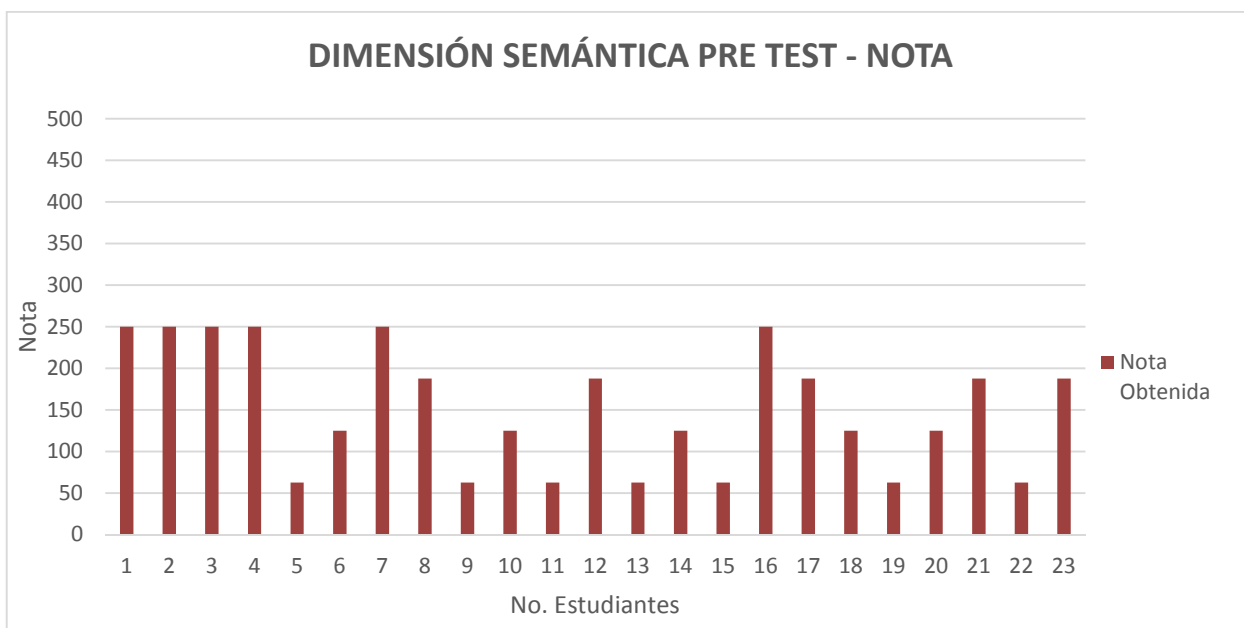


Gráfico No.2 Promedio según escala de valores de la Dimensión Semántica

Los resultados observados en las gráficas corresponden a la dimensión semántica del pre test, constituida por 8 preguntas dentro de la prueba. En el Gráfico No. 1 se pudo observar que ninguno de los estudiantes alcanzó el máximo nivel de aciertos, así como que 6 estudiantes alcanzaron un máximo de 4, y, finalmente, que, el que menos obtuvo, acertó en 1 pregunta. El promedio de aciertos para esta dimensión fue de 2 preguntas, lo cual representa un nivel muy bajo de aciertos. Por su parte Gráfico No.2 se observó que 6 estudiantes alcanzaron el nivel mínimo, siendo quienes obtuvieron el mayor numero de aciertos respectivamente y que los otros 17 se encontraban en nivel insuficiente de dominio de la Dimensión Semántica, esto de acuerdo a la escala de valoración para la variable dependiente (comprensión lectora) propuesta en la descripción de instrumentos.

Dimensión Sintáctica

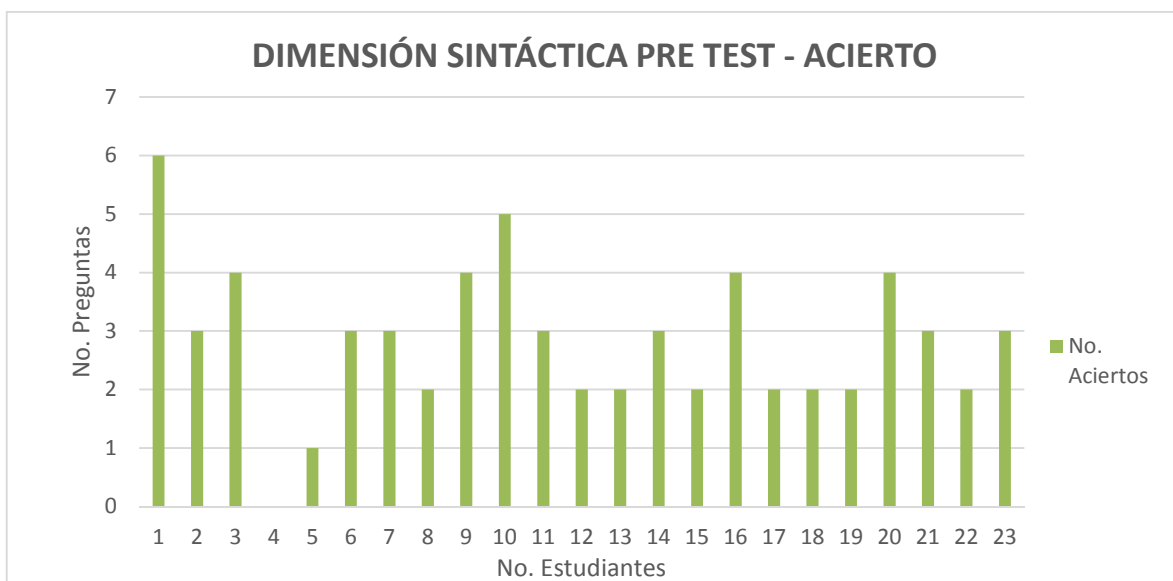


Gráfico No.3 *Aciertos de las preguntas aplicadas a la Dimensión Sintáctica*

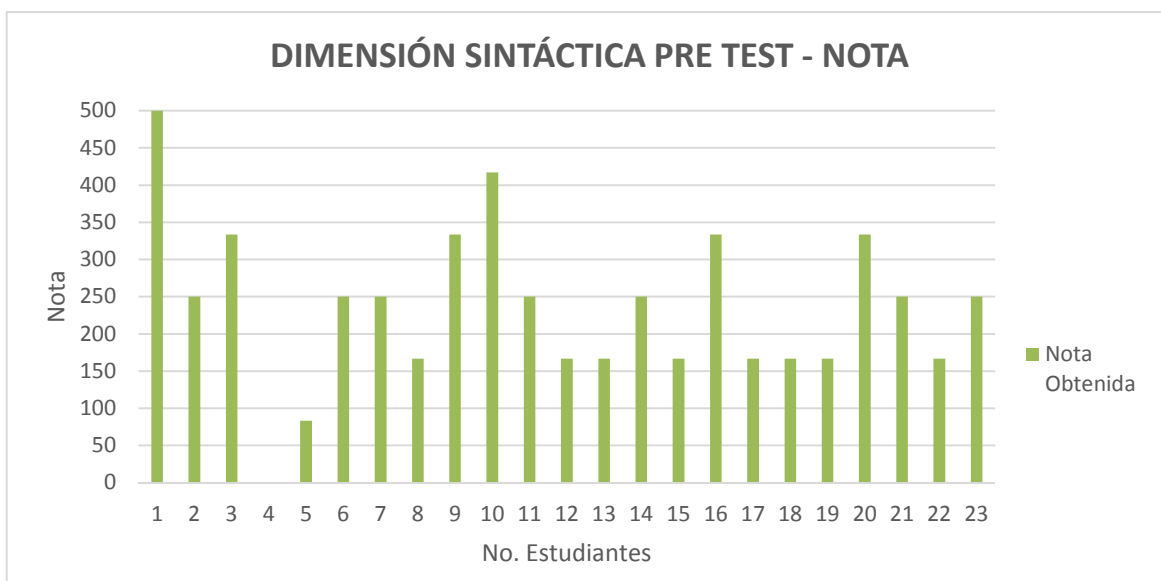


Gráfico No.4 *Promedio según escala de valores de la Dimensión Sintáctica*

Los resultados observados en las gráficas corresponden a la dimensión sintáctica del pre test, constituida por 6 preguntas dentro de la prueba. En el Gráfico No.1 se pudo observar que solo un estudiante alcanzó el máximo nivel de aciertos, así como que 5 estudiantes alcanzaron un máximo entre 4 y 5 preguntas correctas y, finalmente, que, el que menos obtuvo, no acertó en ninguna respuesta. El promedio de aciertos para esta dimensión fue de 3 preguntas, lo cual representa un nivel no tan bajo de aciertos. Por su parte en Gráfico No.4 se observó que 1 estudiante se encuentra en el nivel avanzado, 5 estudiantes se encuentran en el nivel satisfactorio, 8 en nivel mínimo 10, el estudiante que alcanzó el nivel máximo quien fue el que obtuvo el mayor numero de aciertos y que los otros se encontraban repartidos en los diferentes niveles de

dominio de la Dimensión Sintáctica, esto de acuerdo a la escala de valoración para la variable dependiente (comprensión lectora) propuesta en la descripción de instrumentos.

Dimensión Pragmática

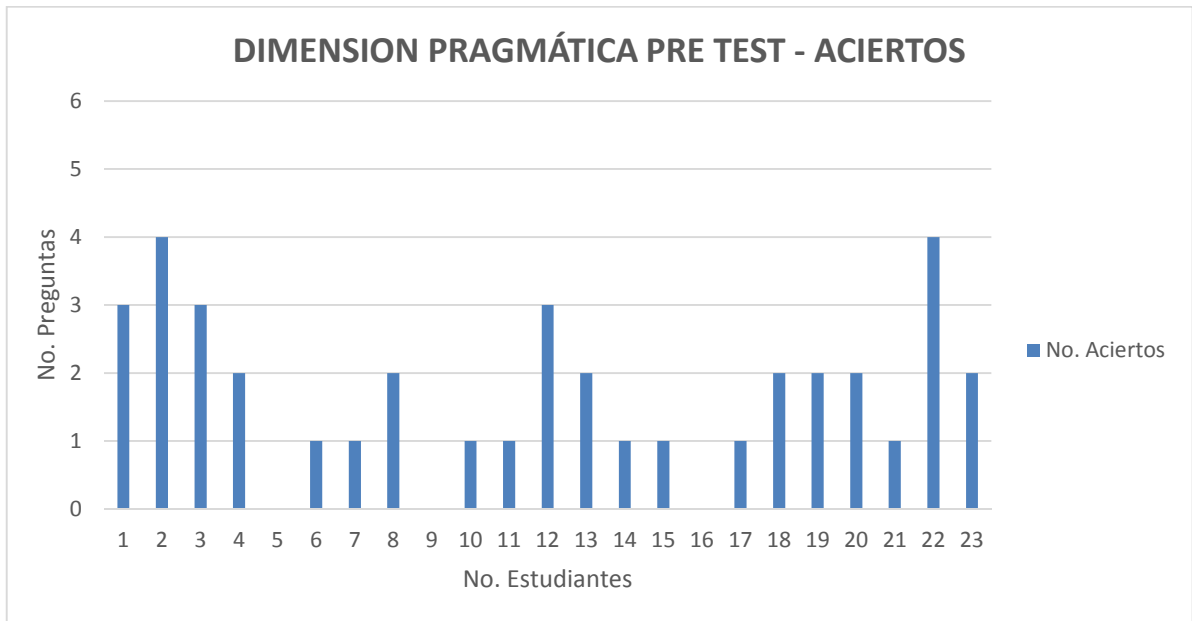


Grafico No.5 *Aciertos de las preguntas aplicadas a la Dimensión Pragmática*

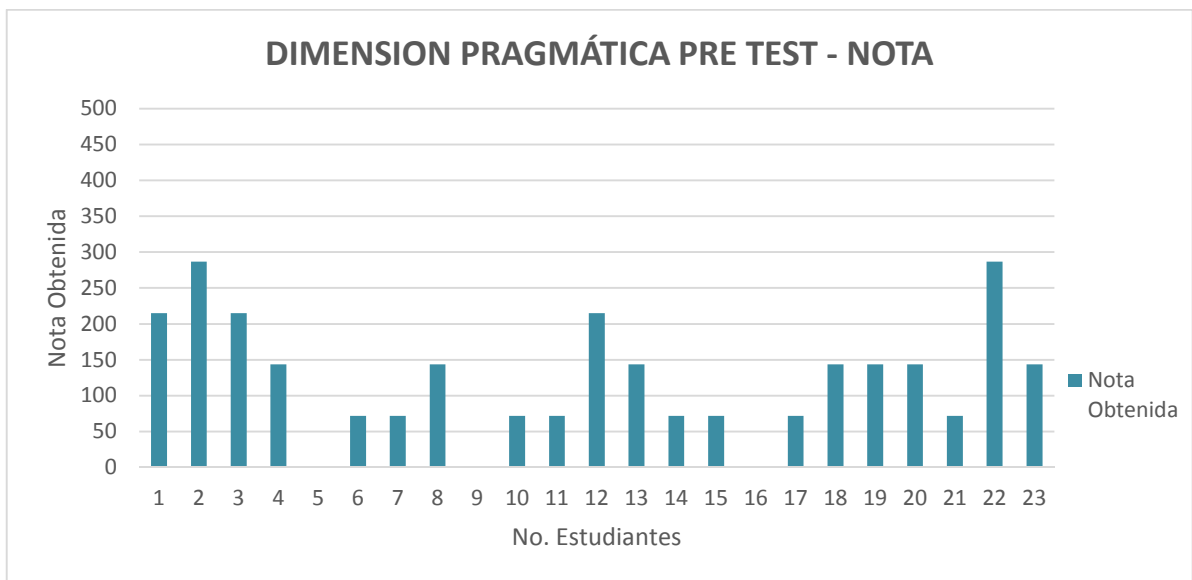


Gráfico No.6 *Promedio según escala de valores de la Dimensión pragmática*

Los resultados observados en las gráficas corresponden a la dimensión pragmática del pre test, constituida por 6 preguntas dentro de la prueba. En el Gráfico No.5 se pudo observar que ninguno de los estudiantes alcanzó el máximo nivel de aciertos, así como que solo dos estudiantes alcanzaron un máximo de 4 y, finalmente, que, el que menos obtuvo, no acertó ninguna de las preguntas. El promedio de aciertos para esta dimensión fue de 2 preguntas, lo cual representa un nivel muy bajo de aciertos. Por su parte en el Gráfico No.6 se observó que solo 2 estudiantes alcanzaron el nivel mínimo, siendo quienes a su vez obtuvieron el mayor número de aciertos, del mismo modo se determinó que los otros 21 se encontraban en nivel insuficiente del dominio de la Dimensión Pragmática, esto de acuerdo a la escala de valoración para la variable dependiente (comprensión lectora) propuesta en la descripción de instrumentos.

4.1.2 Prueba Pos test

Una vez aplicado el modelo de comprensión de lectura de texto escrito propuesto por Van Dijk Y Kintsch, se realizó el Post-Test, en este al igual que el Pot-Test para el análisis e interpretación de la variable dependiente, se asignaron, al cuestionario de selección múltiple, los siguientes valores numéricos: Respuesta Acertada =1; Respuesta no Acertada = 0, de manera que fuera posible cuantificarlo y así lograr un mejor análisis estadístico. En la tabla 11, se observa en la columna frecuencias que 6 estudiantes se encuentran en nivel insuficiente (0 - 216) que corresponden al 26% de los datos, y que 15 estudiantes se encuentran en nivel mínimo que corresponden al 65% de los datos y que 2 estudiantes se encuentran en nivel mínimo (217 – 311) que corresponden al 9%.

Tabla N° 11 Tabla de frecuencias – Prueba Post-Test

| TABLA DE FRECUENCIAS POST TEST | | | | | | | |
|--------------------------------|---------------|---------------|----|-----|----|------|---------------|
| | Lim. Inferior | Lim. Superior | fi | Hi | Fi | Hi | VALORACION |
| 1 | 1 | 216 | 6 | 26% | 6 | 26% | INSUFICIENTE |
| 2 | 217 | 311 | 15 | 65% | 21 | 91% | MINIMO |
| 3 | 312 | 444 | 2 | 9% | 23 | 100% | SATISFACTORIO |
| 4 | 445 | 500 | 0 | 0% | | | AVANZADO |
| | | | 23 | | | | |

DIMENSION SEMÁNTICA

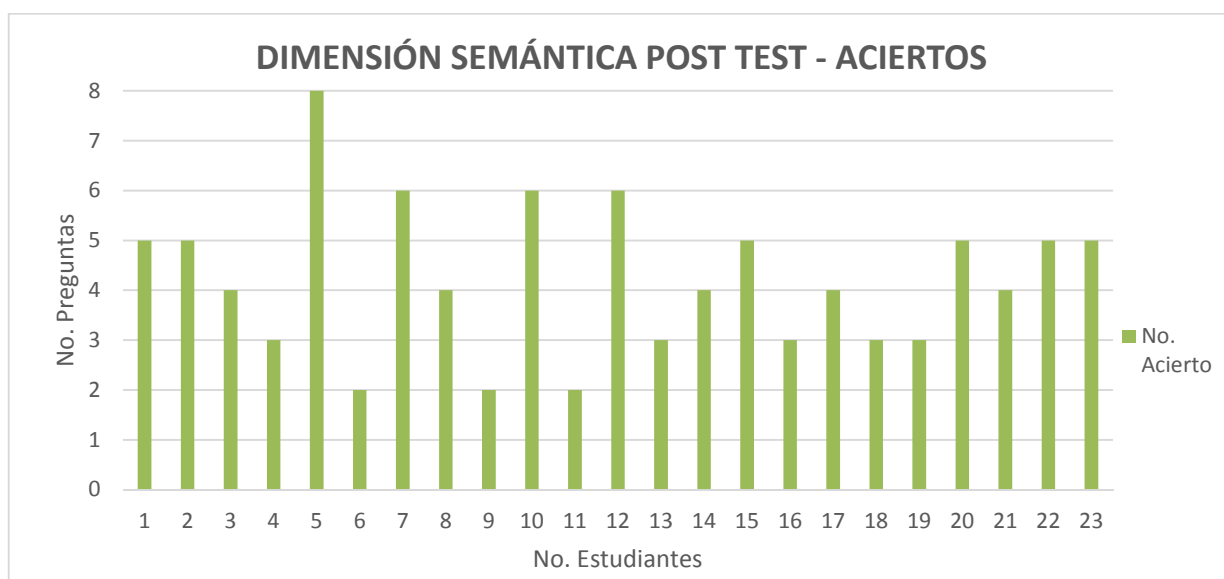


Grafico No.7 Aciertos de las preguntas aplicadas a la Dimensión Semántica

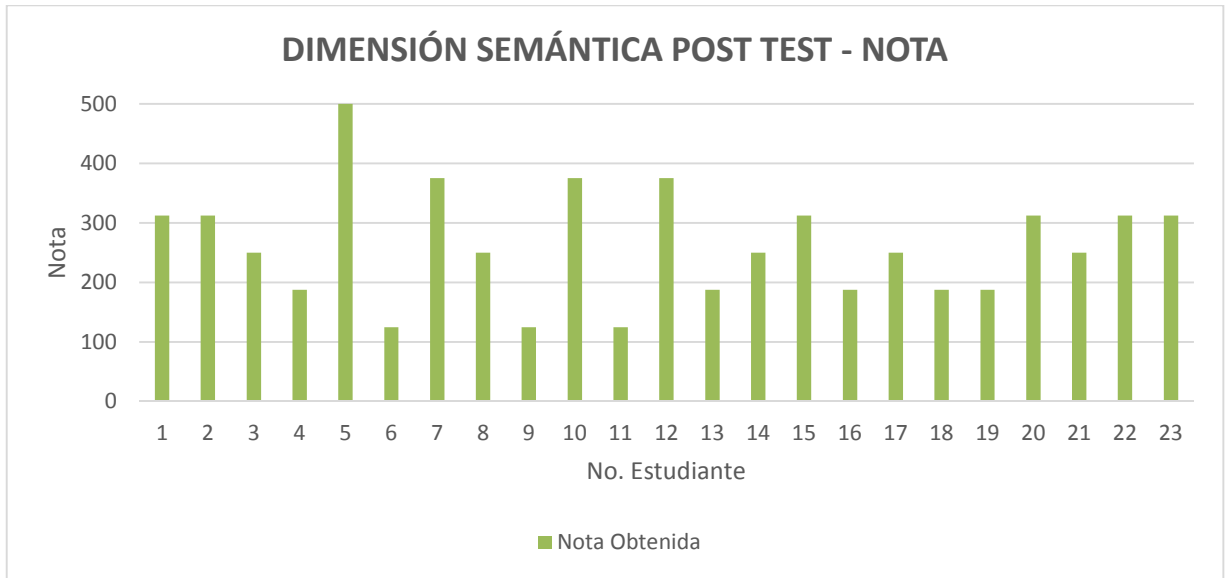


Gráfico No.8 Promedio según escala de valores de la Dimensión semántica

Los resultados observados en las gráficas corresponden a la dimensión semántica del post test, constituida por 8 preguntas dentro de la prueba. En Gráfico No. 7 se pudo observar que 1 estudiante alcanzó el máximo de aciertos, al igual que otros 3 obtuvieron 6 y finalmente, el que menos obtuvo, acertó en 2 preguntas. El promedio de aciertos para esta dimensión fue de 4 preguntas, lo cual representa un nivel medio de aciertos. Por su parte Gráfico No. 8 se observó que 1 estudiante se encuentra en en nivel avanzado, 9 estudiantes se encuentran en el nivel satisfactorio, 5 en nivel minimo y 8 en insuficiente, los estudiantes se ubican en los diferentes niveles de dominio de la dimensión semantica pero con una distribución mas homogénea hacia los niveles que muestran mejor desempeño, esto de acuerdo a la escala de valoración para la variable dependiente (comprensión lectora) propuesta en la descripción de instrumentos.

DIMENSIÓN SINTÁCTICA

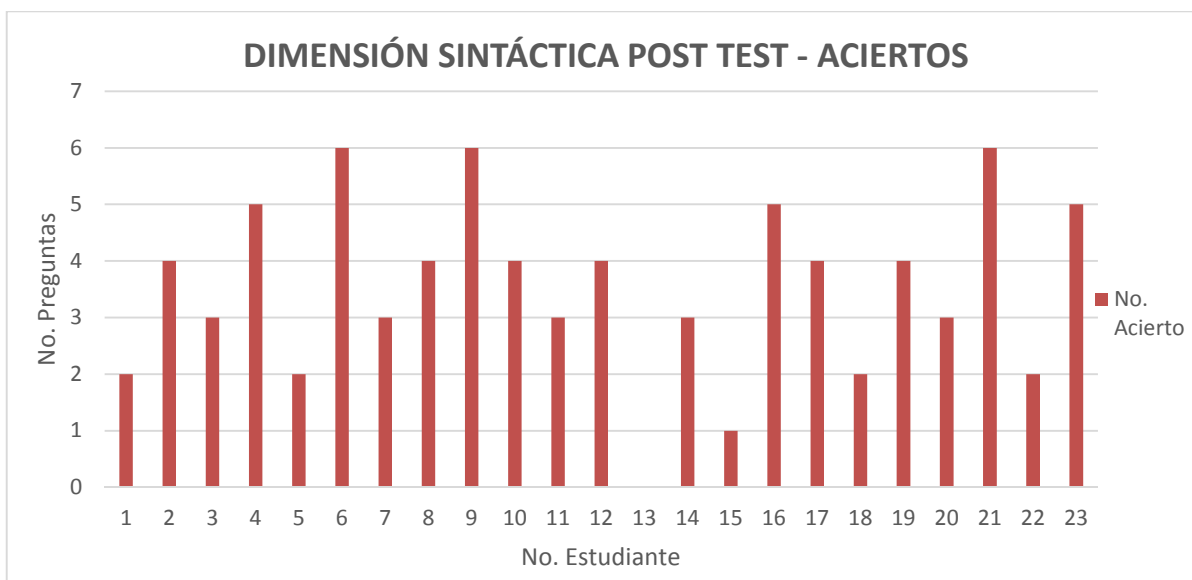


Gráfico No.9 *Aciertos de las preguntas aplicadas a la Dimensión Sintáctica*

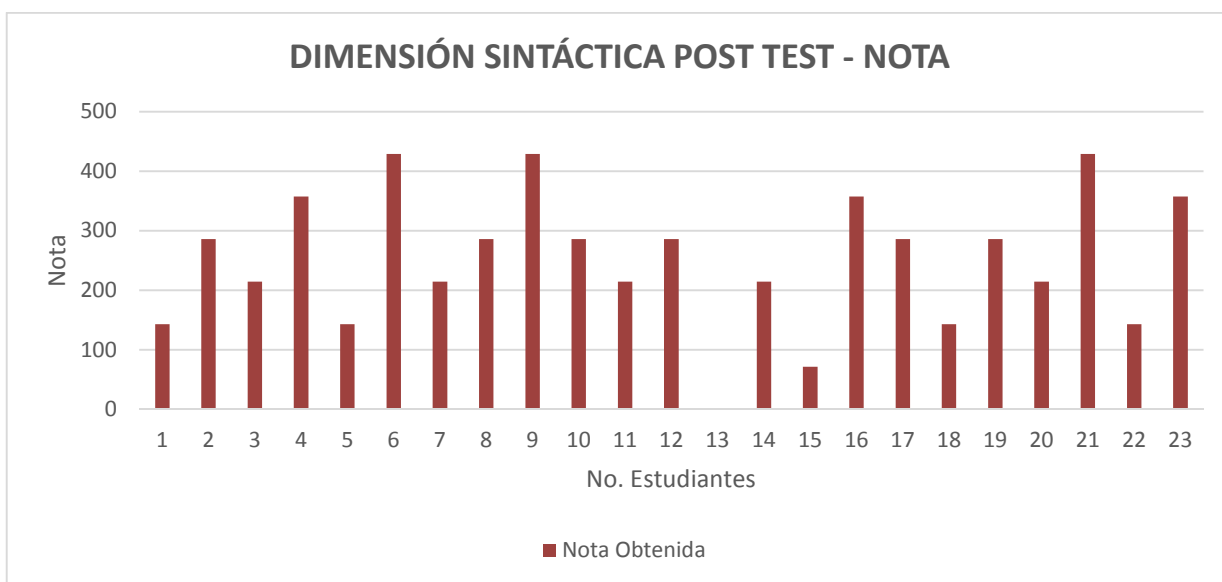


Gráfico No.10 *Promedio según escala de valores de la Dimensión Sintáctica*

Los resultados observados en las gráficas corresponden a la dimensión sintactica del post test, constituida por 7 preguntas dentro de la prueba. En el Gráfico No. 9 se pudo observar que 3 estudiantes alcanzaron un total de 6 aciertos, al igual que otros 3 obtuvieron 5, y, finalmente, que, el que menos obtuvo, no acertó en ninguna respuesta. El promedio de aciertos para esta

dimensión fue de 4 preguntas, lo cual representa un nivel medio alto de aciertos. Por su parte en el Gráfico No. 10 se observó que 6 estudiantes se encuentran en el nivel satisfactorio, 6 en nivel mínimo y 11 en insuficiente, los estudiantes se ubican en los diferentes niveles de dominio de la Dimensión Pragmática, pero con una distribución mas homogénea hacia los niveles que muestran mejor desempeño, esto de acuerdo a la escala de valoración para la variable dependiente (comprensión lectora) propuesta en la descripción de instrumentos.

DIMENSIÓN PRAGMÁTICA

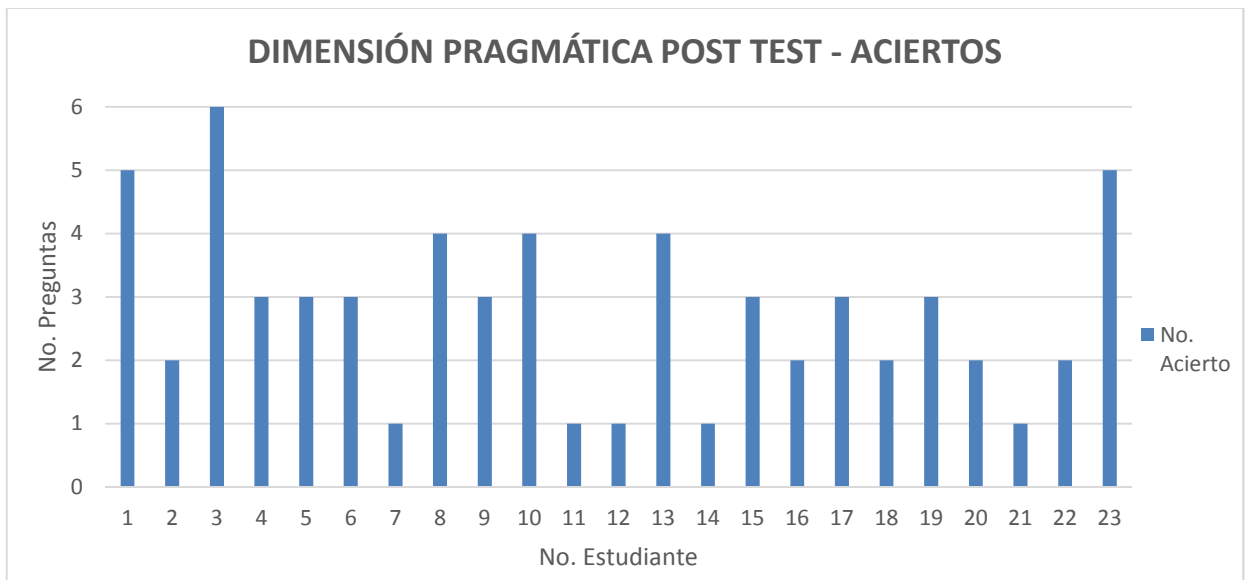


Gráfico No.11 Aciertos de las preguntas aplicadas a la dimensión Pragmática

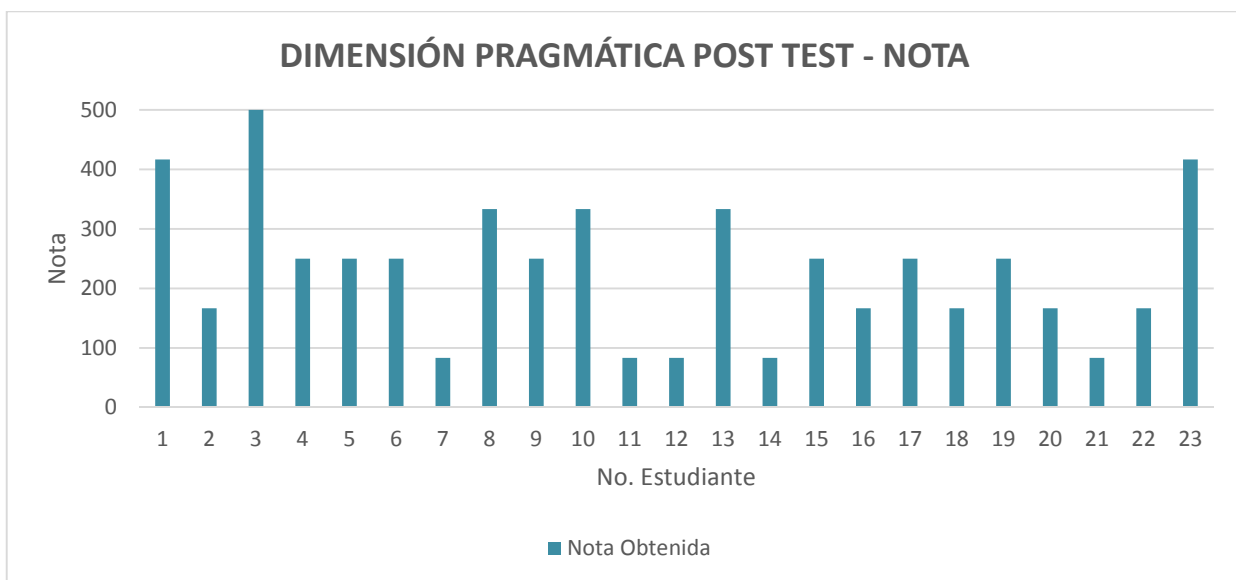


Gráfico No.12 Promedio según escala de valores de la dimensión pragmática

Los resultados observados en las gráficas corresponden a la dimensión pragmática del post test, constituida por 6 preguntas dentro de la prueba. En la primera gráfica se pudo observar que solo un estudiante alcanzó el máximo nivel de aciertos, así como que 2 estudiantes alcanzaron un máximo de 5 preguntas correctas y, finalmente, que los que menos obtuvieron, acertaron por lo menos en una respuesta. El promedio de aciertos para esta dimensión fue de 3 preguntas, lo cual representa un nivel medio de aciertos. Por su parte en la segunda gráfica se observó que 1 estudiante se encuentra en el nivel avanzado, 5 estudiantes se encuentran en el nivel satisfactorio, 7 en nivel mínimo y 10 en insuciente, el estudiante que alcanzó el nivel máximo fue quien obtuvo el mayor número de aciertos respectivamente y los otros se encontraban repartidos en los diferentes niveles de dominio de la dimensión pragmática, esto de acuerdo a la escala de valoración para la variable dependiente (comprensión lectora) propuesta en la descripción de instrumentos.

4.1.3 Interpretación de resultados

RESULTADO DE LOS TEST:

Variable Dependiente: Comprensión lectora

Dimensión 1: Semántica.

Objetivo Específico: Determinar si el modelo de comprensión de lectura de texto escrito, propuesto por Van Dijk y Kintsch, influye en la comprensión semántica de un texto.

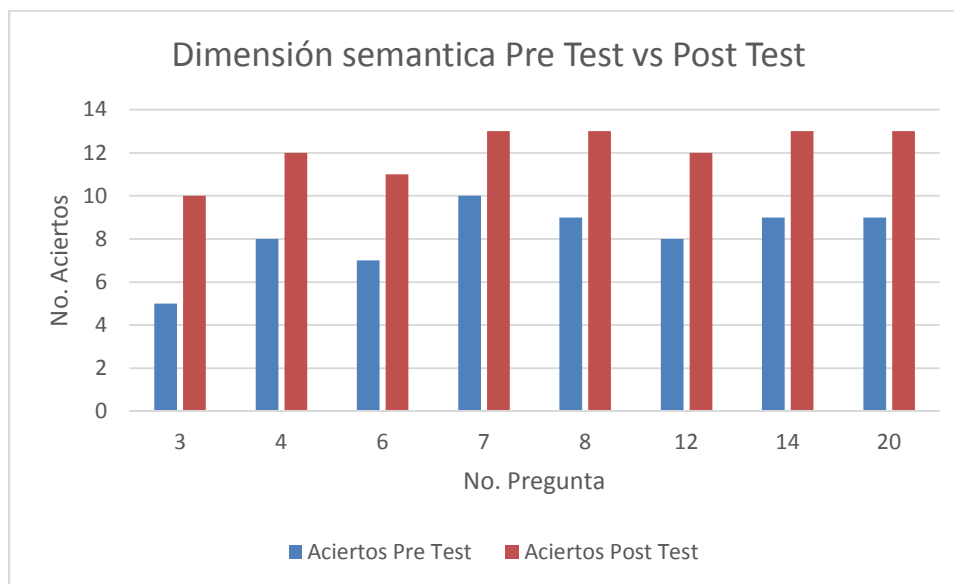


Gráfico No.13 *Contraste de aciertos del Pre-Test y el PostTest en la Dimensión Semántica*

Interpretación:

El Gráfico No.13 correspondiente a la Dimensión Semántica de la variable dependiente demuestra que los resultados obtenidos después de que se realizó la aplicación del modelo de comprensión de lectura de texto escrito, propuesto por Van Dijk y Kintsch, fueron mejores. Lo anterior teniendo en cuenta que en el Post-Test el promedio de aciertos fue de 4, en comparación

del promedio de 2 aciertos que los estudiantes obtuvieron en el Pre-Test. Los datos estadísticos comprobaron que la aplicación del modelo de comprensión de lectura de texto escrito, propuesto por Van Dijk y Kintsch, influye significativamente en la comprensión semántica de un texto.

Variable Dependiente: Comprensión lectora

Dimensión 1: Sintáctica.

Objetivo Específico: Establecer si el modelo de comprensión de lectura de texto escrito, propuesto por Van Dijk y Kintsch, influye en la comprensión sintáctica de un texto

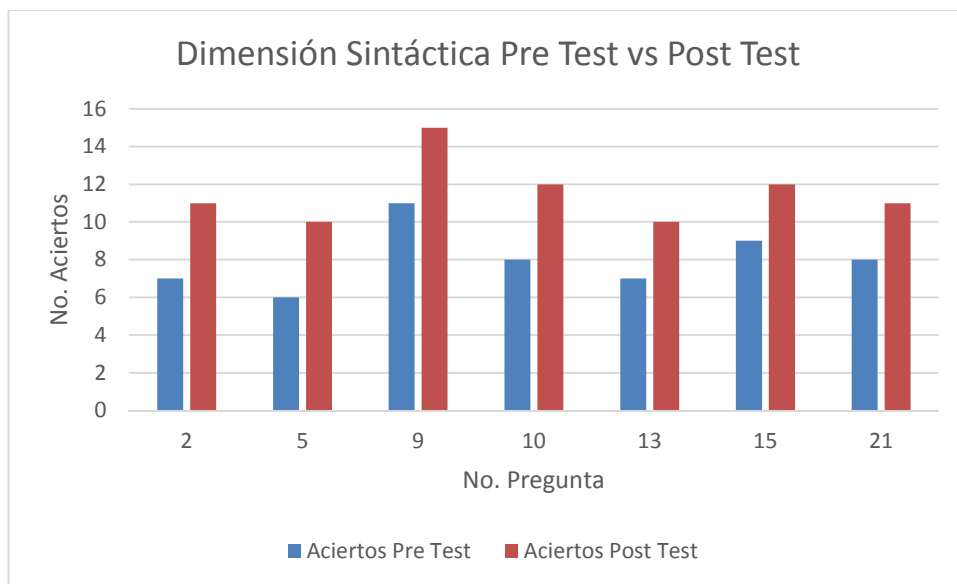


Gráfico No.14 Contraste de aciertos Pre-Test y PosTest en Dimensión Sintáctica

El Gráfico No.14 correspondiente a la Dimensión Sintáctica de la variable dependiente demuestra que los resultados obtenidos después de que se realizó la aplicación del modelo de comprensión de lectura de texto escrito, propuesto por Van Dijk y Kintsch, fueron mejores. Lo

anterior teniendo en cuenta que en el Post-Test el promedio de aciertos fue de 4, en comparación del promedio de 3 aciertos que los estudiantes obtuvieron en el Pre-Test. Los datos estadísticos comprobaron que la aplicación del modelo de comprensión de lectura de texto escrito, propuesto por Van Dijk y Kintsch, influye significativamente en la comprensión sintáctica de un texto.

Variable Dependiente: Comprensión lectora

Dimensión 1: Pragmática.

Objetivo Específico: Determinar si el modelo de comprensión de lectura de texto escrito, propuesto por Van Dijk y Kintsch, influye en la comprensión pragmática de un texto

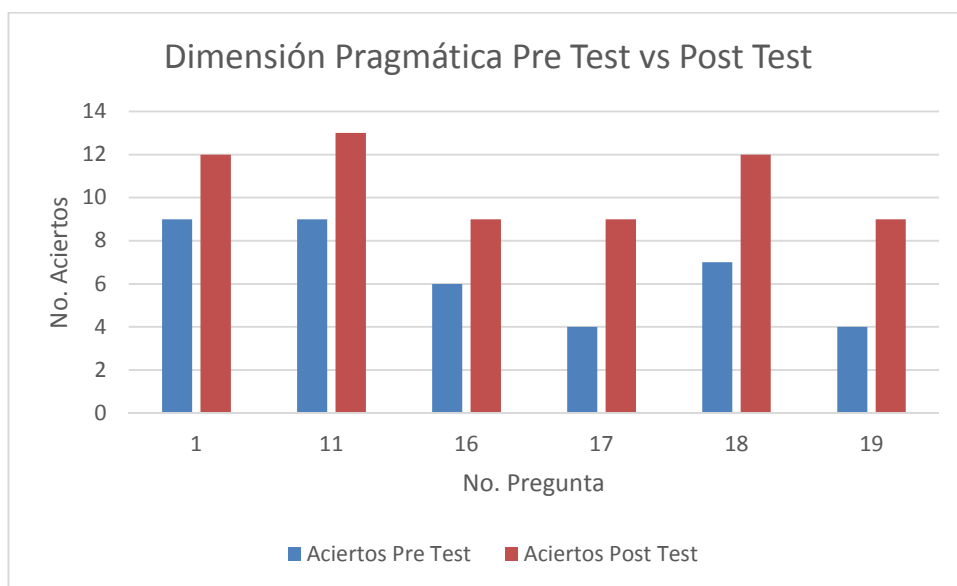


Gráfico No.15 *Contraste de aciertos del Pre-Test y PosTest la simensión Pragmática*

El Gráfico No.15 correspondiente a la Dimensión Sintáctica de la variable dependiente demuestra que los resultados obtenidos después de que se realizó la aplicación del

modelo de comprensión de lectura de texto escrito, propuesto por Van Dijk y Kintsch, fueron mejores. Lo anterior teniendo en cuenta que en el Post-Test el promedio de aciertos fue de 3, en comparación del promedio de 2 aciertos que los estudiantes obtuvieron en el Pre-Test. Los datos estadísticos comprobaron que la aplicación del modelo de comprensión de lectura de texto escrito, propuesto por Van Dijk y Kintsch, influye significativamente en la comprensión sintáctica de un texto.

4.2 PRUEBA DE HIPÓTESIS

Para las pruebas de hipótesis, se realizó la prueba *t student* que se utiliza para contrastar hipótesis sobre medias en poblaciones con distribución normal, es una prueba en la que el estadístico utilizado tiene una distribución *t Student* si la hipótesis Alternativa es cierta. Se aplica cuando la población estudiada sigue una distribución normal pero el tamaño muestral es demasiado pequeño como para que el estadístico en el que está basada la inferencia esté normalmente distribuido, utilizándose una estimación de la desviación típica en lugar del valor real. Es utilizado en análisis discriminante.

4.2.1 Prueba t student contraste Pre-Test y Post-Test

Dimensión Semántica

¿Cómo influye el modelo de comprensión de lectura de texto escrito propuesto por Van Dijk y Kintsch, en la comprensión semántica?

Hipótesis Alternativa: El modelo de comprensión de lectura de texto escrito propuesto por Van Dijk y Kintsch, influye significativamente en la comprensión semántica de un texto escrito.

Hipótesis Nula: El modelo de comprensión de lectura de texto escrito propuesto por Van Dijk y Kintsch, no influye significativamente en la comprensión semántica de un texto escrito.

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas

| | <i>Variable Variable</i> | |
|---------------------------------------|--------------------------|----------|
| | <i>1</i> | <i>2</i> |
| Media | 8,1250 | 12,1250 |
| Varianza | 2,4107 | 1,2679 |
| Observaciones | 8,0000 | 8,0000 |
| Coeficiente de correlación de Pearson | 0,9703 | |
| Diferencia hipotética de las medias | 0,0000 | |
| Grados de libertad | 7,0000 | |
| Estadístico t | -21,1660 | |
| P(T<=t) una cola | 0,000000 | |
| Valor crítico de t (una cola) | 1,8946 | |
| P(T<=t) dos colas | 0,000000 | |
| Valor crítico de t (dos colas) | 2,3646 | |

Tabla N° 12 Contrastación de hipótesis Dimensión Semántica

VALOR SIGNIFICACIÓN = 0,000000 fue menor o igual que el nivel de significancia= 0,05.

Por tanto se rechaza la Hipótesis Nula y se acepta la Hipótesis Alterna.

Dimensión Sintáctica

¿De qué manera incide el modelo de comprensión de lectura de texto escrito propuesto por Van Dijk y Kintsch, en la comprensión sintáctica?

Hipótesis Alterna: El modelo de comprensión de lectura de texto escrito propuesto por Van Dijk y Kintsch, influye significativamente en la comprensión sintáctica de un texto escrito.

Hipótesis Nula: El modelo de comprensión de lectura de texto escrito propuesto por Van Dijk y Kintsch, no influye significativamente en la comprensión sintáctica de un texto escrito.

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas

| | <i>Variable</i> | |
|---------------------------------------|-----------------|----------|
| | <i>1</i> | <i>2</i> |
| Media | 8,0000 | 11,5714 |
| Varianza | 2,6667 | 2,9524 |
| Observaciones | 7 | 7 |
| Coeficiente de correlación de Pearson | 0,9504 | |
| Diferencia hipotética de las medias | 0,0000 | |
| Grados de libertad | 6 | |
| Estadístico t | -17,6777 | |
| P(T<=t) una cola | 0,000001 | |

| | |
|--------------------------------|----------|
| Valor crítico de t (una cola) | 1,9432 |
| P(T<=t) dos colas | 0,000002 |
| Valor crítico de t (dos colas) | 2,4469 |

Tabla N° 13 Contrastación de hipótesis Dimensión Didáctica

VALOR SIGNIFICACIÓN = 0,000002 fue menor o igual que el nivel de significancia = 0,05.

Por tanto se rechaza la Hipótesis Nula y se acepta la Hipótesis Alternativa.

Dimensión pragmática

¿Cómo influye el modelo de comprensión de lectura de texto escrito propuesto por Van Dijk y Kintsch, en la comprensión pragmática?

Hipótesis Alternativa: El modelo de comprensión de lectura de texto escrito propuesto por Van Dijk y Kintsch, influyen significativamente en la comprensión pragmática de un texto escrito

Hipótesis Nula: El modelo de comprensión de lectura de texto escrito propuesto por Van Dijk y Kintsch, no influye significativamente en la comprensión pragmática de un texto escrito

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas

| | <i>Variable Variable</i> | |
|--|--------------------------|----------|
| | <i>1</i> | <i>2</i> |
| Media | 6,5000 | 10,6667 |
| Varianza | 5,1000 | 3,4667 |
| Observaciones | 6 | 6 |
| Coefficiente de correlación de Pearson | 0,9037 | |

| | |
|-------------------------------------|---------|
| Diferencia hipotética de las medias | 0,0000 |
| Grados de libertad | 5 |
| | - |
| Estadístico t | 10,3807 |
| P(T<=t) una cola | 0,0001 |
| Valor crítico de t (una cola) | 2,0150 |
| P(T<=t) dos colas | 0,0001 |
| Valor crítico de t (dos colas) | 2,5706 |

Tabla N° 14 Contrastación de hipótesis Dimensión Pragmática

VALOR SIGNIFICACIÓN = 0,0001 fue menor o igual que el nivel de significancia = 0,05. Por tanto se rechaza la Hipótesis Nula y se acepta la Hipótesis Alterna.

HIPÓTESIS GENERAL

¿De qué manera influye el modelo de comprensión de lectura de texto escrito propuesto por Van Dijk y Kintsch en la comprensión lectora de los estudiantes del Instituto Agrícola de Charta de grado noveno, en el municipio de Charta en el departamento de Santander?

Hipótesis Alterna : El modelo de comprensión de lectura de texto escrito propuesto por Van Dijk y Kintsch, influye significativamente en la comprensión lectora de los estudiantes del Instituto Agrícola de Charta de grado noveno, en el municipio de Charta en el departamento de Santander.

Hipótesis Nula: El modelo de comprensión de lectura de texto escrito propuesto por Van Dijk y Kintsch, no influye significativamente en la comprensión lectora de los estudiantes del Instituto

Agrícola de Charta de grado noveno, en el municipio de Charta en el departamento de Santander.

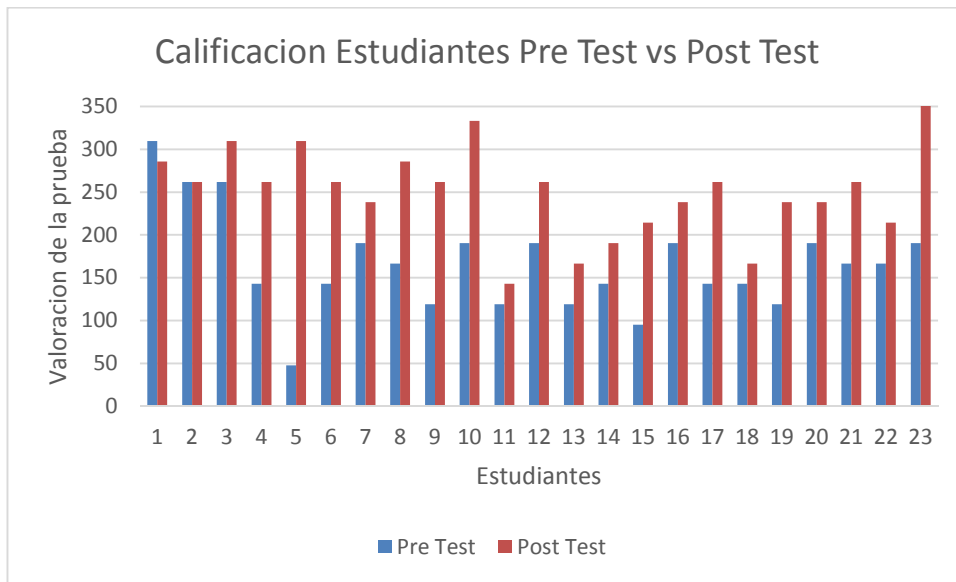


Gráfico No.15 *Contraste Pre-Test y PosTest de notas obtenido por los estudiantes según escala de valores*

Prueba t para Pre Test y Post Test

| | <i>Variable 1</i> | <i>Variable 2</i> |
|---------------|-------------------|-------------------|
| Media | 165,6315 | 250,517598 |
| Varianza | 3322,9366 | 2776,2093 |
| Observaciones | 23 | 23 |

| | |
|-------------------------------------|----------|
| Coeficiente de correlación de | |
| Pearson | 0,3438 |
| Diferencia hipotética de las medias | 0,0000 |
| Grados de libertad | 22,0000 |
| Estadístico t | -6,4281 |
| P(T<=t) una cola | 0,000001 |
| Valor crítico de t (una cola) | 1,7171 |
| P(T<=t) dos colas | 0,000002 |
| Valor crítico de t (dos colas) | 2,0739 |

Tabla N° 15 Contrastación de hipótesis Pre-Test y Post-Test

VALOR SIGNIFICACIÓN = 0,000002 fue menor o igual que el nivel de significancia = 0,05.

Por tanto se rechaza la Hipótesis Nula y se acepta la Hipótesis Alternativa.

4.2.2 Contrastación de hipótesis.

Se acepta la hipótesis de que el modelo de comprensión de lectura de texto escrito propuesto por Van Dijk y Kintsch, influye significativamente en la comprensión lectora de los estudiantes del Instituto Agrícola de Charta de grado noveno, en el municipio de Charta en el departamento de Santander con base en los resultados obtenidos una vez aplicado el Post-Test al grupo experimental.

Hipótesis Específicas:

Se acepta la hipótesis de que *“El modelo de comprensión de lectura de texto escrito propuesto por Van Dijk y Kintsch, influye significativamente en la comprensión semántica de un texto escrito”*, con base en que los resultados obtenidos por los estudiantes en la dimensión semántica del Post-Test, cuyo promedio de aciertos fue de 4, superan a los obtenidos en el Pre-Test con un promedio de 2 aciertos.

Se acepta la hipótesis de que *“El modelo de comprensión de lectura de texto escrito propuesto por Van Dijk y Kintsch, influye significativamente en la comprensión sintáctica de un texto escrito”*, con base en que los resultados obtenidos por los estudiantes en la dimensión sintáctica del Post-Test, cuyo promedio de aciertos fue de 4, superan a los obtenidos en el Pre-Test con un promedio de 3 aciertos.

Se acepta la hipótesis de que *“El modelo de comprensión de lectura de texto escrito propuesto por Van Dijk y Kintsch, influyen significativamente en la comprensión pragmática de un texto escrito”*, con base en que los resultados obtenidos por los estudiantes en la dimensión pragmática del Post-Test, cuyo promedio fue de 3, superan a los obtenidos en el Pre-Test con un promedio de 2.

5 CONCLUSIONES

Al terminar la presente investigación, se puede concluir que existe una influencia significativa al aplicar el modelo de comprensión de lectura de texto escrito propuesto por Van Dijk y Kintsch la comprensión lectora de los estudiantes del Instituto Agrícola de Charta de grado noveno. Del mismo modo, juegan un papel fundamental para la educación de las instituciones educativas rurales y su modelo pedagógico Escuela nueva. Obteniéndose las siguientes conclusiones:

Conclusión 1: El modelo de comprensión de lectura de texto escrito propuesto por Van Dijk y Kintsch, influye significativamente en la Dimensión Semántica de la comprensión lectora de los estudiantes del Instituto Agrícola de Charta de grado noveno, en el municipio de Charta en el departamento de Santander, tal y como lo evidencian los resultados del Pre-test y Post-test aplicados al grupo experimental lo que permitió evidenciar la mejora.

Conclusión 2: El modelo de comprensión de lectura de texto escrito propuesto por Van Dijk y Kintsch, influye significativamente en la Dimensión Sintáctica de la comprensión lectora de los estudiantes del Instituto Agrícola de Charta de grado noveno, en el municipio de Charta en el departamento de Santander, tal y como lo evidencian los resultados del Pre-test y Post-test aplicados al grupo experimental lo que permitió evidenciar la mejora.

Conclusión 3: El modelo de comprensión de lectura de texto escrito propuesto por Van Dijk y Kintsch, influye significativamente en la Dimensión Pragmática de la comprensión lectora de los estudiantes del Instituto Agrícola de Charta de grado noveno, en el municipio de Charta en el departamento de Santander, tal y como lo evidencian los resultados del Pre-test y Post-test aplicados al grupo experimental lo que permitió evidenciar la mejora.

6 RECOMENDACIONES

De acuerdo a los resultados obtenidos en el desarrollo e implementación es necesario:

Primera: es fundamental que la institución educativa genere entornos, grupos de discusión, páginas entorno a comprensión lectora de los estudiantes, la utilización de espacios virtuales, que le permitan a los docentes motivar y sensibilizar a los estudiantes para promover en ellos el uso adecuado de la lectura y de esta manera puedan ser aprovechados los modelos pedagógicos bajo propuesta de Van Dijk y Kintsch, para tener una mejor organización y cumplir con las actividades escolares asignadas. Además, se sugiere a los estudiantes planificar horarios específicos para generar espacios de lectura, así como foros de discusión de los temas leídos, buscando fortalecer las dimensiones del modelo.

Segunda: es importante incentivar al personal docente y directivo del instituto Agrícola rural de Charta – Santander, a establecer roles innovadores y actualizados sobre el uso de métodos prácticos de comprensión lectora. Así mismo, deben indagar qué potenciales investigaciones, complementarias a la presente, pueden generarse en torno al tema tratado y junto a esto resolver interrogantes tales como: ¿cuáles son las actitudes del profesorado ante la idea de incorporar nuevas estrategias pedagógicas a su práctica docente?, ¿qué uso le están dando los docentes a las redes sociales?, ¿Qué influencia ejercen el uso de modelos de comprensión para el rendimiento académico?, por lo que es recomendable hacer buen uso y utilizarla con fines académicos.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Balceiro Rodríguez, J.L (2002). “*De en la obra de Medardo Vitier*”, Matanzas, Cuba (Ponencia Evento Internacional Pedagogía Latinoamericana).

Barajas, M. (2003). *La tecnología educativa en la enseñanza superior*. Entornos virtuales de aprendizaje. Madrid. Editorial Mc Graw Hill.

Cabero J. (2001) *Medios audiovisuales y nuevas tecnologías para el siglo: XXI: (34)*. Madrid.

Carvajal Lizardo. (Sf). Blog. *Qué es la lectura*. En línea. Consultado de: <http://www.lizardo-carvajal.com/que-es-la-lectura>

Cataldi, Z., Lage, F, Pessacq, R.y García Martínez, R. (S.f). *Revisión de marcos teóricos educativos para el diseño y uso de programas didácticos*.

Cebrián, M. (1997). *Nuevas competencias para la formación inicial y permanente del profesorado, en EDUTEC*. Revista electrónica de Tecnología Educativa, nº 6. Recuperado de: <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/571/300>

Cisneros Estupiñan. Mireya, Olave Arias Giovanny y Rojas García Ilene. *Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios*. En línea. Recuperado de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2130/2713>

Congreso de la República de Colombia, Ley 115 General de la Educación, 1994. Recuperado de:

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Davalos, H. (1998). Piensa Plus. México: Editorial Progreso, S.A..

Dubois, M. (1984). Algunos interrogantes sobre la comprensión de lectura. En: Lectura y Vida. 5(4).

Dubs, R. (2004). *Una estrategia metodológica para el Proyecto Factible*. Entretemas: Vol. 1. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado de: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/entretemas/article/view/1032>

Field A. (2000). *Discovering Statistics using SPSS for Windows*. London: Sage Publications

González. Barbera. Coral. (2003). *Estilos y estrategias en el rendimiento académico*. Enciclopedia de pedagogía. Madrid.

Goodman, Kenneth. 1982. “*El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*” En: *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo Veintiuno, pp. 13–28; Recuperado de: [http://huitoto.udea.edu.co/Lengua Materna/Documentos](http://huitoto.udea.edu.co/Lengua%20Materna/Documentos)

Graesser, Arthur, Morton Gernsbacher y Susan Goldman. (2000). *Cognición*. En Van Dijk Teun. Compendio. *El discurso como estructura y proceso*. Estudios del discurso: Introducción multidisciplinaria. Barcelona, España. Editores Gedisa.

Graesser, E., Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological review*, 101, pp. 371-395. [Citado por Martínez Juan David (2014). Recuperado de: http://www.academia.edu/11291176/Tres_aproximaciones_a_los_modelos_de_situaci%C3%B3n_Una_propuesta_integradora_para_la_construcci%C3%B3n_de_los_modelos_de_situaci%C3%B3n_del_texto_argumentativo]

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México DF: McGraw-Hill/Interamericana editores, 7ª ed. Recuperado de: <http://upla.edu.pe/portal/wp-content/uploads/2017/01/Hernández-R.-2014-Metodologia-de-la-Investigacion.pdf.pdf>

ICFES. Pruebas saber 9 – lenguaje. (2014). Cuadernillos pruebas comprensión lectora. [En Línea]. Consultado de: <http://www.icfes.gov.co/index.php/docman/estudiantes-y-padres-de-familia/guias-y-ejemplos-de-preguntas/pruebas-saber-3579-1/ejemplos-de-preguntas/grado-9/903-ejemplos-de-preguntas-saber-9-lenguaje-2014/file?force-download=1>

Jiménez Rodríguez, V (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora*. ESCOLA.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press. [Citado por Martínez Juan David (2014). Recuperado de: http://www.academia.edu/11291176/Tres_aproximaciones_a_los_modelos_de_situaci%C3%B3n_Una_propuesta_integradora_para_la_construcci%C3%B3n_de_los_modelos_de_situaci%C3%B3n_del_texto_argumentativo]

Kintsch W. & van Dijk, T. (1978). *Toward a model of text comprehension*. *Psychological review*, 85(5),pp. 363-394. [Citado por Martínez Juan David (2014). Recuperado de: http://www.academia.edu/11291176/Tres_aproximaciones_a_los_modelos_de_situaci%C3%B3n_Una_propuesta_integradora_para_la_construcci%C3%B3n_de_los_modelos_de_situaci%C3%B3n_del_texto_argumentativo]

León R. Garduño Estrada. (Sf). *Importancia relativa de tres enfoque psicológicos: La validez en la evaluación de profesores*.

Loret de Mola Garay John. (2011). *Estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la universidad peruana “los andes” de Huancayo – Perú*. Recuperado de: <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/69/45>

McNamara, D. (2004). Aprender del texto: efectos en la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista Signos*, 37(55), pp. 19-30. [Citado por Martínez Juan David (2014). Recuperado de: http://www.academia.edu/11291176/Tres_aproximaciones_a_los_modelos_de_situaci%C3%B3n_Una_propuesta_integradora_para_la_construcci%C3%B3n_de_los_modelos_de_situaci%C3%B3n_del_texto_argumentativo]

Marín Peláez John y Aguirre Dora Luz (2010). *Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva en la comprensión lectora de textos expositivos de estudiantes de 9º grado de EBS, Pereira*. En línea. Recuperado de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/1890>

Miller, S. M. Y Miller, K. L., (2000). “*Theoretical and practical considerations in the design of Web-based instruction*”. En: Beverly Abbey (Ed.) *Instructional and Cognitive Impacts of Web-Based Education*. Hershey, PA: Idea Group Publishing

Ministerio de Educación. (1998). Serie lineamiento curriculares. En línea. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf

Ministerio de Educación. (2013). *Pruebas PISA*. En línea. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-336001_archivo_pdf.pdf

Moreno J A, (Sf). "*Comprensión y prácticas lectoras*". En línea. Recuperado de:
http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/estudiaen.jalisco.gob.mx.cepse/files/moreno_jairo._comprension_y_practicas_lectoras.pdf

Narváez, J. (2006). *La Investigación Aplicada*. Cuarta Edición. Editorial Romor. Caracas.

Nieto Burgos O. (2011). *Como se comprende parte II*. En línea. Recuperado de:
<https://lecturaycomprension.wordpress.com/category/uncategorized/>.

Osorio Gutiérrez D. M. Y Arboleda J. E. (2012). *Hacia la cualificación de la comprensión lectora en los estudiantes del grado séptimo, de la institución educativa Nuestra señora de Guadalupe*". En línea. Recuperado de:
<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/2950/1/3712686132083.pdf>

Peralbo M. (1993). *La intervención metacognitiva sobre la lectura y la importancia de las estrategias de apoyo*. Comunicación lenguaje y Educación. Coruña. España.

Quintanilla, M. A. (1989). "*Problemas conceptuales y políticas de desarrollo tecnológico (notas para la discusión)*". Quipu 6, No. 1 33-44.

Reyes Sánchez, Reyes Pazos y Rodríguez Díaz (2012). *Percepción docente de la calidad del servicio educativo universitario*. Artículo. Universidad Externado de Colombia. En línea.

Consultado

de:

<http://revistas.uexternado.edu.co/index.php/sotavento/article/view/3345/3957>

Rodríguez García, R. H. (2005). *Comprensión lectora: su influencia en el rendimiento académico*. México: Unidad Académica Multidisciplinaria Reynosa-Aztlán.

Roiz, (1997): *Algunas consecuencias sociales de la implantación de las Nuevas Tecnologías de y Comunicación a finales del siglo XX*. En Rev. De Estudios Sociales y de Sociología aplicada. n° 108.

Sanz Moreno A. (Sf). La mejora de la comprensión lectora. En línea. Recuperado de: <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/II.2.sanz2.pdf>

Sánchez Miguel. Emilio. (1989). *Procedimientos para instruir en la comprensión de textos 1* Madrid En línea. Recuperado de: <http://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/122577/c048559bafcad886f579d201a03e1348.pdf?sequence=1>

Solé, I. (2002). De la Lectura al Aprendizaje. Teoría y práctica de la educación 20, Tercera edición. Pág. 16-23.

Talía Tijero N. (2009). *Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch*, Valparaíso, Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

UNESCO (2005). Informe de seguimiento de la EPT. Educación para todos. El imperativo de la calidad. París: Unesco. En línea. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf>

Van Dijk, T., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York, Estados Unidos: Academic Press

Valentini C. (2008). *La lectura Inferencial Lengua 1 y Lengua 2*. El texto argumentativo. En línea. Recuperado de: <http://www.e-universitas.edu.ar/index.php/journal/article/viewFile/10/6>

Velandia Quiroga J (2010) en su tesis “*Metacognición y comprensión lectora, la correlación existente entre el uso de estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora*” . En línea. Recuperado: <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1602/T85.10%20V432m.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Zwaan, R. (2004). The immersed experiencer: Toward an embodied theory of language comprehension. En B.Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (pp. 35-62). New York: Academic Press. [Citado por Martínez Juan David (2014). Recuperado de: http://www.academia.edu/11291176/Tres_aproximaciones_a_los_modelos_de_situaci%C

3%B3n_Una_propuesta_integradora_para_la_construcci%C3%B3n_de_los_modelos_de
_situaci%C3%B3n_del_texto_argumentativo]

Zwaan, R. & Rapp, D. (2006). Discourse comprehension. En M. Traxler & M. Gernsbacher (Eds.), *Handbook of Psycholinguistics* (pp. 725-764). London: Academic Press. [Citado por Martínez Juan David (2014). Recuperado de: http://www.academia.edu/11291176/Tres_aproximaciones_a_los_modelos_de_situaci%C3%B3n_Una_propuesta_integradora_para_la_construcci%C3%B3n_de_los_modelos_de_situaci%C3%B3n_del_texto_argumentativo]

Zuleta, E . (1982). Sobre la Lectura. 10 de mayo de 2017, de Ministerio De Educación Nacional.
Sitio web: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-99018_archivo_pdf.pdf

ANEXOS

ANEXO E MATRIZ DE CONSISTENCIA.

TÍTULO: EL MODELO PROPUESTO POR VAN DIJK Y KINTSCH Y LA COMRPENSIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO DEL INSTITUTO AGRÍCOLA DE CHARTA EN EL MUNICIPIO DE CHARTA EN EL DEPARTAMENTO DE SANTANDER – COLOMBIA 2014

AUTOR: IRINA PATRICIA PALLARES AMAYA y GERARDO MANUEL RODRIGUEZ BARRERA

| PROBLEMA | OBJETIVOS | HIPÓTESIS | VARIABLES E INDICADORES | | |
|---|---|--|------------------------------|---|-----------------|
| Problema General | Objetivo General | Hipótesis General | Variable Dependiente: | | |
| ¿De qué manera influye el modelo de comprensión de lectura de texto escrito propuesto por Van Dijk y Kintsch en la comprensión lectora de los estudiantes del | Determinar cómo influye el modelo de comprensión de textos escritos propuesto por Van Dijk y Kintsch en la comprensión lectora de los estudiantes del Instituto Agrícola de | El modelo de comprensión de lectura de texto escrito propuesto por Van Dijk y Kintsch, influye significativamente en la comprensión lectora de los estudiantes del Instituto Agrícola de Charta de | Dimensiones | Indicadores | Numero de ítems |
| | | | Semántica | Recuperación de información explícita del texto | |
| | | | | Recuperación de información implícita del texto | |

| | | | | | |
|---|--|---|-------------------|---|--|
| <p>Instituto Agrícola de Charta de grado noveno, en el municipio de Charta en el departamento de Santander?</p> <p>Problemas Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo influye el modelo de comprensión de lectura de texto escrito propuesto por Van Dijk y Kintsch, en la comprensión semántica? | <p>Charta de grado noveno, en el municipio de Charta en el departamento de Santander en el 2014</p> <p>Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> Determinar si el modelo de comprensión de lectura de texto escrito, propuesto por Van Dijk y Kintsch, influye en la comprensión semántica de un texto. | <p>grado noveno, en el municipio de Charta en el departamento de Santander.</p> <p>Hipótesis Específicas</p> <p>El modelo de comprensión de lectura de texto escrito, propuesto por Van Dijk y Kintsch, influye significativamente en la comprensión semántica de un texto escrito.</p> <p>Hipótesis Específica</p> | | <p>Relación, identificación, deducción de información para construir el sentido global del texto</p> | |
| | | | <p>Sintáctica</p> | <p>Identificación de la estructura interna de un texto</p> | |
| | | | | <p>Recuperación de la información explícita de la organización, la estructura y de los componentes de los</p> | |

| | | | | | |
|--|--|--|-------------------|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué manera incide el modelo de comprensión de lectura de texto escrito propuesto por Van Dijk y Kintsch, en la comprensión sintáctica? | <ul style="list-style-type: none"> • Establecer si el modelo de comprensión de lectura de texto escrito, propuesto por Van Dijk y Kintsch, influye en la comprensión sintáctica de un texto | <p>El modelo de comprensión de lectura de texto escrito, propuesto por Van Dijk y Kintsch, influye significativamente en la comprensión sintáctica de un texto escrito.</p> <p>Hipótesis Específica</p> | | <p>textos</p> <p>Análisis de estrategias, implícitas o explícitas, de organización estructura y componentes de los textos</p> | |
| <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo influye el modelo de comprensión de lectura de texto escrito propuesto por Van Dijk y Kintsch, en la comprensión pragmática? | <ul style="list-style-type: none"> • Determinar si el modelo de comprensión de lectura de texto escrito, propuesto por Van Dijk y Kintsch, influye en la comprensión pragmática de un texto | <p>El modelo de comprensión de lectura de texto escrito, propuesto por Van Dijk y Kintsch, influye significativamente en la comprensión pragmática de un texto</p> | <p>Pragmática</p> | <p>Reconocimiento de la información explícita sobre los propósitos del texto</p> <p>Reconocimiento de los elementos implícitos sobre</p> | |

| | | | | | |
|--|--|---------|--|---|--|
| | | escrito | | sobre los propósitos del texto | |
| | | . | | Análisis de la información explícita o implícita sobre los propósitos del texto | |

| MÉTODO Y DISEÑO | POBLACIÓN | TÉCNICAS E INSTRUMENTOS | MÉTODO DE ANÁLISIS DE DATOS |
|---|---|--|--|
| <p>Esta investigación fue experimental y cuantitativa pues el interés estuvo dirigido en analizar las consecuencias prácticas del experimento que pretendió modificar la realidad, la comprensión lectora, mediante la aplicación de un tratamiento intencional, el modelo de van Dijk y Kintche. En razón a lo anterior se puede afirmar que el nivel fue correlacional en tanto permitió conocer el comportamiento de la variable dependiente, la comprensión lectora, frente a la influencia de otra variable, la variable independiente, el modelo de</p> | <p>El presente trabajo de investigación de tipo experimental se realizó en un grupo de estudio constituido por los 23 estudiantes del grado noveno, distribuidos en 13 mujeres y 10 hombres, adolescentes residentes en el sector rural del municipio, con edades entre los 13 y 15 años y que cumplen con el criterio de inclusión o selección: “Que los estudiantes del grupo de estudio debían ser del grado noveno de secundaria que desarrollan la asignatura de Lengua Castellana”. Esto significa que la población involucrada en la</p> | <p>Como técnicas e instrumentos para la recolección de datos se realizaron un Pre-Test y un Post-Test para la dimensión semántica; Pre-Test y Post-Test para la dimensión sintáctica, y; Pre-Test y Post-Test para la dimensión pragmática, que correspondieron a una prueba estandarizada del Ministerio de Educación</p> | <p>Luego de la aplicación de los test los datos obtenidos se procesaron, por la naturaleza de las variables en estudio, la Estadística Descriptiva e Inferencial, lo que implicó: La utilización de</p> |

| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>lectura propuesto por Van Dijk y Kintche; se trató entonces de una correlación de dos variables que pretende establecer si la administración de un tratamiento está asociada con la comprensión lectora (Hernández, Fernández, Baptista, 2014, P. 110).</p> <p>En esta ocasión se analizó la relacion entre dos variables, que se representa:</p> <p style="text-align: center;">X -----Y</p> <p>Diseño de la Investigación</p> <p>Para la presente investigación se utilizó el diseño pre experimental del tipo diseño de preprueba/posprueba con un solo grupo, ante la imposibilidad de tener un grupo control debido a la cantidad de la población, este diseño se diagramó así</p> | <p>problemática planteada posee características relacionadas con el hecho investigativo.</p> <p>Hernandez citado en Castro (2003), expone que cuando la población de un estudio no pueda ser tan grande, haciendo referencia a que esta sea menor a 50 individuos, la muestra debe ser igual al tamaño de la población para que esta sea significativa a la hora de hacer el estudio. Para esta investigación se utilizo un muestreo no probabilístico de conveniencia, la población al ser tan pequeña, no permite utilizar los muestreos probabilísticos establecidos, como muestra se tomó la totalidad de</p> | <p>Nacional para medir comprensión lectora.</p> <p>Como criterio de construcción de la pruebas de comprensión lectora, Pre-test y Post-test, aplicadas antes y después al tratamiento se tuvieron en cuenta las dimensiones propuestas para la variable dependiente y sus respectivos indicadores; así pues, tanto en la prueba previa al tratamiento como en la</p> | <p>gráficos estadísticos que facilitan la lectura e interpretación de la información recogida</p> <p>La prueba de normalidad se aplico el test de Shapiro Will</p> <p>La utilización del estadígrafo de contraste: Prueba t student.</p> |
|---|---|--|--|

| | | | | | |
|---|----|---|----|---|---|
| GE: | O1 | X | O3 | alumnos del grado noveno que | posterior al mismo, se |
| <p>Dónde:</p> <p>GE: Grupo experimental</p> <p>O1, O2: Pre-test</p> <p>O3, O4: Post-test</p> <p>X: Aplicación de modelo de lectura Propuesto por Van Dijk Y Kintsch</p> | | | | <p>incluyeron ocho preguntas correspondientes a la dimensión semántica, siete a la dimensión sintáctica y seis a la dimensión pragmática,</p> | |
| <p>Tabla N° 2 Convenciones diseño de investigación.</p> | | | | <p>Aunque la población y la muestra se definen para otro tipo de</p> | |
| <p>Así pues, a la totalidad del grupo experimental se le aplicó un pretest previo al estímulo o tratamiento experimental, que evaluaba de forma diferenciada la dimensión semántica, la sintáctica y la pragmática, después se le administró el tratamiento, modelo de lectura Propuesto por Van Dijk Y</p> | | | | <p>investigaciones, en el presente estudio podrían estar determinadas de la siguiente forma:</p> <p>Población: Está conformada por los 23 estudiantes de noveno grado del instituto agrícola de Charta en el municipio de Charta en el departamento</p> | <p>analizar la influencia de la variable independiente en cada una de las dimensiones de la variable dependiente. El nivel de desempeño de la prueba concebida en su totalidad, así como de</p> |

| <p>Kintsch, y finalmente se le aplicó un postest, posterior al estímulo, que incluía al igual que el pretest todas las dimensiones. (Hernández, 2014)</p> <p>Este diseño es valioso en tanto existió un punto de referencia inicial, la prueba previa, lo cual permitió vislumbrar el nivel que tenía el grupo experimental antes del tratamiento y de este modo estudiar la variable dependiente que solo podía cambiar si se intervenía sobre ella con el tratamiento, al cual fue sometido todo el grupo tras un periodo de seis semanas.</p> | <p>de Santander – Colombia</p> <p>Muestra: Corresponde a la totalidad de la población porque su tamaño no permitió establecer una muestra menor a ella que validará la investigación.</p> <p>Tabla N° 04 Tamaño de la muestra de alumnos</p> <table border="1" data-bbox="886 950 1272 1422"> <thead> <tr> <th>Descripción</th> <th>Grupo Experimental</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Varones</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>Mujeres</td> <td>13</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>23</td> </tr> </tbody> </table> | Descripción | Grupo Experimental | Varones | 10 | Mujeres | 13 | Total | 23 | <p>cada dimensión se determinó a partir de la siguiente escala de valores propuesta por el ICFES (2014) .</p> <table border="1" data-bbox="1302 558 1625 1076"> <thead> <tr> <th>Niveles</th> <th>Rangos de puntajes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Avanzado</td> <td>445-500</td> </tr> <tr> <td>Satisfactorio</td> <td>312-444</td> </tr> <tr> <td>Mínimo</td> <td>217-311</td> </tr> <tr> <td>Ínsuficiente</td> <td>100-216</td> </tr> </tbody> </table> <p>Para identificar la problemática se hizo una observación inicial del desarrollo de algunas</p> | Niveles | Rangos de puntajes | Avanzado | 445-500 | Satisfactorio | 312-444 | Mínimo | 217-311 | Ínsuficiente | 100-216 | |
|--|---|-------------|--------------------|---------|----|---------|----|-------|----|---|---------|--------------------|----------|---------|---------------|---------|--------|---------|--------------|---------|--|
| Descripción | Grupo Experimental | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Varones | 10 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mujeres | 13 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total | 23 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Niveles | Rangos de puntajes | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Avanzado | 445-500 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Satisfactorio | 312-444 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mínimo | 217-311 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ínsuficiente | 100-216 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| Tabla N° 03 Aplicación al grupo de estudio | | | <i>Fuente: Registro de matrícula del 2014</i> | clases de la asignatura de Lengua Castellana acompañada de unos diarios de campo, con el objetivo de describir y delimitar el problema de investigación. | |
|---|---|-------------------------|---|--|--|
| | | | | | |
| Grupo | Modelo de lectura Propuesto por Van Dijk Y Kintsch | Nro. Estudiantes | | | |
| Experimental | x | 23 | | Por otro lado, se aplicó un tratamiento, la capacitación en el Modelo de comprensión de lectura de Van Dijk y Kintsch, que se desarrolló en un lapso de seis semanas y estuvo constituido por tres | |
| <p>Según Hernández (2014) debido a la carencia de grupo control por el tamaño de la poblacio, lo cual podría restarle validez interna, la investigación no permitió encontrar causas sino más bien la correlacion existente entre la variable</p> | | | | | |

| | | | |
|--|--|---|--|
| <p>independiente y la dependiente. De manera que el diseño permitió analizar si el modelo influía significativamente en la variable dependiente.</p> | | <p>secuencias didácticas llevadas a cabo en doce sesiones, cada una de hora y media, lo que se traduce en dos sesiones semanales. El modelo pretendió que los estudiantes se apropiaran de unas estrategias encaminadas ante todo al desarrollo de operaciones mentales; en consecuencia estuvo enfocado a desentrañar en primer lugar la representación textual a nivel de</p> | |
|--|--|---|--|

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | microestructuras, macroestructuras y de superestructuras y, en segundo lugar, a confrotar el modelo de mundo o situación del autor con el del lector. | |
|--|--|---|--|

ANEXO F MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

| Variables | Definición conceptual | Dimensión | Indicadores | Items |
|---|---|-----------|-------------|--|
| <p>Variable independiente: Modelo de comprensión de Van Dijk y Kintsch.</p> | <p>El modelo supone que el procesamiento textual se hace por ciclos, debido a la limitada capacidad de la memoria de corto plazo; de manera que a lo primero que se accede es al código de superficie (el texto en sí), mediante una aproximación sintáctica y léxica (es el nivel más lingüístico). El siguiente paso consistía en descubrir el significado que subyace en el texto, de modo que de este modo se construía gradualmente una representación del texto en la memoria episódica, un 'texto base'. Este texto base no solo consiste de una secuencia conectada de 'proposiciones',</p> | | | <p>Utilización de estrategias para acceder al código de superficie</p> |
| | | | | <p>Representación del texto base</p> |
| | | | | <p>Acceso al modelo de situación</p> |

| | | | | |
|-----------------------|---|-----------|---|---|
| | <p>sino que también establece una estructura jerárquica de ‘macroproposiciones’, que corresponden a los temas más importantes y menos importantes del texto a medida que son asignados al textos (inferidos desde él) por el lector. (Nieto, O, 2011).</p> | | | |
| Variable dependiente: | <p>La comprensión de un texto es un proceso mental complejo que consiste en penetrar en el significado para entenderlo. Por lo tanto es importante tener claridad sobre las dimensiones que se involucran en el mismo, se entiende entonces el texto como un tejido de significados que presenta tres posibilidades de análisis semántica, sintáctica y</p> | Semántica | Recuperación de información explícita del texto | Preguntas 3, 6, 7, 8 y 14 del cuestionario de Pre.Test y Pos-Test Anexo C |
| Comprensión lectora | | | Recuperación de información implícita del texto | Preguntas 4 y 12 del cuestionario de Pre.Test y Pos-Test Anexo C |

| | | | |
|---|------------|---|--|
| <p>pragmática (Lineamientos Curriculares Ministerio de Educación Nacional, 1998). Es así como definiremos estas dimensiones las cuales se pueden pensar en dos tipos de procesos: <i>Representación textual</i>, que consiste en penetrar en el texto para hallar el tema, las ideas, los comentarios, las relaciones, las interrelaciones y su organización, y que aborda la dimensiones semántica y sintáctica y, por otra parte está la <i>Representación mental o situacional</i>: aquí se construye un modelo sobre el mundo o situación descrita por el autor, confrontándolo con el mundo del lector para elaborar un siseo del nuevo mundo o realidad (Sanz, S.f.) que penetra en la dimensión pragmática</p> | | Relación, identificación, deducción de información para construir el sentido global del texto | Pregunta 20 del cuestionario de Pre.Test y Pos-Test Anexo C |
| | Sintáctica | Identificación de la estructura interna de un texto | Preguntas 5 y 9 del cuestionario de Pre.Test y Pos-Test Anexo C |
| | | Recuperación de la información explícita de la organización, la estructura y de los componentes de los textos | Preguntas 2,10,13 y 15 del cuestionario de Pre.Test y Pos-Test Anexo C |
| | | Análisis de estrategias, implícitas o explícitas, de | Pregunta 21 del cuestionario de |

| | | | | |
|--|--|------------|---|---|
| | | | organización estructura y componentes de los textos | Pre.Test y Pos-Test Anexo C |
| | | Pragmática | Reconocimiento de la información explícita sobre los propósitos del texto | Preguntas 11 y 16 del cuestionario de Pre.Test y Pos-Test Anexo C |
| | | | Reconocimiento de los elementos implícitos sobre sobre los propósitos del texto | Preguntas 18 y 19 del cuestionario de Pre.Test y Pos-Test Anexo C |
| | | | Análisis de la información explícita o implícita sobre los | Preguntas 2,10,13 y 15 del cuestionario de Pre.Test y Pos-Test |

| | | | | |
|--|--|--|----------------------|---------|
| | | | propósitos del texto | Anexo C |
|--|--|--|----------------------|---------|

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

ANEXO G prueba Pre-Test y Post Test – Adaptación cuadernillo ICFES – LENGUAJE

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) pone a la disposición de la comunidad educativa y del público en general, DE FORMA GRATUITA Y LIBRE DE CUALQUIER CARGO, un conjunto publicaciones a través de su portal www.icfes.gov.co. Dichos materiales y documentos están normados por la presente política y están protegidos por derechos de propiedad intelectual y derechos de autor a favor del ICFES. Si tiene conocimiento de alguna utilización contraria a lo establecido en estas condiciones de uso, por favor infórmenos al correo prensaicfes@icfes.gov.co. Queda prohibido el uso o publicación total o parcial de este material con fines de lucro. Únicamente está autorizado su uso para fines académicos e investigativos. Ninguna persona, natural o jurídica, nacional o internacional, podrá vender, distribuir, alquilar, reproducir, transformar (1), promocionar o realizar acción alguna de la cual se lucre directa o indirectamente con este material. Esta publicación cuenta con el registro ISBN (International Standard Book Number, o Número Normalizado Internacional para Libros) que facilita la identificación no sólo de cada título, sino de la autoría, la edición, el editor y el país en donde se edita.

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Nombre: _____ Fecha: _____

Responde las preguntas 1 a 6 de acuerdo con la siguiente información:

UN CUENTO

Después de largos días de paciencia, logró armar un barquito de esos que se forman pieza por pieza dentro de una botella.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

Cerró la botella con un corcho y la puso en la sala de su casa, sobre la chimenea. Allí la mostraba orgullosamente a sus amigos.

Un día, viendo el barquito, notó que una de sus pequeñas ventanas se había abierto, y a través de ella observó algo que lo dejó asombrado: en una sala como la suya, estaba otra botella igual a la suya, pero más pequeña, con otro barquito adentro como el suyo. Y la botella estaba siendo mostrada a sus amigos por un hombrecito diminuto que no parecía sufrir por el hecho de estar dentro de una botella.

Sacó el tapón y con unas pinzas cogió al hombrecito, pero lo apretó de tal manera que lo ahogó.

Entonces el hombre escuchó un ruido. Volvió la vista y descubrió asustado que una de las ventanas de la sala se había abierto. Un ojo enorme lo atisbaba desde fuera. Lo último que alcanzó a mirar fue unas enormes pinzas que avanzaban hacia él como las fauces de un animal monstruoso.

Armando Fuentes Aguirre (México) Tomado de: *Antología de los 100 minicuentos*, publicados por la revista *Eukóreo*. Aniversario 21. Bustamante Zamudio Guillermo y Kremer Harold. (2003). Bogotá. Deriva Ediciones. p. 45

1. En el texto, el narrador
 - A. da a conocer las acciones, los pensamientos y sentimientos de los personajes.
 - B. cuenta lo que siente y le ocurre a él mismo.

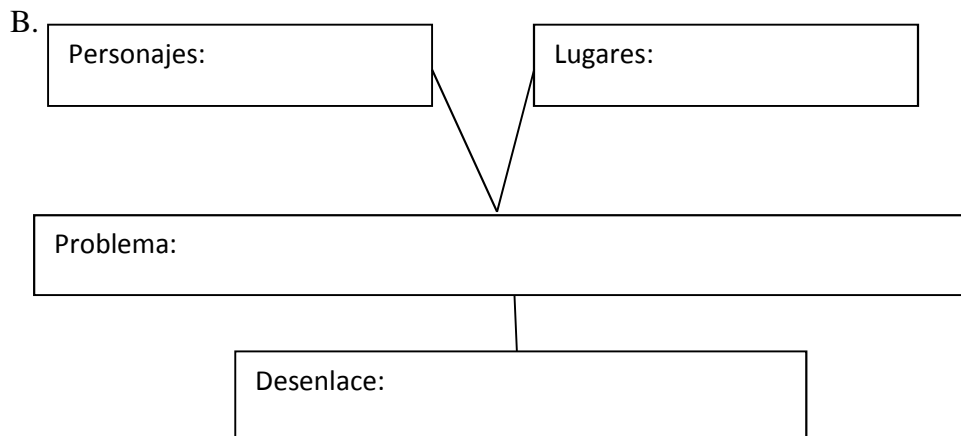
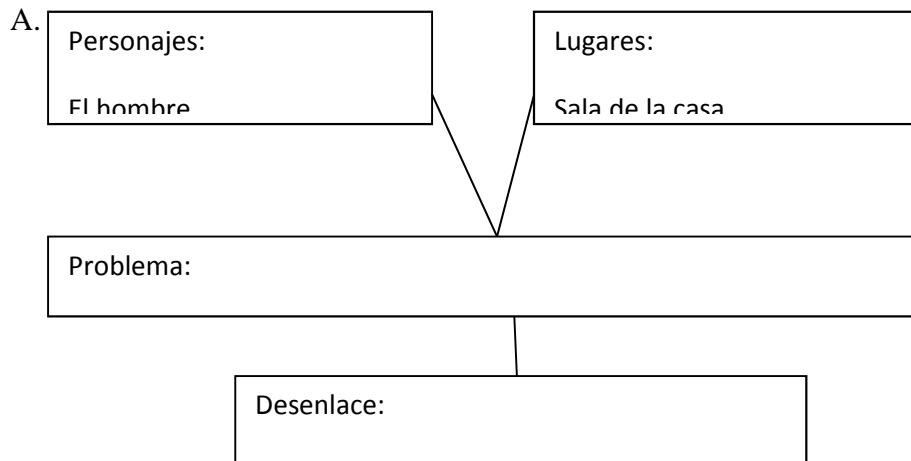
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

- C. relata lo que otros le contaron sobre un hecho
- D. deja que los personajes hablen y cuenten con sus propias palabras lo que les ocurre.
2. Por la manera como se presenta la información, se puede decir que el texto es
- A. un relato mítico con características verosímiles.
- B. una leyenda tradicional, en la que ocurre un hecho insólito.
- C. un cuento fantástico, en el que ocurren hechos inverosímiles.
- D. una anécdota infantil con características maravillosas.
3. En la historia, el hombre que armó el barquito
- A. vivía en un mundo que cabía en una botella.
- B. era experto en la construcción de barcos.
- C. disfrutaba de la compañía de todos sus amigos.
- D. gustaba de destruir cosas con sus pinzas.
4. De lo narrado en el cuento anterior, se puede deducir que
- A. el hombre era una persona muy solitaria, por eso construía barcos.
- B. el hombrecito sabía que había un mundo desde el que lo observaban, por esto no abría las ventanas.
- C. el hombre que armó el barquito conocía de la existencia del hombrecito, por eso tapaba la botella.
- D. el hombrecito debió ver unas enormes pinzas como las fauces de un animal monstruoso.
5. En el texto, la expresión “Un día” permite

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

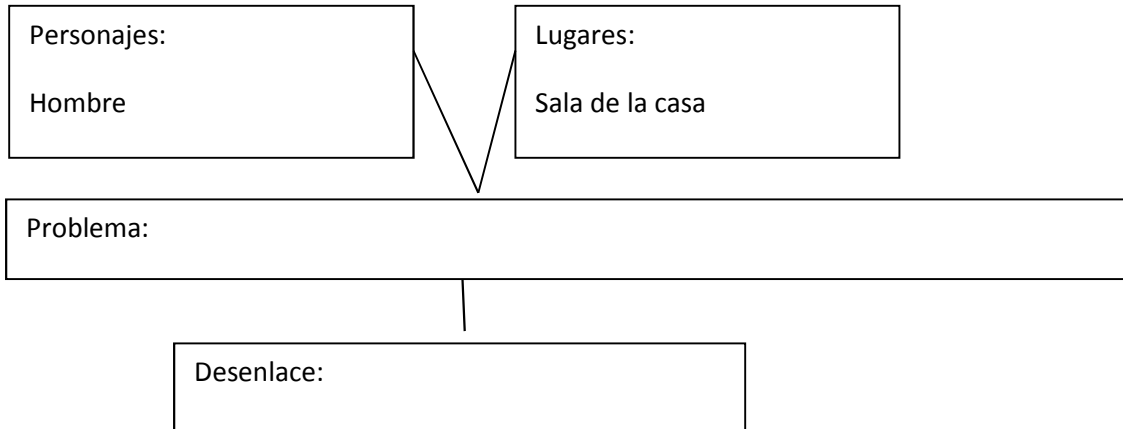
- A. dar inicio a la narración de la historia.
- B. ubicar un evento en el tiempo de la historia.
- C. mostrar el momento en el que finaliza la historia.
- D. señalar el tiempo que dura la historia.

6. El esquema que representa lo que ocurre en el cuento es

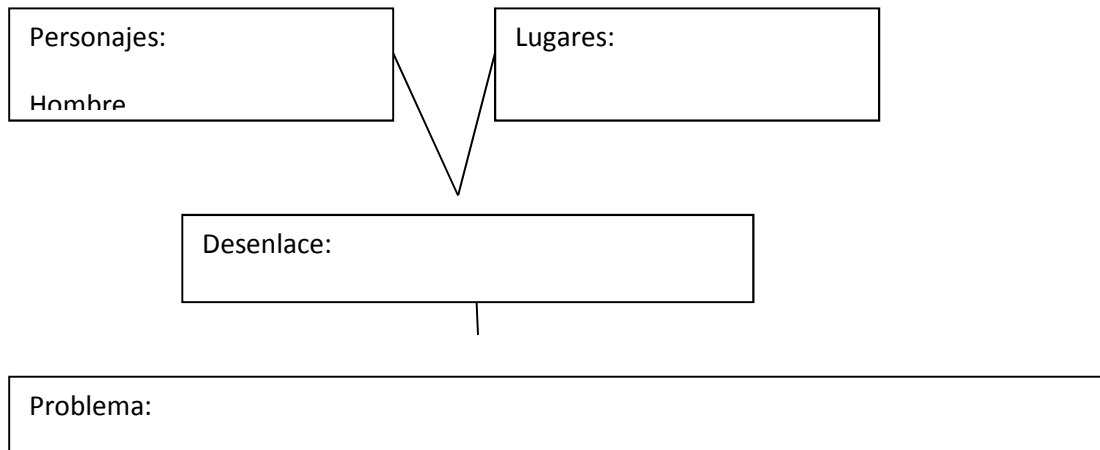


MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

C.



D.



Responde las preguntas 7 a 12 de acuerdo con la siguiente información

CADA VEZ HAY MÁS OSOS SOLTEROS

Tras varias décadas estudiando a los osos del Refugio Nacional de Vida Salvaje de Kodiak, en Alaska, un equipo de biólogos liderados por Bill Leacock ha llegado a la conclusión de que la soltería se ha puesto de moda entre los osos pardos en los últimos años. “Estamos detectando menos grupos

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

familiares que nunca”, dice Leacock. “Si es una tendencia a largo plazo o no, es algo que aún desconocemos”, puntualiza.



Oso pardo de Alaska cazando su presa favorita

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

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

7. En el texto anterior se afirma que el investigador Bill Leacock
- A. sospecha que el cambio climático afecta los periodos de apareamiento de los osos.
 - B. comprobó que la soltería entre los osos pardos es una tendencia a largo plazo.
 - C. sospecha que desde el 2005 el número de osos que viven solos ha disminuído.
 - D. comprobó que el efecto del cambio climático es la llegada tardía de la primavera.

8. Según el texto, que el número de osos que viven solos haya subido a 69-85 % implica que
- A. en el futuro desaparecerán los osos pardos de Alaska y de otras partes.
 - B. en el pasado los osos pardos tenían un comportamiento similar al 2005.
 - C. en la actualidad los osos pardos viven más dispersos y se aparean menos.
 - D. en el presente han dejado de existir la mitad de los osos que habían en 1985.
9. El pie de foto, respecto al contenido del texto,
- A. aporta información relacionada con los hábitos del oso pardo.
 - B. amplía la información sobre la ubicación de los osos pardos de Alaska.
 - C. explica lo que les pasa a los osos pardos antes de llegar el invierno.
 - D. muestra los efectos del cambio climático sobre las estaciones en Alaska.
10. La referencia que aparece al final del texto permite
- A. conocer el autor y título del texto.
 - B. señalar a quiénes se dirige el texto.
 - C. indicar el medio donde se publicó.
 - D. citar la fecha y la editorial de publicación.
11. En el texto, la expresión “*Si es una tendencia a largo plazo o no, es algo que aún desconocemos*” tiene la intención de
- A. convencer al lector sobre la importancia de este tipo de estudios.
 - B. advertirle al lector de que la conclusión planteada no es definitiva.
 - C. confirmar una nueva hipótesis sobre el comportamiento de los osos.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

D. asegurar que se trata de una predisposición de los osos a corto plazo

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

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

Responde las preguntas 13 a 16 de acuerdo con la siguiente información:

¿CÓMO SELECCIONAR UN CUENTO?

Para seleccionar un cuento que esté en perfecta relación con nuestra personalidad, capacidad de interpretación, gusto particular y relación con el mundo, es necesario en primer lugar leer desprevenidamente durante algún tiempo o considerar las lecturas del pasado y buscar en ellas aquellos textos que nos conmovieron profundamente y que, a pesar del tiempo o precisamente por él, nos siguen conmoviendo, bien sea porque nos llenan de alegría o porque nos cuestionan o nos satisfacen. Son esos cuentos que nos hacen vibrar, los que estamos en capacidad de transmitir, ya que en una sesión de narración de cuentos lo que realmente se transmite es la sensibilidad del narrador, su estremecimiento y su expresividad, su ser verdadero.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

Escoja entonces los cuentos que más le gustan y, entre ellos, los que se puedan adaptar mejor a su personalidad. Si usted es serio cuídese de los cuentos humorísticos; pero si es dicharachero y gracioso, búsquelos. Si es tímido, tal vez los cuentos delicados por sus motivos sensibles le sean más propicios. Usted, mejor que nadie, sabe cuáles son los temas y los asuntos más apropiados para su personalidad.

Tomado de: Macías, Luis Fernando. (2003). *El juego como método para la enseñanza de la literatura a niños y jóvenes*. Biblioteca Pública Piloto. p. 54.

13. En el texto, el primer párrafo cumple la función de
- A. explicar lo que se debe hacer para seleccionar un cuento conforme a nuestra personalidad.
 - B. dar instrucciones para leer cualquier cuento independientemente de que el lector sea serio o alegre.
 - C. clasificar los cuentos dependiendo de si usted es tímido o dicharachero.
 - D. presentar los pasos para seleccionar los lectores de cuentos delicados o graciosos.
14. De acuerdo con lo planteado en el primer párrafo del texto, los cuentos que nos conmueven profundamente son aquellos que
- A. nos hacen sentir nostalgia por hechos del pasado.
 - B. nos permiten reflexionar sobre la literatura actual.
 - C. nos dan alegría, nos cuestionan o nos satisfacen.
 - D. nos ayudan a recordar lecturas de otros tiempos.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

15. La referencia que aparece al final del texto permite

- A. anticipar el tema que se tratará.
- B. conocer que el texto forma parte de un manual.
- C. informar en qué ciudad fue escrito el texto.
- D. llamar la atención sobre una pregunta.

16. Entre el título y el texto hay una relación de

- A. afirmación - negación.
- B. explicación - conclusión.
- C. definición - ejemplo.
- D. pregunta – respuesta

17. Para explicarles a tus amigos las reglas del juego de cartas, escribiste el siguiente texto:

Ser el primer jugador en anotar 500 puntos. La manera de anotar puntos consiste en que el ganador contabiliza puntos a su favor y debe quedarse sin cartas en la mano.

Atendiendo al propósito, la información que el texto da es

- A. inadecuada, porque utiliza palabras especializadas y desconocidas.
- B. adecuada, porque responde a las intenciones que tiene el estudiante y está bien escrito.
- C. inadecuada, porque no cumple con el propósito y falta claridad en la exposición de las ideas.
- D. adecuada, porque el contenido de la información es pertinente.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

18. Tu profesora de español y literatura te ha solicitado escribir una autobiografía. Antes de iniciar tu escrito decides que el texto debe estar escrito en

- A. Tercera persona, porque el narrador debe demostrar objetividad y alejamiento frente a los hechos que se van a narrar
- B. Primera persona, porque quien narra la historia debe ser el mismo protagonista
- C. Primera persona, porque quien narra debe contar lo que le sucedió a otra persona
- D. Tercera persona, porque el narrador debe dar a conocer lo que hacen y piensan los otros personajes.

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

19. Carolina debe escribir un texto en el que exprese su posición sobre cómo las últimas reformas a la educación afectan a los estudiantes de noveno grado. Carolina debe escribir su texto en

- A. primera persona, porque se debe buscar la objetividad.
- B. segunda persona, porque se trata de un problema colectivo.
- C. primera persona, porque debe mostrar su punto de vista.
- D. segunda persona, porque se trata de una vivencia compartida.

20. En el colegio, tú y tus compañeros deben escribir un ensayo sobre los desórdenes alimentarios en los adolescentes del país. Atendiendo al tema propuesto, el texto que te permitiría consultar sobre él sería:

- A. Diccionario médico de enfermedades gástricas en diferentes poblaciones del mundo.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

- B. Estudios sobre el comportamiento alimentario según la edad y el desarrollo emocional.
- C. Compendio de investigaciones sobre los hábitos alimentarios en la primera infancia.
- D. Enciclopedia médica sobre enfermedades comunes en personas con desnutrición.

21. Tu profesor te solicita que elabores un escrito en el que les enseñes a tus compañeros el proceso que deben seguir para separar químicamente una mezcla. El texto que debes escribir es

- A. un informe, porque debes comentar los resultados parciales del proceso.
- B. un instructivo, porque debes indicar de forma ordenada las etapas del proceso.
- C. un ensayo, porque debes definir los conceptos usados en el procedimiento.
- D. un proyecto, porque debes plantear las consecuencias del procedimiento

| Pregunta | Dimensión | Respuesta | Indicador |
|----------|------------|-----------|---|
| 1 | Pragmático | A | Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto. |
| 2 | Sintactico | C | Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee. |
| 3 | Semantico | A | Recupera información explícita en el contenido del texto. |
| 4 | Semantico | D | Recupera información implícita en el contenido del texto. |
| 5 | Sintactico | B | Da cuenta de estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee. |
| 6 | Semantico | C | Recupera información explícita en el contenido del texto |
| 7 | Semantico | A | Recupera información explícita en el contenido del texto |

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

| | | | |
|----|------------|---|--|
| 8 | Semantico | C | Recupera información explícita en el contenido del texto |
| 9 | Sintactico | A | Da cuenta de estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee. |
| 10 | Sintactico | C | Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee. |
| 11 | Pragmatico | B | Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto. |
| 12 | Semantico | C | Recupera información implícita en el contenido del texto. |
| 13 | Sintactico | A | Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee. |
| 14 | Semantico | C | Recupera información explícita en el contenido del texto |
| 15 | Sintactico | B | Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee. |
| 16 | Pragmatico | D | Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto. |
| 17 | Pragmatico | C | Da cuenta de los mecanismos de uso y control de las estrategias discursivas, para adecuar el texto a la situación de comunicación. |
| 18 | Pragmatico | B | Prevé el propósito o las intenciones que debe cumplir un texto, atendiendo a las necesidades de la producción textual en un contexto comunicativo particular |

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

| | | | |
|----|------------|---|---|
| 19 | Pragmatico | C | Prevé el propósito o las intenciones que debe cumplir un texto, atendiendo a las necesidades de la producción textual en un contexto comunicativo particular. |
| 20 | Semantico | B | Prevé temas, contenidos, ideas o enunciados, para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas |
| 21 | Sintactico | B | 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. |

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

ANEXO H SECUENCIAS DIDÁCTICAS DE LA APLICACIÓN DEL MODELO DE
COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTO ESCRITO DE VAN DIJK Y KINSTCH

SECUENCIA DIDACTICA 1

| | |
|----------------------------|--|
| Nombre de la secuencia | CONSTRUCCION DEL SIGNIFICADO LOCAL O MICROESTRUCTURA |
| Grado | Noveno |
| Área de Conocimiento | LENGUAJE |
| Intensidad Horaria Semanal | 3 HORAS |
| Objetivos de Aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> • Construir con las palabras del texto la microestructura de un texto expositivo • Leer en el menor tiempo posible una lectura de una extensión considerable |
| Actividades Generales | <ul style="list-style-type: none"> ➤ En cada unidad habrá una actividad exploratoria con el fin de que el estudiante haga uso de sus presaberes y el docente pueda evaluar el nivel de estudiante (prueba de entrada) ➤ Lecturas del tema. ➤ Conceptualización de parte del docente |

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

| | |
|--|---|
| | <p>➤ En cada unidad habrá una prueba de salida con el fin de evaluar si el estudiante adquirió los conceptos o procedimientos que se plantean en la sesión (prueba de salida)</p> |
|--|---|

Sección Unidades de Aprendizaje

FASE DE EXPLORACION

| |
|---|
| <p>Competencias a Desarrollar: Comunicativa</p> <p>Comprensiva</p> <p>Interpretativa</p> |
| <p>Aprendizajes esperados: Agilidad en el reconocimiento de palabras nuevas, reconocimiento conceptual, para el ejercicio de lectura rápida.</p> <p>Elaboración de hipótesis, a partir de su reconocimiento de la microestructura.</p> <p>Reconocimiento de la intencionalidad comunicativa del texto que lee.</p> |
| <p>Contenidos Temáticos: Microestructura</p> |

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE 1: PREGUNTEMONOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

DESCRIPCION: Para empezar los estudiantes realizan una prueba de entrada o de pre saberes para ver en qué nivel se encuentran en cuanto al proceso de comprensión de textos.

MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS

| | | |
|--------------------------------------|---|--|
| Taller | | Guía No. 1 Actividad 1. Prueba de Entrada |
| Guía | X | |
| Libro de texto MEN | | |
| Recurso virtual o digital | | |
| Recurso no convencional cuál: | | |
| | | |

| | | | | | |
|--------------------------------|---|--|--------------|---|----------|
| EVIDENCIA | Prueba Actividad 1 | | | | |
| ACTIVIDAD 1: | | | | | |
| TIPO DE EVIDENCIA | Desempeño | | Conocimiento | X | Producto |
| DESCRIPCIÓN | El estudiante desarrollara una prueba de selección múltiple que consta de 10 preguntas. | | | | |
| FECHA DE ENTREGA | Semana 1 | | | | |
| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | Desarrolla el test acorde a los criterios entregados Entrega el test a tiempo. | | | | |
| % EVALUACION | 20% | | | | |

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

FASE DE CONCEPTUALIZACION

| | | | | | | |
|--|--|--|--------------|---|----------|---|
| ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE 2 : ACTIVIDAD DE DESARROLLO | | | | | | |
| DESCRIPCION: Para el desarrollo de esta actividad el estudiante deberá utilizar los estudiantes deberán comprender los conceptos y componentes temáticos propuestos en esta unidad. | | | | | | |
| MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS | | | | | | |
| Taller | x | Guía No. 1 Actividad 2. Actividad de desarrollo Conceptualización por parte del docente | | | | |
| Guía | x | | | | | |
| Libro de texto MEN | | | | | | |
| Recurso virtual o digital | | | | | | |
| Recurso no convencional, cuál: | | | | | | |
| | | | | | | |
| EVIDENCIA | | Desarrollo guía 1. Actividad 2 | | | | |
| ACTIVIDAD 2: | | | | | | |
| TIPO DE EVIDENCIA | Desempeño | | Conocimiento | x | Producto | x |
| DESCRIPCIÓN | El estudiante desarrollara las actividad 2 de la guía no. 1 aclarando todos los conceptos y resolviendo las dudas que plantea la guía. | | | | | |

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

| | |
|--------------------------------|---|
| FECHA DE ENTREGA | Semana 2 |
| CRITERIOS DE EVALUACION | Desarrolla adecuadamente las guías Entrega las actividades en el tiempo establecido. |
| % EVALUACION | 20% |

FASE DE APLICACIÓN

| | |
|---|--|
| ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE 3 : APLIQUEMOS | |
| DESCRIPCION: El estudiante deberá elaborar el ejercicio de aplicación que propone la guía 1. Actividad 3 en el cual se le enseña a través de una ejemplo como se realiza un análisis de la microestructura de una texto y luego se propone un ejercicio para su aplicación | |
| MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS | |
| Taller | X Guía 1. Actividad 3. EJERCICIO DE APLICACIÓN |
| Guía | X |
| Libro de texto MEN | |
| Recurso virtual o digital | |
| Recurso no convencional | |

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

| | | | | | |
|--------------------------------|--|--|--------------|--|------------|
| cuál: | | | | | |
| | | | | | |
| EVIDENCIA | Taller resuelto | | | | |
| ACTIVIDAD 3: | | | | | |
| TIPO DE EVIDENCIA | Desempeño | | Conocimiento | | Producto x |
| DESCRIPCIÓN | Elaborará un taller donde desarrolle el análisis micro estructural de un texto | | | | |
| FECHA DE ENTREGA | 2 y 3 semana | | | | |
| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | Entrega de taller con los criterios establecidos Desarrolla el taller a tiempo. | | | | |
| % EVALUACION | 30% | | | | |

FASE DE PRODUCCION

| |
|--|
| ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE 4 : PRUEBA DE SALIDA |
| DESCRIPCION: El estudiante deberá desarrollar una prueba de salida donde ponga a prueba todos los conocimientos adquiridos sobre el análisis micro estructural. |
| MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS |

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

| | | | | | | |
|----------------------------------|--|--|--------------|---|----------|--|
| Taller | x | Guía 1. Actividad 4. PRUEBA DE SALIDA | | | | |
| Guía | x | | | | | |
| Libro de texto MEN | | | | | | |
| Recurso virtual o digital | | | | | | |
| Recurso no convencional | | | | | | |
| cuál: | | | | | | |
| | | | | | | |
| EVIDENCIA | Entregará la prueba final del desarrollo del modulo | | | | | |
| ACTIVIDAD 3: | | | | | | |
| TIPO DE EVIDENCIA | Desempeño | | Conocimiento | X | Producto | |
| DESCRIPCIÓN | El estudiante desarrollara una prueba que consta de 19 preguntas donde deberá poner en práctica todos los procesos de análisis de microestructura vistos en las sesiones anteriores. | | | | | |
| FECHA DE ENTREGA | 4 semana | | | | | |
| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | Realiza la prueba con las indicaciones dadas por el instructor | | | | | |
| | Entrega la prueba en el tiempo establecido | | | | | |
| % EVALUACION | 30% | | | | | |

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

SECUENCIA DIDACTICA 2

| | |
|----------------------------|--|
| Nombre de la secuencia | CONSTRUCCION DEL SIGNIFICADO GLOBAL O MACROESTRUCTURA |
| Grado | NOVENO |
| Área de Conocimiento | LENGUAJE |
| Intensidad Horaria Semanal | 3 HORAS |
| Objetivos de Aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> • Descifrar la idea central o macroestructura de un texto mediante la operación de Macrorreglas |
| Actividades Generales | <ul style="list-style-type: none"> ➤ En cada unidad habrá una actividad exploratoria con el fin de que el estudiante haga uso de sus presaberes y el docente pueda evaluar el nivel de estudiante (prueba de entrada) |

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lecturas del tema. ➤ Conceptualización de parte del docente ➤ En cada unidad habrá una prueba de salida con el fin de evaluar si el estudiante adquirió los conceptos o procedimientos que se plantean en la sesión (prueba de salida) |
|--|--|

Sección Unidades de Aprendizaje

FASE DE EXPLORACION

| |
|--|
| <p>Competencias a Desarrollar: Comunicativa</p> <p>Interpretativa</p> <p>Propositiva</p> |
| <p>Aprendizajes esperados: Configura el sentido global de un texto</p> <p>Propone interpretaciones a modo comparativa con otros textos conocidos</p> <p>Argumenta las generalidad temáticas de una texto, profundización de hipótesis</p> |

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

Contenidos Temáticos: Macroestructura

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE 1: PREGUNTEMONOS

DESCRIPCION: Para empezar los estudiantes realizaran una prueba de entrada o de pre saberes para ver en qué nivel se encuentran en cuanto al proceso de comprensión de textos.

MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS

| | | | | | |
|--|---|---|--------------|---|----------|
| Taller | | Guía No. 2. Actividad 1. Prueba de Entrada | | | |
| Guía | x | | | | |
| Libro de texto MEN | | | | | |
| Recurso virtual o digital | | | | | |
| Recurso no convencional cuál: | | | | | |
| | | | | | |
| EVIDENCIA | Prueba Actividad 1 | | | | |
| ACTIVIDAD 1: | | | | | |
| TIPO DE EVIDENCIA | Desempeño | | Conocimiento | X | Producto |
| DESCRIPCIÓN | El estudiante desarrollara una prueba de selección múltiple que consta de 11 preguntas. | | | | |

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

| | |
|--------------------------------|---|
| FECHA DE ENTREGA | Semana 5 |
| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | Desarrolla el test acorde a los criterios entregados Entrega el test a tiempo. |
| % EVALUACION | 20% |

FASE DE CONCEPTUALIZACION

| | |
|--|--|
| ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE 2 : ACTIVIDAD DE DESARROLLO | |
| DESCRIPCION: Para el desarrollo de esta actividad el estudiante deberá utilizar los estudiantes deberán comprender los conceptos y componentes temáticos propuestos en esta unidad. | |
| MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS | |
| Taller | <input checked="" type="checkbox"/> Guía No. 2 Actividad 2. Actividad de desarrollo |
| Guía | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Libro de texto MEN | Conceptualización por parte del docente |
| Recurso virtual o digital | |
| Recurso no convencional, cuál: | |
| | |
| | |
| EVIDENCIA | Desarrollo guía 2. Actividad 2 |

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

| | | | | | | |
|--------------------------------|--|--|--------------|---|----------|---|
| ACTIVIDAD 2: | | | | | | |
| TIPO DE EVIDENCIA | Desempeño | | Conocimiento | x | Producto | x |
| DESCRIPCIÓN | El estudiante desarrollara las actividad 2 de la guía no. 2 aclarando todos los conceptos y resolviendo las dudas que plantea la guía. | | | | | |
| FECHA DE ENTREGA | Semana 6 | | | | | |
| CRITERIOS DE EVALUACION | Desarrolla adecuadamente las guías Entrega las actividades en el tiempo establecido. | | | | | |
| % EVALUACION | 20% | | | | | |

FASE DE APLICACIÓN

| |
|---|
| ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE 3 : APLIQUEMOS |
| DESCRIPCION: El estudiante deberá elaborar el ejercicio de aplicación que propone la guía 2. Actividad 3 en el cual se le enseña a través de una ejemplo como se realiza un análisis de la macroestructura de una texto y luego se propone un ejercicio para su aplicación |
| MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS |

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

| | | | | |
|--|--|---|--------------|----------|
| | | | | |
| Taller | X | Guía 2. Actividad 3. EJERCICIO DE APLICACIÓN | | |
| Guía | X | | | |
| Libro de texto MEN | | | | |
| Recurso virtual o digital | | | | |
| Recurso no convencional cuál: | | | | |
| | | | | |
| EVIDENCIA ACTIVIDAD 3: | Taller resuelto | | | |
| TIPO DE EVIDENCIA | Desempeño | | Conocimiento | Producto |
| | | | | x |
| DESCRIPCIÓN | Elaborará un taller donde desarrolle el análisis macro estructural de un texto | | | |
| FECHA DE ENTREGA | 7 Semana | | | |
| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | Entrega de taller con los criterios establecidos Desarrolla el taller a tiempo. | | | |
| % EVALUACION | 30% | | | |

FASE DE PRODUCCION

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE 4 : PRUEBA DE SALIDA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

| | | | | | |
|--|--|---|--------------|----------|----------|
| DESCRIPCION: El estudiante deberá desarrollar una prueba de salida donde ponga a prueba todos los conocimientos adquiridos sobre el análisis macro estructural. | | | | | |
| MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS | | | | | |
| Taller | x | Guía 2. Actividad 4. PRUEBA DE SALIDA | | | |
| Guía | x | | | | |
| Libro de texto MEN | | | | | |
| Recurso virtual o digital | | | | | |
| Recurso no convencional | | | | | |
| cuál: | | | | | |
| EVIDENCIA | | | | | |
| ACTIVIDAD 3: | | Entregará la prueba final del desarrollo del modulo | | | |
| TIPO DE EVIDENCIA | Desempeño | | Conocimiento | x | Producto |
| DESCRIPCIÓN | El estudiante desarrollara una prueba que consta de 20 preguntas donde deberá poner en práctica todos los procesos de análisis de macroestructura vistos en las sesiones anteriores. | | | | |
| FECHA DE ENTREGA | 8 semana | | | | |
| CRITERIOS DE | Realiza la prueba con las indicaciones dadas por el instructor | | | | |

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

| | |
|---------------------|--|
| EVALUACIÓN | Entrega la prueba en el tiempo establecido |
| % EVALUACION | 30% |

SECUENCIA DIDÁCTICA 3

| | |
|------------------------|--|
| Nombre de la secuencia | ORGANIZACION GLOBAL DEL TEXTO O SUPERESTRUCTURA |
| Grado | NOVENO |

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

| | |
|----------------------------|--|
| Área de Conocimiento | LENGUAJE |
| Intensidad Horaria Semanal | 3 HORAS |
| Objetivos de Aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> • Profundiza en los textos descubriendo su organización. |
| Actividades Generales | <ul style="list-style-type: none"> ➤ En cada unidad habrá una actividad exploratoria con el fin de que el estudiante haga uso de sus presaberes y el docente pueda evaluar el nivel de estudiante (prueba de entrada) ➤ Lecturas del tema. ➤ Conceptualización de parte del docente ➤ En cada unidad habrá una prueba de salida con el fin de evaluar si el estudiante adquirió los conceptos o procedimientos que se plantean en la sesión (prueba de salida) |

Sección Unidades de Aprendizaje

FASE DE EXPLORACION

Competencias a Desarrollar: Propositiva

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

| |
|---|
| <p>Comunicativa</p> <p>Interpretativa</p> <p>Argumentativa</p> <p>Comprensiva</p> |
| <p>Aprendizajes esperados: Reconoce el sentido e información local y global del texto</p> <p>Extrae la función semántica del texto y logra ejercer hipótesis comparadas y argumentadas</p> <p>Es capaz de organizar la información obtenida, según la superestructura, por medio de un esquema</p> |
| <p>Contenidos Temáticos: Superestructura</p> |

| | |
|---|---|
| ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE 1: PREGUNTEMONOS | |
| DESCRIPCION: Para empezar los estudiantes realizaran una prueba de entrada o de pre saberes para ver en qué nivel se encuentran en cuanto al proceso de comprensión de textos. | |
| MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS | |
| Taller | Guía No. 3. Actividad 1. Prueba de Entrada |
| Guía | x |

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

| | | | | | |
|----------------------------------|---|--|--------------|---|----------|
| Libro de texto MEN | | | | | |
| Recurso virtual o digital | | | | | |
| Recurso no convencional | | | | | |
| cuál: | | | | | |
| | | | | | |
| EVIDENCIA | Prueba Actividad 1 | | | | |
| ACTIVIDAD 1: | | | | | |
| TIPO DE EVIDENCIA | Desempeño | | Conocimiento | X | Producto |
| DESCRIPCIÓN | El estudiante desarrollara una prueba de selección múltiple que consta de 12 preguntas. | | | | |
| FECHA DE ENTREGA | Semana 9 | | | | |
| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | Desarrolla el test acorde a los criterios entregados Entrega el test a tiempo. | | | | |
| % EVALUACION | 20% | | | | |

FASE DE CONCEPTUALIZACION

| |
|--|
| ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE 2 : ACTIVIDAD DE DESARROLLO |
| DESCRIPCION: Para el desarrollo de esta actividad el estudiante deberá utilizar los estudiantes deberán comprender los conceptos y componentes temáticos propuestos en esta unidad. |

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

| MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS | | | | | | |
|---|--|--|--------------|---|----------|---|
| Taller | x | Guía No. 3 Actividad 2. Actividad de desarrollo | | | | |
| Guía | x | Conceptualización por parte del docente | | | | |
| Libro de texto MEN | | | | | | |
| Recurso virtual o digital | | | | | | |
| Recurso no convencional, cuál: | | | | | | |
| | | | | | | |
| EVIDENCIA ACTIVIDAD 2: | Desarrollo guía 3. Actividad 2 | | | | | |
| TIPO DE EVIDENCIA | Desempeño | | Conocimiento | x | Producto | x |
| DESCRIPCIÓN | El estudiante desarrollara las actividad 2 de la guía no. 3 aclarando todos los conceptos y resolviendo las dudas que plantea la guía. | | | | | |
| FECHA DE ENTREGA | Semana 10 | | | | | |
| CRITERIOS DE EVALUACION | Desarrolla adecuadamente las guías Entrega las actividades en el tiempo establecido. | | | | | |
| % EVALUACION | 20% | | | | | |

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

FASE DE APLICACIÓN

| | |
|---|--|
| ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE 3 : APLIQUEMOS | |
| DESCRIPCION: El estudiante deberá elaborar el ejercicio de aplicación que propone la guía 3. Actividad 3 en el cual se le enseña a través de una ejemplo como se realiza un análisis de la macroestructura de una texto y luego se propone un ejercicio para su aplicación | |
| MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS | |
| Taller | X Guía 3. Actividad 3. EJERCICIO DE APLICACIÓN |
| Guía | X |
| Libro de texto MEN | |
| Recurso virtual o digital | |
| Recurso no convencional cuál: | |
| | |
| EVIDENCIA ACTIVIDAD 3: | Taller resuelto |

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

| TIPO DE EVIDENCIA | Desempeño | Conocimiento | Producto | x |
|--------------------------------|--|--------------|----------|---|
| DESCRIPCIÓN | Elaborará un taller donde desarrolle el análisis macro estructural de un texto | | | |
| FECHA DE ENTREGA | Semana 11 | | | |
| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | Entrega de taller con los criterios establecidos Desarrolla el taller a tiempo. | | | |
| % EVALUACION | 30% | | | |

FASE DE PRODUCCION

| ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE 4 : PRUEBA DE SALIDA | |
|--|--|
| DESCRIPCION: El estudiante deberá desarrollar una prueba de salida donde ponga a prueba todos los conocimientos adquiridos sobre el análisis macro estructural. | |
| MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS | |
| Taller | x Guía 3. Actividad 4. PRUEBA DE SALIDA |
| Guía | x |
| Libro de texto MEN | |
| Recurso virtual o digital | |
| Recurso no convencional | |

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

| | | | | | |
|--------------------------------|--|--|--------------|---|----------|
| cuál: | | | | | |
| | | | | | |
| EVIDENCIA | Entregará la prueba final del desarrollo del modulo | | | | |
| ACTIVIDAD 3: | | | | | |
| TIPO DE EVIDENCIA | Desempeño | | Conocimiento | x | Producto |
| DESCRIPCIÓN | El estudiante desarrollara una prueba que consta de 22 preguntas donde deberá poner en práctica todos los procesos de análisis de macroestructura vistos en las sesiones anteriores. | | | | |
| FECHA DE ENTREGA | Semana 12 | | | | |
| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | Realiza la prueba con las indicaciones dadas por el instructor | | | | |
| | Entrega la prueba en el tiempo establecido | | | | |
| % EVALUACION | 30% | | | | |

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

ANEXO E SESIONES MODELO PROPUESTO POR VAN DIJK Y KINTSCH

GUIA NO. 1: CONSTRUCCION DEL SIGNIFICADO LOCAL O

MICROESTRUCTURA

ACTIVIDAD 1. PRUEBA DE ENTRADA

NOMBRE ESTUDIANTE _____ **FECHA:** _____

Marca con una X la respuesta correcta:

1. La comprensión de un texto consiste en:
 - a. Captar la idea central o principal
 - b. Encontrar las ideas o proposiciones
 - c. Penetrar en el significado del texto para entenderlo
 - d. Determinar los comentarios

2. La dimensión en la que se penetra en el texto para encontrar sus estructuras, se llama:
 - b. Progresión temática
 - c. Macrorreglas
 - d. Representación textual
 - e. Representación mental o situacional

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

3. La dimensión en la que se construye un mundo nuevo como producto de la confrontación del mundo autor con el mundo del lector, se llama:

- f. Progresión temática
- g. Macrorreglas
- h. Representación textual
- i. Representación mental

4. Cuando en la lectura de un texto encuentro las ideas, las ordeno, las relaciono, las diferencio, las jerarquizo y las interrelaciono, estoy en la dimensión:

- j. Progresión temática
- k. Macrorreglas
- l. Representación textual
- m. Representación mental o situacional

Lee los siguientes párrafos con mucha atención

En efecto, en el planeta del principito había, como en todos los planetas, hierbas buenas y hierbas malas. Por consiguiente, de buenas semillas salían buenas hierbas y de las semillas malas,

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

hierbas malas. Pero las semillas son invisibles; duermen en el secreto de la tierra, hasta que un buen día una de ellas tiene la fantasía de despertarse. Entonces se alarga extendiendo hacia el sol, primero tímidamente, una encantadora ramita inofensiva. Si se trata de una ramita de rábano o de rosal, se la puede dejar que crezca como quiera. Pero si se trata de una mala hierba, es preciso arrancarla inmediatamente en cuanto uno ha sabido reconocerla. En el planeta del principito había semillas terribles... como las semillas del baobab. El suelo del planeta está infestado de ellas. Si un baobab no se arranca a tiempo, no hay manera de desembarazarse de él más tarde; cubre todo el planeta y lo perfora con sus raíces. Y si el planeta es demasiado pequeño y los baobabs son numerosos, lo hacen estallar.

Aprendí bien pronto a conocer mejor a esa flor. Siempre había habido en el planeta del principito flores muy simples, adornadas con una sola fila de pétalos, que ocupaban poco lugar y que no molestaban a nadie. Aparecían una mañana en el pasto, y luego se extinguían a la noche. Pero ésta había brotado un día de una semilla traída de no se sabe dónde, y el principito había vigilado muy de cerca esa ramita que no se parecía a las otras ramitas. Podría tratarse de un nuevo tipo de baobab. Pero el arbusto dejó pronto de crecer y comenzó a preparar una flor. El principito, que asistía a la instalación de un capullo enorme, sentía que de allí surgiría una aparición milagrosa, pero la flor no terminaba de prepararse para estar bella, al abrigo de su habitación verde. Elegía con cuidado sus colores. Se vestía lentamente, ajustaba sus pétalos uno por uno. No quería salir toda arrugada como las amapolas. No quería aparecer sino en pleno resplandor de su belleza. Y sí !Era muy coqueta! Su aseo misterioso había entonces durado días y días. Y he aquí que una

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

mañana, justo a la hora de la salida del sol, se había mostrado.

El Principito, Antoine

de Saint –Exupéry

Con base en los anteriores párrafos desarrolla,

5. Tema del primer párrafo

A. el planeta

B. El Principito

C. Las hierbas

D. La tierra

6. El tema del segundo párrafo:

A. La flor

B. El baobas

C. Los pétalos

D. El Principito

7. Un título para el primer párrafo puede ser

n. Hierbas buenas

o. Hierbas malas

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

- p. Baobad dañinos
- q. Pequeño planeta
8. Un título para el segundo párrafo
- A. Nuevo baobab
 - B. Pequeño árbol
 - C. Coqueta flor
 - D. Misteriosa aparición
9. La idea central del primer párrafo es
- A. El planeta del principito
 - B. Las hierbas buenas y las hierbas
 - C. El peligro de las semillas de baobab
 - D. El pequeño planeta del principito
10. La idea central del segundo párrafo es

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

- A. Las flores del planeta del principito
- B. Las hierbas del planeta del principito
- C. Las semillas del baobab
- D. El nuevo arbusto y su bella flor

CONSTRUCCION DEL SIGNIFICADO LOCAL O MICROESTRUCTURA

ACTIVIDAD 2. ACTIVIDAD DE DESARROLLO

La primera operación mental que hacemos al penetrar en el significado del texto, es descubrir su **microestructura**.

El proceso de identificación de la **microestructura** se inicia buscando la estructura más pequeña en la conformación de un texto. Todo texto está diseñado con mini estructuras llamadas **ideas o proposiciones**

Recuerda que...

1. Desentrañar la microestructura de un texto, implica encontrar los siguientes elementos:
 - A. Ideas o proposiciones
 - B. Parte temática y comentario
 - C. El tema
 - D. El título

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

E. La progresión temática

2. Todo texto está conformado por unidades pequeñas llamadas ideas o proposiciones. Estas pueden ser una frase o una oración gramatical que se puede calificar como verdadera o falsa.
3. La idea o proposición está conformada por dos unidades menores; la parte temática y el comentario.

La parte temática es el objeto del cual se habla. Es lo conocido por el lector; es lo dado, lo conocido

El comentario es lo que se afirma o niega del objeto (tema). Es lo nuevo, es lo que el autor quiere darnos a conocer del tema (objeto).

4. De todos los temas u objetos o parte temática que conforman el texto hay que escoger el tema principal. Este es el que tiene relación con todas la unidades temáticas (temas)
5. Identificado el tema se continúa colocando un título al texto. Este debe sintetizar el planteamiento textual; por eso, debe ser breve y llamativo.
6. El último paso en la identificación de la microestructura consiste en determinar la progresión temática. Hay progresión temática cuando las diversas ideas o proposiciones están relacionadas entre sí, es decir, cuando hablan del mismo tema.

ACTIVIDAD 3. EJERCICIO DE APLICACIÓN

Lee el siguiente párrafo y observa cómo opera la microestructura en él.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

Algunas sustancias permiten el paso de la electricidad, en tanto que otras no. El primer grupo recibe el nombre de conductores eléctricos y el segundo aislantes. La propiedad de conducir electricidad se conoce como conductibilidad eléctrica. Una corriente eléctrica no es otra cosa que el movimiento de electrones de un sitio en el que abundan (polo negativo) a un sitio en donde escasean (Polo positivo). Una sustancia conductora de electricidad debe tener una organización en sus átomos tal que permita ese libre movimiento de electrones.

Con base en el anterior párrafo podemos hacer el siguiente análisis a nivel de su microestructura:

2. El párrafo está conformado por nueve **ideas o proposiciones**:
 - A. Hay sustancias que permiten el paso de la electricidad
 - B. Hay sustancias que no permiten el paso de la electricidad
 - C. Los conductores eléctricos son sustancias que permiten el paso de la electricidad
 - D. Los aislantes eléctricos son sustancias que no permiten el paso de la electricidad
 - E. La conductibilidad eléctrica la propiedad de conducir electricidad
 - F. Una corriente eléctrica es un movimiento de electrones de un polo a otro
 - G. El polo positivo es el sitio donde son escasos los electrones
 - H. El polo negativo es el sitio en donde abundan los electrones
 - I. Una sustancia conductora de electricidad organiza sus átomos para el movimiento de los electrones

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

2. Las partes temáticas o temas son:

- A. Sustancias
- B. Conductores eléctricos
- C. Aislantes eléctricos
- D. Conductibilidad eléctrica
- E. Corriente eléctrica
- F. Polo negativo
- G. Polo positivo

3. Los comentarios o predicados de algunos temas son:

- A. Conductor eléctrico: sustancia que permite el paso de la electricidad
- B. Aislante eléctrico: sustancia que no permite el paso de la electricidad
- C. Polo positivo: Sitio en donde son escasos los electrones
- D. Polo negativo: sitio en donde abundan los electrones

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

- E. El tema del cual se habla en el texto es: la electricidad
4. Un título adecuado para el párrafo es: conductibilidad eléctrica
5. Al mirar cómo están conectadas las diversas ideas o proposiciones se concluye que hay progresión temática porque todas las ideas están relacionadas con el tema (la electricidad)

APLICACIÓN DE CONCEPTOS

NOMBRE: _____ FECHA: _____

Lee con mucha atención los siguientes párrafos:

Las especies animales habitan ecosistemas determinados, en donde se relacionan con otros animales, con plantas y características propias del suelo. Si estas especies se aíslan de su medio, o si el ser humano realiza acciones que cambien la naturaleza del ecosistema, pueden llegar a extinguirse (terminarse).

La extinción de especies puede ser causada por la cacería incontrolada, el cambio o destrucción del ambiente natural, las talas de bosques, las quemadas de los rastrojos y pastizales, y la desecación de las lagunas y los pantanos. Un ejemplo de extinción de las especies sucedió con la polla de agua, al terminarse las lagunas de la Sabana de Bogotá y al incrementarse el área urbana. Esta especie fue común hacia los años cincuenta en el Lago Gaitán de Bogotá, hoy convertido en barrio residencial de nuestra capital. Los únicos recuerdos de la polla de agua propia de nuestro territorio, son unas pieles que se hallan en los grandes museos del mundo.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

Con base en el primer párrafo, desarrolla:

r. Tema: _____

s. Un título adecuado puede ser: _____

t. De los siguientes temas escribe un comentario.

ESPECIES ANIMALES: _____

ANIMALES: _____

PLANTAS: _____

SUELO: _____

SER HUMANO: _____

Con base en el segundo párrafo, desarrolla:

u. Tema: _____

v. Un título adecuado puede ser: _____

w. De los siguientes temas escribe un comentario.

TALAS: _____

QUEMAS: _____

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

DESECACIÓN: _____

POLLAS DE AGUA: _____

SABANA DE BOGOTÁ:

LAGO GAITAN: _____

MUSEOS: _____

x. ¿Qué relación (progresión temática) encuentras entre el primer y segundo párrafo?

ACTIVIDAD 4. PRUEBA DE SALIDA

NOMBRE: _____ **FECHA:** _____

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

Lee con mucha atención el fragmento de la obra “EL PRINCIPITO”, el cual tiene tres mil quinientas letras. Fíjate únicamente en el contenido.

Viví entonces solo, sin nadie con quien hablar en serio, hasta que sufrí una avería en el desierto del Sahara hace seis años. Algo se había roto en mi motor. Y como no tenía conmigo ni mecánico ni pasajeros, me dispuse a intentar lograr yo solo una reparación difícil. Era para mí una cuestión de vida o muerte. Apenas tenía agua para beber ocho días.

La primera noche me dormí entonces sobre la arena, a mil millas de cualquier lugar habitado. Estaba realmente más aislado que un náufrago sobre una balsa en medio del océano. Se imaginan entonces mi sorpresa, al amanecer, cuando una extraña vocecita me despertó. Decía:

- Por favor... dibújame un cordero!

- Eh!

- Dibújame un cordero...

Me paré de un salto, como si hubiera sido alcanzado por un rayo. Me froté bien los ojos. Miré bien. Y vi un extraordinario hombrecito que me examinaba con seriedad. He aquí el mejor retrato que pude luego hacer de él. Pero mi dibujo, sin duda, es mucho menos encantador que el modelo. No es mi culpa. Había sido desalentado en mi carrera de pintor por las personas mayores, a la edad de seis años, y no había aprendido a dibujar más que las boas cerradas y las boas abiertas.

Miré entonces esta aparición con los ojos bien abiertos por la sorpresa. No olviden que me encontraba a mil millas de cualquier lugar habitado. Sin embargo mi hombrecito no me parecía

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

ni perdido, ni muerto de cansancio, ni muerto de hambre, ni muerto de sed, ni muerto de miedo.

No tenía para nada el aspecto de un niño perdido en medio del desierto, a mil millas de cualquier lugar habitado. Cuando logré finalmente hablar, le dije:

- Pero... qué haces acá?

Y entonces me repitió, muy dulcemente, como una cosa muy seria:

- Por favor... dibújame un cordero...

Cuando el misterio es demasiado impresionante, no es posible desobedecer. Por absurdo que me pareciese a mil millas de todos los lugares habitados y en peligro de muerte, saqué de mi bolsillo una hoja de papel y una pluma. Pero entonces recordé que había estudiado sobre todo geografía, historia, matemática y gramática y le dije al hombrecito (con un poco de mal humor) que no sabía dibujar. Me respondió:

- No importa. Dibújame un cordero.

Como yo nunca había dibujado un cordero, rehice para él uno de los dos únicos dibujos que sabía: el de la boa cerrada. Y quedé estupefacto al escuchar al hombrecito responderme:

- No! No! No quiero un elefante dentro de una boa. Una boa es muy peligrosa, y un elefante es muy voluminoso. En casa es todo pequeño. Necesito un cordero. Dibújame un cordero.

Entonces dibujé.

Miró con atención, y luego:

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

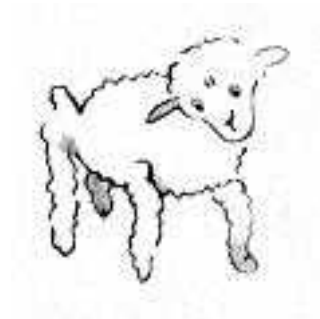
- No! Este ya está muy enfermo. Hazme otro.

Yo dibujé:

Mi amigo sonrió amablemente, con indulgencia:

- Fíjate bien... no es un cordero, es un carnero. Tiene cuernos...

Rehice entonces nuevamente mi dibujo:

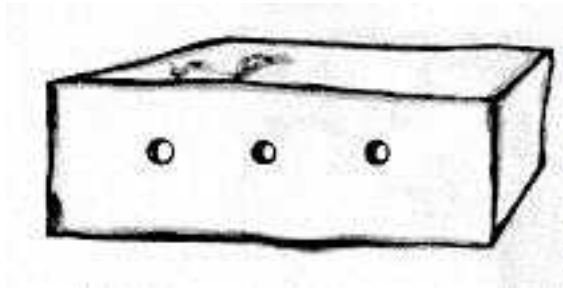


Pero fue rechazado, como los anteriores:

- Este es demasiado viejo. Quiero un cordero que viva mucho tiempo.

Entonces, colmada la paciencia, como tenía apuro en comenzar a desarmar mi motor garabateé este dibujo.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA



Y le enseñé:

- Esta es la caja. El cordero que quieres está adentro.

Pero me sorprendí mucho al ver que se iluminaba el rostro de mi joven juez:

- Es exactamente así que lo quería! Crees que este cordero necesite mucha hierba?

- Por qué?

- Porque en casa es todo pequeño...

- Seguramente le alcanzará. Te di un cordero bien pequeño.

Inclinó la cabeza hacia el dibujo:

- No tan pequeño... Mira! Se durmió...

Y fue así como conocí al principito.

Me llevó mucho tiempo comprender de dónde venía. El principito, que me hacía muchas preguntas, nunca parecía escuchar las mías. Son palabras pronunciadas al azar las que, poco a

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

poco, me revelaron todo. Así, cuando vio por primera vez mi avión (no dibujaré mi avión, es un dibujo demasiado complicado para mí) me preguntó:

- Qué es esa cosa?



- No es una cosa. Vuela. Es un avión. Es mi avión.

Y me sentí orgulloso de informarle que volaba. Entonces exclamó:

- Cómo! has caído del cielo !

- Sí, dije modestamente.

- Ah! qué curioso...

Y el principito soltó una hermosa carcajada que me irritó mucho. Me gusta que mis desgracias se tomen en serio. Luego agregó:

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

- Entonces, tú también vienes del cielo! De qué planeta eres?

Vislumbré en seguida una luz en el misterio de su presencia, y pregunté bruscamente:

- Vienes pues de otro planeta?

Pero no me respondió. Movía la cabeza suavemente mientras miraba mi avión:

Es verdad que, con eso, no puedes venir de muy lejos...

El Principito, Antoine de Saint –Exupéry

1. El tema del texto es
 - A. Una interrupción
 - B. Una aventura
 - C. Una varada
 - D. Una aparición

2. Un título para el texto puede ser
 - A. Aviador en apuros
 - B. Aparición inesperada
 - C. Niño inquieto
 - D. Aviador a dibujar

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

3 La idea central del texto es:

- A. El motor del avión se estropea y el aviador se va en el desierto
- B. Aparición inesperada del principito ante el aviador
- C. El principito le solicita al aviador que le dibuje un cordero
- D. El aviador trata de complacer al principito dibujándole un cordero

4 Hay una proposición que no corresponde al modelo de mundo o situación descrita por Antoine de Saint Exupéry

- A. Me encontraba más aislado que un náufrago en una almadía en medio del desierto
- B. La primera noche dormí sobre la arena, a unas dos mil millas de distancia el lugar habitado más próximo.
- C. -¡No, no! Yo no quiero un elefante en una elefante
- D. Verdaderamente, encima de eso no puedes venir de muy lejos.

5 Hay una proposición que rompe la secuencia del texto:

- A. Algo se había estropeado en el motor
- B. -¡No! Éste está muy enfermo, Haz otro.
- C. ¡Por favor... píntame un cordero!
- D. -Eso no es una cosa. Eso vuela. Es un avión.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

6 “¡ Por favor... píntame un cordero! ¡Píntame un cordero! Por lo anterior, se puede concluir que:

- A. El principito quería conocer los corderos
- B. Al principito les fascinaban los dibujos de corderos.
- C. El principito coleccionaba dibujos de corderos.
- D. El principito quería el dibujo de un cordero para solucionar un problema.

7 la primera reacción del aviador cuando descubre al principito es de asombro. Esto se debe a que:

- A. Descubre que el principito es un extraterrestre
- B. La extraño la apariencia del príncipe
- C. No comprende las preguntas extrañas que le hace
- D. Ninguna de la anterior

8 Al observar el avión, el principito concluye que al aviador no puede venir de otro planeta. A esta conclusión llega porque

- A. El aviador le confirma que no
- B. Al observar el avión, concluye que no está diseñado para viajes interplanetarios.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

C. El avión está deteriorado

D. Todas las anteriores

9 “-No, no! Yo no quiero un elefante en una serpiente. La serpiente es muy peligrosa y el elefante ocupa mucho sitio”. El principito rechaza el elefante porque:

A. le desagradan las cosas grandes

B. se comería todas las plantas de su planeta

C. No cabría en su planeta pequeño

D. Ése no es animal que desea

10 El principito quiere el cordero para llevarlo a su planeta con el fin de:

A. tenerlo de mascota.

B. Reproducirlo como fuente alimenticia.

C. Solucionar un problema

D. Ofrecerlo como regalo

11 ¿Por qué afirma el aviador: “Me encontraba más aislado que un náufrago en una almadía en medio del océano”?

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

- 12** La frase: “Las personas mayores me desilusionaron en mi carrera de pintor a la edad de seis años”, significa

- 13** ¿Qué quiere decir la frase: “Cuando el ministerio es demasiado impresionante, es imposible desobedecer”?

- 14** Escribe los motivos que tenía el principito al insistir con la frase: “! Por favor... Píntame un cordero!

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

15 Uno de los temas planteados en esta lectura es la soledad.

Demuéstralo; Nombra cinco situaciones en las que es importante estar solo

A. _____

B. _____

C. _____

D. _____

E. _____

16 Nombra cinco situaciones en las que es peligroso estar solo.

A. _____

B. _____

C. _____

D. _____

E. _____

17 Una característica del aviador es la impaciencia y del principito la tranquilidad. Escribe un párrafo sobre la negatividad de la primera, y otro, sobre la importancia de la segunda.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

18 ¿Eres paciente o impaciente? Examina lo positivo y lo negativo de estos temas en ti. Planea cinco propósitos para convertir la paciencia en una virtud.

PACIENCIA

POSITIVO

NEGATIVO

IMPACIENCIA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

POSITIVO

NEGATIVO

19 Escribe el mensaje o las enseñanzas que te deja esta lectura



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

GUIA NO. 2

CONSTRUCCION DEL SIGNIFICADO GLOBAL O MACROESTRUCTURA

ACTIVIDAD 1. PRUEBA DE ENTRADA

NOMBRE: _____

FECHA: _____

Marca con una X la respuesta correcta

3. De los elementos que conforman la microestructura de un texto, hay uno que no pertenece:

A. Parte temática y comentario

B. Macrorreglas

C. Progresión temática

D. Ideas o proposiciones

4. Todo texto está conformado por unidades pequeñas (microestructuras) calificables como verdaderas o falsa. Estas unidades se llaman:

A. Parte temática

B. Comentario

C. Progresión temática

D. Ideas o proposiciones

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

3. Determinado en un texto, las ideas o proposiciones, se continúa analizando sus componentes.

Uno de ellos, es el objeto o tema de quien se comenta algo. Esta mínima unidad se llama:

- A. Parte temática
- B. Comentario
- C. Título
- D. Progresión temática

4. La coherencia entre las ideas o proposiciones de un texto, se llama:

- A. Parte temática
- B. Comentario
- C. Título
- D. Progresión temática

Lee los siguientes párrafos con mucha atención

Sus palabras me afectaron profundamente, como es natural, y resolví abandonar toda idea de viajes estableciéndome en casa de acuerdo con la voluntad paterna. Más ¡ay!, muy pocos días disiparon los buenos propósitos, y unas semanas después me decidí a evitar lo que consideraba importunidades de mi padre yéndome de su lado. Sin embargo, no permití que el calor de mi resolución me arrastrara. Acudiendo a mi madre un día en que la creí de mejor humor que otras

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

veces le confié que mis deseos de conocer el mundo eran tan irresistibles que jamás podría dedicarme a cosa alguna que me lo impidiera y agregue que mi padre haría mejor en darme su consentimiento que obligarme a partir sin él. Ya tenía yo dieciocho años, edad demasiado avanzada para entrar de aprendiz en cualquier comercio o como pasante en un bufete, y si me forzaban a ello estaba seguro de escapar de mi amo a toda costa y lanzarme al mar. Por fin le asegure que si convencía a mi padre de que me dejara partir y a mi regreso encontraba yo que el viaje no me había gustado, le prometía no volver a intentarlo jamás y rescatar, con todo celo y diligencia, el tiempo perdido.

Todo esto solo sirvió para encolerizar a mi madre. Me dijo que era vano hablar a mi padre del asunto, que lo sabía demasiado seguro de cuál era el camino provechoso para dar un consentimiento que solo sería mi desgracia, y se maravilló que pudiera asistir después de la conversación que había tenido con él y las tiernas y bondadosas frases que había empleado conmigo; en fin, si yo estaba dispuesto a perderme no había manera de impedirlo, pero jamás mi atención lograría el consentimiento de ambos; por su parte no estaba dispuesta a colaborar en mi ruina y nunca podría decirse de ella que había obrado contra la voluntad de su esposo.

Robinson Crusoe, Daniel Defoe

Con base en los párrafos anteriores, desarrolla:

- A. Tema de primer párrafo:
- B. la madre
- C. el padre

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

- D. el viaje
 - E. el comercio
5. Tema del segundo párrafo
- A. La persuasión
 - B. El consentimiento
 - C. El hijo
 - D. La madre
6. Un título para el primer párrafo puede ser:
- A. Buenos propósitos
 - B. Consejo maternal
 - C. Mayoría de edad
 - D. Decisión equivocada
7. Un título para el segundo párrafo puede ser
- A. Furia maternal
 - B. Camino provechoso
 - C. Desgracia inevitable

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

D. Persuasión maternal

8. En los anteriores párrafos hay progresión temática porque:

A. Los dos párrafos hablan del viaje

B. Los dos párrafos tratan del diálogo entre madre e hijo.

C. Los dos párrafos hablan de la prohibición paternal.

D. Los dos párrafos hablan de la decisión unilateral del hijo.

9. la idea central del primer párrafo es:

A. La decisión de abandonar la idea del viaje

B. Charla con la madre sobre el viaje

C. Diálogo con la madre para persuadirla de que convenciera a su padre

D. Argumentación de la mayoría de edad para decir lo de su viaje.

10. La idea central del segundo párrafo es:

A. Persuasión de la madre a su hijo de las buenas razones del padre

B. Deseo de viajar sin el consentimiento del padre

C. Compartimiento de ideas entre padre y madre

D. Furia de la madre por la decisión de su hijo

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

ACTIVIDAD 2. ACTIVIDAD DE DESARROLLO

Ahora veamos una operación mental más compleja: La **Macroestructura**

El prefijo MACRO significa el todo, lo global. Cuando nuestra mente trabaja a nivel de macroestructura está realizando un proceso muy complejo porque tiene que buscar en el todo textual la idea que le dé sentido, la idea que impregne el todo, la idea que sintetice el todo.

Desentrañar la macroestructura de un texto implica encontrar la idea central que generalice todo el contenido

Recuerda que...

- La macroestructura dentro del complejo proceso de la comprensión de un texto, cumple tres funciones:
- Proporciona una coherencia global a las proposiciones que conforman el párrafo
- Individualiza la información, es decir, diferencia el grado de importancia de una idea con respecto a otra
- Permite reducir extensos fragmentos de información en un menor número de ideas manejables. Se puede reducir una página, un capítulo o un texto completo a un número limitado de ideas sin que se pierda información importante
- Para descifrar la macroestructura se hacen operaciones mentales. Los científicos han descubierto tres clases de operaciones que han llamado macrorreglas. Kinstsch y Van Dijk (1978 y 1983) las han clasificado y definido así:

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

2.1 Supresión-Selección: Cuando en un texto opera una secuencia de proposiciones se selecciona la que le dé sentido a todo el texto. Las demás proposiciones se suprimen. Esta macrorregla opera cuando la idea central está claramente expresa en el texto; sea al comienzo, en la mitad o al final del párrafo

2.2 Generalización: esta macrorregla se opera cuando aparece una secuencia de proposiciones y la idea central se desarrolla en todo el párrafo. Aquí se toman elementos de diversas proposiciones para sacar la idea que impregne todo el párrafo

2.3 Construcción: Esta macrorregla se opera cuando aparece una secuencia de proposiciones y la idea central no está determinada claramente (Supresión-selección); o cuando los elementos de la idea central no están dispersos en diversas proposiciones (generalización). En este caso se construye una idea nueva que represente o contenga el planteamiento del texto.

ACTIVIDAD 3. EJERCICIO DE APLICACIÓN

Lee los siguientes párrafos y analiza cómo operan las macrorreglas en cada uno para determinar la macroestructura

Los seres vivos de cada región poseen adaptaciones especiales que les permiten tolerar la temperatura del lugar; por ejemplo, el frailejón o especie típica de los páramos, posee hojas tormentosas o lanosas para adaptarse al frío; las plantas del desierto tiene tallos carnosos, en donde acumulan agua, y hojas convertidas en agujas, para evitar la transpiración o pérdida de agua.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

El anterior párrafo opera con la macrorregla: supresión-selección. La idea central está claramente definida al comienzo del párrafo. Al aplicar la operación mental seleccionamos la primera proposición y suprimimos las demás.

MACROESTRUCTURA: Los seres vivos de cada región poseen adaptaciones especiales que le permiten tolerar la temperatura del lugar.

Cuando las personas viven a nivel del mar y viajan a las regiones altas, en donde la presión atmosférica es baja, la respiración se les dificulta. Afortunadamente el organismo con su capacidad de adaptación fisiológica, incrementa la capacidad de oxigenación y después de varios días se adapta.

El anterior párrafo opera con la macrorregla: Generalización. La idea central (macroestructura) se encuentra esparcida a través de todo el párrafo. La mente opera seleccionando de las diversas proposiciones elementos para construir la idea central.

MACROESTRUCTURA: Adaptación del organismo humano a nivel de oxigenación según la altitud.

No todas las aguas son iguales: las hay sucias o cristalinas, frías o calientes, saladas o dulces; algunas caen de la atmósfera y otras brotan de la corteza terrestre

El anterior párrafo opera con la macrorregla: Construcción. La idea central no está clara en el párrafo. La mente opera construyendo una nueva idea que contenga las diversas proposiciones.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

EJERCICIO: SE BUSCA UNA MACROESTRUCTURA

Lee con atención los siguientes párrafos.

Tetracloruro de carbono

El tetracloruro de carbono es un líquido claro que se evapora con mucha facilidad. La mayor parte del tetracloruro de carbono que se vierte al medio ambiente está en forma de gas.

Antiguamente era muy usado como disolvente para la limpieza y como fumigante, más recientemente ha sido empleado como pesticida aunque para este uso dejó de emplearse en 1986.

Los niveles de fondo de este compuesto en agua, aire y suelo son muy bajos y únicamente existe exposición a niveles mayores en sitios industriales específicos donde el tetracloruro de carbono continua empleándose, así como en vertederos químicos donde las emisiones al aire, agua y suelo son incontroladas.

Con respecto a su toxicidad se han realizado numerosos estudios, así es posible indicar que la inhalación de tetracloruro de carbono provocó numerosas muertes en el pasado cuando su uso era común. Por otra parte, la inhalación puede provocar efectos sistémicos respiratorios (edema pulmonar), cardiovasculares (arritmias cardíacas), gastrointestinales (náuseas y vómitos), hematológicos, neurológicos (depresión del sistema nervioso central) y hepáticos. No existen estudios suficientes para establecer que la inhalación de tetracloruro de carbono esté relacionada con la aparición del cáncer. (ATSDR, 1994).

Por otra parte, ingestión de soluciones concentradas de tetracloruro de carbono puede causar la muerte en humanos en horas. La ingestión de concentraciones menores puede provocar efectos

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

sistémicos respiratorios, gastrointestinales, neurológicos, hepáticos y renales. La EPA indica que hay suficientes evidencias para indicar que el tetracloruro de carbono es carcinogénico en animales y que es posible o probable carcinogénico en humanos.

Tomado de: <https://goo.gl/G6kSX1>

Con base en el primer párrafo, desarrolla

Tema: _____

Título: _____

Macroestructura :

Macrorregla que operó. Justifica tu respuesta

Con base en el segundo párrafo, desarrolla:

Tema: _____

Título: _____

Macroestructura :

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

Macrorregla que operó. Justifica tu respuesta

Con base en el tercer párrafo, desarrolla:

Tema: _____

Título: _____

Macroestructura :

Macrorregla que operó. Justifica tu respuesta

5. ¿Qué relación (progresión temática) encuentras entre el primer, segundo, tercer y cuarto párrafo?

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

ACTIVIDAD 4. PRUEBA DE SALIDA

NOMBRE ESTUDIANTE _____ **FECHA:** _____

Lee el siguiente fragmento de *Robinson Crusoe*

Nací en 1632, en la ciudad de York, de una buena familia, aunque no de la región, pues mi padre era un extranjero de Brema que, inicialmente, se asentó en Hull. Allí consiguió hacerse con una considerable fortuna como comerciante y, más tarde, abandonó sus negocios y se fue a vivir a York, donde se casó con mi madre, que pertenecía a la familia Robinson, una de las buenas familias del condado de la cual obtuve mi nombre, Robinson Kreutznaer. Mas, por la habitual alteración de las palabras que se hace en Inglaterra, ahora nos llaman y nosotros también nos llamamos y escribimos nuestro nombre Crusoe; y así me han llamado siempre mis compañeros.

Tenía dos hermanos mayores, uno de ellos fue coronel de un regimiento de infantería inglesa en Flandes, que antes había estado bajo el mando del célebre coronel Lockhart, y murió en la batalla

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

de Dunkerque contra los españoles. Lo que fue de mi segundo hermano, nunca lo he sabido al igual que mi padre y mi madre tampoco supieron lo que fue de mí. Como yo era el tercer hijo de la familia y no me había educado en ningún oficio, desde muy pequeño me pasaba la vida divagando. Mi padre, que era ya muy anciano, me había dado una buena educación, tan buena como puede ser la educación en casa y en las escuelas rurales gratuitas, y su intención era que estudiara leyes. Pero a mí nada me entusiasmaba tanto como el mar, y dominado por este deseo, me negaba a acatar la voluntad, las órdenes, más bien, de mi padre y a escuchar las súplicas y ruegos de mi madre y mis amigos. Parecía que hubiese algo de fatalidad en aquella propensión natural que me encaminaba a la vida de sufrimientos y miserias que habría de llevar.

Mi padre, un hombre prudente y discreto, me dio sabios y excelentes consejos para disuadirme de llevar a cabo lo que, adivinaba, era mi proyecto. Una mañana me llamó a su recámara, donde le confinaba la gota, y me instó amorosamente, aunque con vehemencia, a abandonar esta idea. Me preguntó qué razones podía tener, aparte de una mera vocación de vagabundo, para abandonar la casa paterna y mi país natal, donde sería bien acogido y podría, con dedicación e industria, hacerme con una buena fortuna y vivir una vida cómoda y placentera. Me dijo que sólo los hombres desesperados, por un lado, o extremadamente ambiciosos, por otro, se iban al extranjero en busca de aventuras, para mejorar su estado mediante empresas elevadas o hacerse famosos realizando obras que se salían del camino habitual; que yo estaba muy por encima o por debajo de esas cosas; que mi estado era el estado medio, o lo que se podría llamar el nivel más alto de los niveles bajos, que, según su propia experiencia, era el mejor estado del mundo y el más apto para la felicidad, porque no estaba expuesto a las miserias, privaciones, trabajos ni sufrimientos del sector más vulgar de la humanidad; ni a la vergüenza, el orgullo, el lujo, la

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

ambición ni la envidia de los que pertenecían al sector más alto. Me dijo que podía juzgar por mí mismo la felicidad de este estado, siquiera por un hecho; que este era un estado que el resto de las personas envidiaba; que los reyes a menudo se lamentaban de las consecuencias de haber nacido para grandes propósitos y deseaban haber nacido en el medio de los dos extremos, entre los viles y los grandes; y que el sabio daba testimonio de esto, como el justo parámetro de la verdadera felicidad, cuando rogaba no ser ni rico ni pobre.

En menos de un año me di a la fuga. Durante todo ese tiempo me mantuve obstinadamente sordo a cualquier proposición encaminada a que me asentara. A menudo discutía con mi padre y mi madre sobre su rígida determinación en contra de mis deseos. Mas, cierto día, estando en Hull, a donde había ido por casualidad y sin ninguna intención de fugarme; estando allí, como digo, uno de mis amigos, que se embarcaba rumbo a Londres en el barco de su padre, me invitó a acompañarlos, con el cebo del que ordinariamente se sirven los marineros, es decir, diciéndome que no me costaría nada el pasaje. No volví a consultarle a mi padre ni a mi madre, ni siquiera les envié recado de mi decisión. Más bien, dejé que se enteraran como pudiesen y sin encomendarme a Dios o a mi padre, ni considerar las circunstancias o las consecuencias, me embarqué el primer día de septiembre de 1651, día funesto, ¡Dios lo sabe!, en un barco con destino a Londres. Creo que nunca ha existido un joven aventurero cuyos infortunios empezasen tan pronto y durasen tanto tiempo como los míos. Apenas la embarcación había salido del puerto, se levantó un fuerte vendaval y el mar comenzó a agitarse con una violencia aterradora. Como nunca antes había estado en el mar, empecé a sentir un malestar en el cuerpo y un terror en el alma muy difíciles de expresar. Comencé entonces a pensar seriamente en lo que había hecho y en que estaba siendo justamente castigado por el Cielo por abandonar la casa de mi padre y mis

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

obligaciones. De repente recordé todos los buenos consejos de mis padres, las lágrimas de mi padre y las súplicas de mi madre. Mi corazón, que aún no se había endurecido, me reprochaba por haber desobedecido a sus advertencias y haber olvidado mi deber hacia Dios y hacia mi padre.

Mientras tanto, la tormenta arreciaba y el mar, en el que no había estado nunca antes, se encrespó muchísimo, aunque nada comparado con lo que he visto otras veces desde entonces; no, ni con lo que vi pocos días después. Sin embargo, era suficiente para asustarme, pues entonces apenas era un joven navegante que jamás había visto algo así. A cada ola, esperaba que el mar nos tragara y cada vez que el barco caía en lo que a mí me parecía el fondo del mar, pensaba que no volvería a salir a flote. En esta agonía física y mental, hice muchas promesas y resoluciones. Si Dios quería salvarme la vida en este viaje, si volvía a pisar tierra firme, me iría directamente a casa de mi padre y no volvería a montarme en un barco mientras viviese; seguiría sus consejos y no volvería a verme sumido en la miseria. Ahora veía claramente la bondad de sus argumentos a favor del estado medio de la vida y lo fácil y confortablemente que había vivido sus días, sin exponerse a tempestades en el mar ni a problemas en la tierra. Decidí que, como un verdadero hijo pródigo arrepentido, iría a la casa de mi padre.

Robinson Crusoe, Daniel Defoe

Selecciona en la respuesta correcta

5. El tema del texto es:

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

- a. Los Robinson
 - b. Un desobediencia
 - c. Una aventura
 - d. El mar
6. Un título para el texto podría ser
- A. Desordenados pensamientos
 - B. Padres conciliadores
 - C. Hijo desobediente
 - D. Mar impetuoso
3. La idea central del párrafo es:
- A. Origen de la familia Robinson
 - B. Educación esmerada que recibió Robinson
 - C. Consejos del padre a su hijo para que desista de su anhelo
 - D. Huida de Robinson del Hogar sin el consentimiento de sus padres
4. Hay una propósito que no corresponde al nivel de mundo o situación descrita por Daniel Defoe

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

- A. Siendo el primero de los hijos y no preparado para ninguna carrera, mi cabeza empezó a llenarse temprano de desordenados pensamientos
- B. Mi padre hombre prudente y serio, trató con excelentes consejos hacerme abandonar el intento que había adivinado en mí.
- C. No creo que las desgracias de algún muchacho aventurero hayan empezado tan pronto y durado tan poco.
- D. Entre tanto la tormenta crecía y el mar aún desconocido por mí, parecía levantarse aunque nunca en la forma en que lo vi más adelante; no.
5. Hay una proposición que rompe la secuencia del texto:
- A. Mi anciano padre me había dado la mejor educación que el hogar y una escuela común pueden proveer.
- B. Solo un año después de todo esto, dejé mi casa embarcándome hacia Londres con un amigo que me ofreció el barco de su padre
- C. Me parecía que cada ola iba a tragarnos y que cada vez el barco se hundía ...
- D. Me puse a pensar seriamente en lo que había hecho y con que justicia me castigaba el cielo por mi perversa conducta de abandonar la casa de mi padre y mi deber.
6. "... Y no preparado para ninguna carrera mi cabeza empezó a llenarse temprano de desordenados pensamientos". Los desordenados pensamientos de deben a que Robinson Quería ser

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

- A. Comerciante
 - B. Abogado
 - C. Navegante
 - D. Militar
7. De los argumentos que emplea el padre para persuadir a su hijo hay uno falso
- A. no tenía necesidad de salir a trabajar para ganarse el pan
 - B. que no siguiera los pasos de su hermano que por desobedecerlos murió en la guerra
 - C. que podía dedicarse a la abogacía para lo cual tenía todo su apoyo
 - D. Si no recibía los consejos, Dios no lo acompañaría por desobedecerlo
8. El hecho que definitivamente lleva a Robinson a tomar la decisión de cumplir sus deseos fue:
- A. Los consejos constantes de sus padres convertidos en él en una cantaleta
 - B. Su deseo de aventura
 - C. El ofrecimiento de su amigo a viajar gratis
 - D. El deseo de viajar a Londres
9. Por lo planteado en el texto, se deduce que una de las principales cualidades del padre era:

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

- A. autoridad
- B. conciliador
- C. temperamental
- D. responsabilidad

Desarrolla los siguientes requerimientos

Explica el significado de las siguientes frases. No olvides tener en cuenta el texto y el contexto.

10. “Mi cabeza empezó a llenarse temprano de desordenados del pensamiento”

11. “Me rogó que no cometiera un chiquillada y me precipitara a las desdichar que la naturaleza y mi posición en la vida aparecían propicias a evitarme”

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

12. Yo que jamás había estado en el mar, sufrí a la vez el padecimiento del cuerpo y el terror del alma”

13. Haz un análisis de los siguientes personajes. Con base en el establece la cualidad y el defecto esencial de cada uno

CUALIDAD

DEFECTO

MADRE _____

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

PADRE _____

HIJO _____

13. Imagínate que eres Robinson (hijo), ¿Cuál hubiera sido tu respuesta verbal y real, antes los consejos de tus padres?

14. Por la decisión final de Robinson, se deduce que los padres fallaron en su formación. ¿En qué fallaron? Explica

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

15. Escribe cinco valores que tú reafirmarías en tus hijos para que sean distintos a Robinson.

Sustenta cada uno.

A: _____ :

B: _____ :

C. _____ :

D: _____ :

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

E: _____:

16. Todos los adolescentes y jóvenes son aventureros. ¿Cuál es tu gran aventura? ¿Cómo y cuándo la lograrías? ¿Qué errores no cometerías? Explica.

17. Elabora dos lemas favoritos. Uno para los padres de Robinson; el otro, para Robinson.

A. _____

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

B. _____

18. Estás ante una corte y tienes que defenderte para no ser condenado, porque en primer lugar, se te acusa por ser culpable por la fuga de tu hijo. En segundo lugar, se te acusa como hijo por abandonar tu casa. Elabora dos hipótesis en las cuales basarás tu defensa. La primera, como padre; la segunda, como hijo.

HIPOSTESIS DEL PADRE:

HIPOTESIS DEL HIJO:

19. Explica con argumentos las anteriores hipótesis

Desarrollo de la argumentación de la hipótesis del padre

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

Desarrollo de la argumentación de la hipótesis del hijo

20. escribe cinco enseñanzas que hayas sacado de la lectura

1. _____
2. _____
3. _____

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

4. _____

5. _____

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

GUIA NO. 3

ORGANIZACION GLOBAL DEL TEXTO O SUPERESTRUCTURA

ACTIVIDAD 1. PRUEBA DE ENTRADA

Marca con una X la respuesta correcta

7. El proceso mental en la comprensión de un texto que consiste en buscar la idea central, se llama:

- a. Idea o proposición
- b. Progresión temática
- c. Microestructura
- d. Macroestructura

8. Cuando la idea central se encuentra plenamente determinada en el texto, opera la macrorregla:

- A. Supresión-Selección
- B. Generalización
- C. Construcción
- D. Todas las anteriores

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

3. Cuando la idea central no está plenamente definida y se crea una idea, opera la macrorregla:

- A. Supresión-Selección
- B. Generalización
- C. Construcción
- D. Todas las anteriores

4. Cuando la idea central se encuentra dispersa por todo el texto, opera la macrorregla:

- A. Supresión-Selección
- B. Generalización
- C. Construcción
- D. Todas las anteriores

Lee los siguientes párrafos con mucha atención

“¡de que buena gana hubiera echado a ese individuo a puntapiés!”, pensó el señor Shelby. “pero me tiene entre sus garras por ese endiablado pagare. Si en otro tiempo me hubiera dicho que tenía que vender al buen Tom a uno de esos tratantes del sur, le habría respondido:” ¿creéis que considero a mis esclavos como a perros para hacer con ellos semejantes cosas? “y, sin embargo, lo voy a hacer. ¡Y aun he de vender al hijo de Elisa! ¡Pobre muchacho! Mi mujer se va a disgustar mucho. ¡Y todo por esa maldita deuda!. Jamás volveré a tomar dinero de gente de esa calaña”.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

El señor Shelby era un hombre de muy buenos sentimientos. En su casa los esclavos eran tratados con toda clase de consideraciones, tanto por el cómo por su esposa. Pero se había dedicado a negocios que le salieron mal. No queriendo decir nada a su mujer para evitar disgustos, tomó dinero a préstamo de aquel Haley. El pagaré vencía ahora, y como no tenía dinero para devolver lo que debía se veía precisado a entregar a su esclavo Tom y al pequeño Harry.

La Cabaña del Tío Tom

Enriqueta Stowe

5. Tema del primer párrafo

A. Shelby

B. Tom

C. La venta

D. Elisa

6. Tema del segundo párrafo

A. Los esclavos

B. Los sentimientos

C. La esposa

D. Los negocios

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

7. Un título para el primer párrafo puede ser
- A. Endiablado pagaré
 - B. Dolorosa decisión
 - C. Tratantes del sur
 - D. Deuda maldita
8. Un título para el segundo párrafo puede ser
- A. Negocios torcidos
 - B. El esclavos Tom
 - C. El pequeño Harry
 - D. Hombre muy humano
9. La idea central del primer párrafo es
- A. El dinero que le debe el señor Shelby al prestamista
 - B. Disgusto de la esposa dl señor Shelby por la venta de Tom
 - C. Arrepentimiento del señor Señor Shelby por sacar plata prestada
 - D. Arrepentimiento del señor Shelby por tener que vender a Tom
10. La idea central del segundo párrafo es

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

- A. El buen trato que le daban a los esclavos
- B. El señor Shelby era un hombre era un hombre de buenos sentimientos
- C. Los negocios le salieron mal al señor Shelby
- D. El vencimiento del pagaré

11. La macrorregla que operó en el primer párrafo fue

- A. supresión-selección
- B. Generalización
- C. Construcción
- D. Todas las anteriores

12. La macrorreglas que operó en el segundo párrafo fue:

- A. supresión selección
- B. Generalización
- C. Construcción
- D. Todas las anteriores

ACTIVIDAD 2. ACTIVIDAD DE DESARROLLO

Hemos venido trabajando los procesos que se realizan cuando penetramos en el significado de un texto. Primero trabajamos la microestructura (ideas o proposiciones); luego, pasamos a la

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

macroestructura (idea central) y se operó con las macrorreglas. Ahora involucrémonos en la búsqueda de sus organización interna (Superestructura)

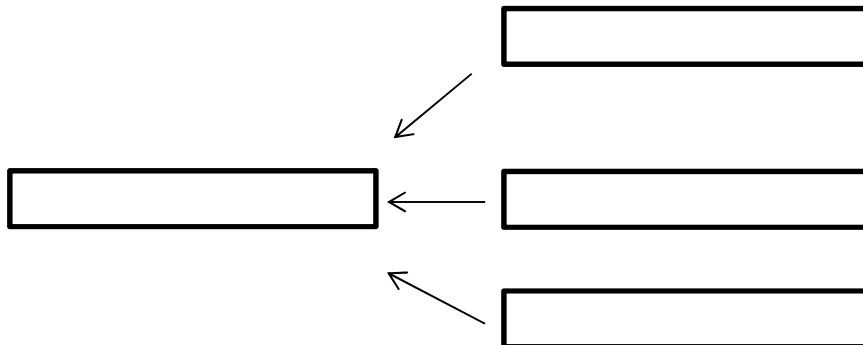
La superestructura en la lectura significativa de un texto se refiere a la operación que realiza la mente para determinar el tipo de organización interna.

Recuerda que

9. Existen estructuras básicas para organizar internamente los textos. Estas son:
 - a. Problema/solución
 - b. Causal o causativa
 - c. Comparación
 - d. Descripción
 - e. Secuencia o colección
2. Problema/Solución: Esta superestructura organiza la información interna del texto en torno a dos categorías: Problema y solución. En esta organización se dan tres tipo de relación:
 - y. Relación temporal: El problema precede a la solución
 - z. Relación causal: El problema (Causa) busca eliminarse con la solución
 - aa. Relación consecucional: La solución (Consecuencia) busca eliminar el problema

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

La siguiente grafica es su modelo estructural:



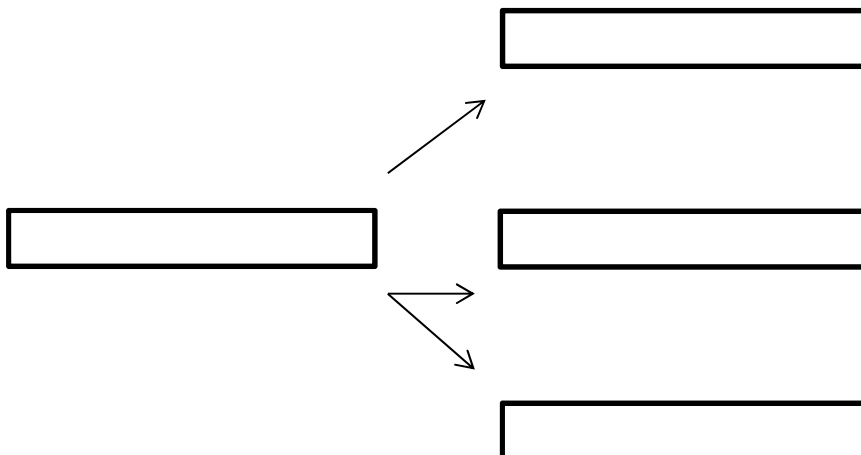
3. Causal o causativa: Esta superestructura trabaja con base en dos categorías: Antecedente y

Consecuente: En esta organización se dan dos tipos de relación

bb. Relación temporal: El antecedente es anterior al consecuente

cc. Relación Causal: El antecedente (causa) es una condición para que aparezca el consecuente (consecuencia)

La siguiente grafica es su modelo estructural:



4. Para operar un texto a nivel de superestructuras debemos:

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

- dd. Identificar el tipo de organización
- ee. Diseñar la grafica
- ff. Buscar los datos para llenar la grafica
- gg. Llenar la grafica

ACTIVIDAD 3. EJERCICIO DE APLICACIÓN

Veamos cómo operan las superestructuras en los siguientes textos

PRIMER TEXTO

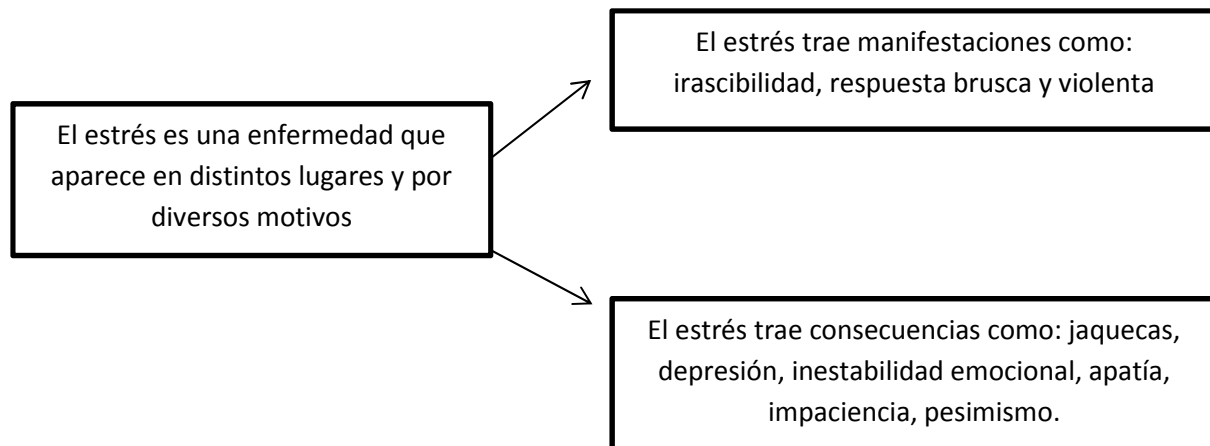
El estrés, es sin lugar a dudas, una de las enfermedades que caracteriza este siglo. Con mucha frecuencia se puede encontrar en las calles, en los buses, en los ascensores, en las oficinas y aun en los hogares, hombres y mujeres en cuyo rostro se dibuja una angustia crónica ocasionada por el sinnúmero de compromiso adquiridos, la insatisfacción de las necesidades básica o secundarias, la falta de tiempo, las exigencias empresariales cada día mayores, las dificultades familiares y muchos otros motivos.

En consecuencia, la gente de todas las edades se ha vuelto demasiado irascible, pierde con facilidad los estribos y responde a la menor provocación con brusquedad e incluso con violencia. Las personas con estrés sufren con frecuencia de insomnio, jaqueca, depresión, inestabilidad emocional y demuestran permanentemente actitudes de apatía, impaciencia y pesimismo.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

Este texto está organizado con la superestructura: Causal o causativa. El antecedente: el estrés en distintos lugares: calles, buses, ascensores, oficinas, hogares, el estrés por distintos motivos: Compromisos, insatisfacción de necesidades, falta de tiempo, exigencias empresariales, problemas familiares. El consecuente: el estrés trae manifestaciones como: irascibilidad, respuesta brusca y violenta. El estrés trae consecuencias como: insomnio, jaqueca, depresión, inestabilidad emocional, apatía, pesimismo.

El esquema estructural del texto es:



SEGUNDO TEXTO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

En algunos países, desde hace unos años, se ha instaurado el Ministerio del Medio Ambiente como consecuencia de la conciencia que la humanidad ha tomado de la urgencia de cuidar, defender y preservar la naturaleza.

Los gobiernos actualmente dedican parte de sus recursos económicos a la protección de sus activos ecológicos. Obviamente hacen falta mayores esfuerzo gubernamentales, pero cada uno de los seres humanos tenemos la responsabilidad de velar para que se conserven los ecosistemas, se preserve la naturaleza y se defienda el ambiente.

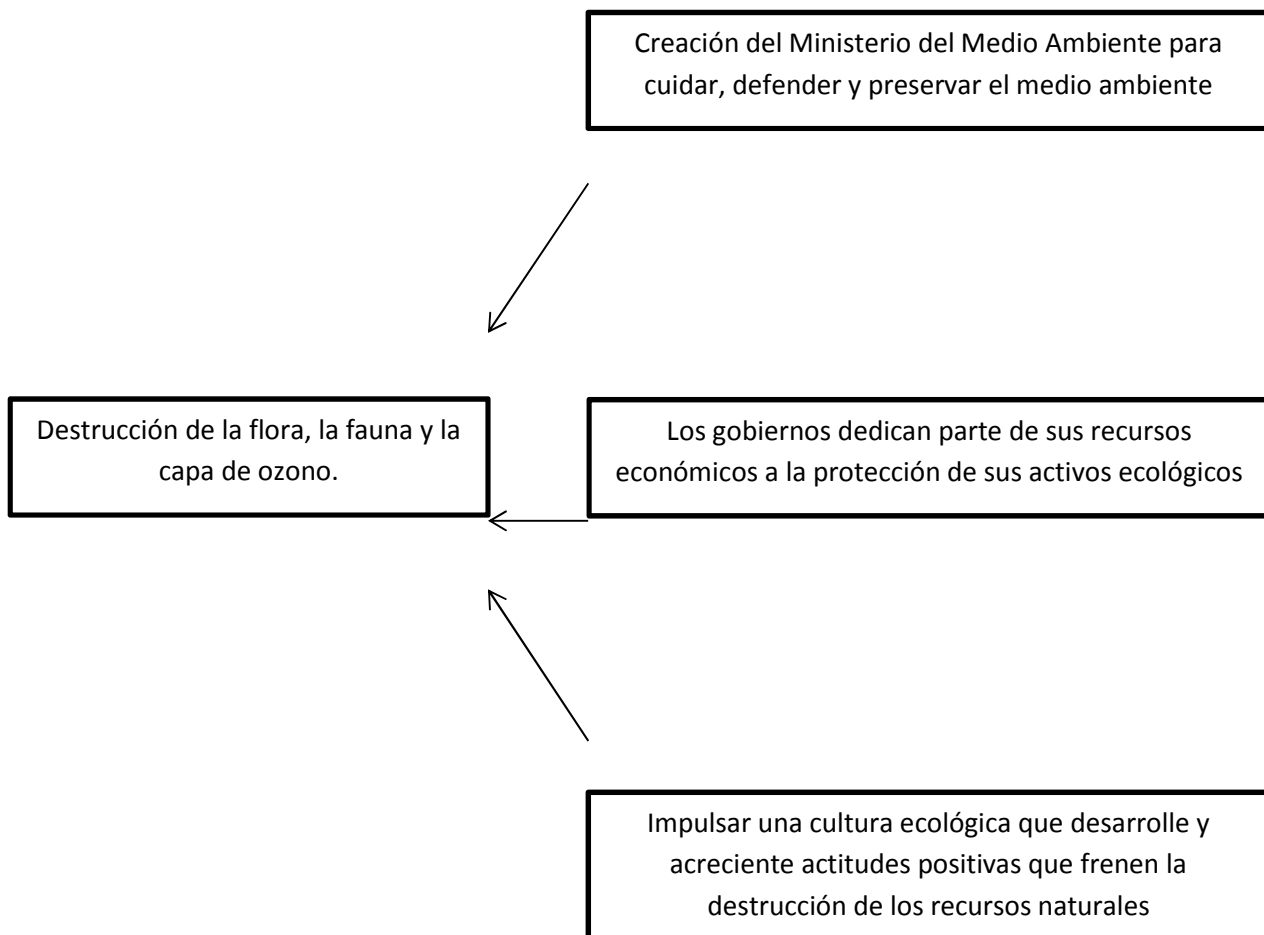
Algunas personas, en ocasiones con el pretexto de la industrialización, otras, con el de la urbanización y otras simplemente llevadas por la inconsciencia de la avaricia, destruyen los bosques y con ellos toda la biodiversidad de sus flora y su fauna; contaminan los ríos, los lagos y los mares con residuos y desechos que convertirán solo en un recuerdo la belleza de las aguas cristalinas; destruyen la capa de ozono con clorofluorocarbonos que amenazan igualmente con borrar de nuestras mentes el incomparable azul del cielo, y erosionan las montañas en un rapiña despiadada para apropiarse de las riquezas minerales de sus entrañas.

Conviene por tanto impulsar una cultura ecológica que desarrolle y acreciente en las personas actitudes positivas que las motiven a frenar la destrucción de los recursos naturales, renovables y no renovables. Así por ejemplo, será fundamental que se avance en el proceso de aprender a reciclar los desechos de vidrio, papel, cartón, hierro y otros minerales; que se prefieran productos biodegradables y que se encuentre un lugar adecuado para que los residuos no contaminen la naturaleza

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

Este texto está organizado con la superestructura: problema/Solución. El problema: La destrucción de la flora, la fauna y la capa de ozono. La solución: la creación del Ministerio del Medio Ambiente. Apropriación de recursos por parte del gobierno. El impulso de una cultura ecológica.

El esquema estructural del texto es:



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

Lee atentamente el siguiente texto

En décadas pasadas, la sociedad dominicana vivía de acuerdo a los valores. Era algo muy propio en los ciudadanos, lo que propiciaba un ambiente de paz, armonía, respeto y solidaridad en las comunidades. Sin embargo, en estos últimos años es evidente que en el país se vive una época totalmente opuesta; ya que es muy marcada la ausencia de valores en nuestra sociedad.

Esta pérdida de valores no se produjo de la noche a la mañana; sino que es el resultado de diversos factores, entre los cuales podemos mencionar la baja calidad de la educación, tanto en la escuela como en la familia. Asimismo, se puede observar la indiferencia del Estado en buscar soluciones, con mira a mejorar la situación de nuestro país. Otro elemento importante, es la falta de conciencia de nuestros empresarios, ya que no invierten en la sociedad. Una de las causas más significativas de la pérdida de valores, es que los padres no están inculcando valores humanos a sus hijos. Esto se puede palpar en los casos donde los hijos no respetan a sus padres. Así como también, la violencia intrafamiliar, la cual hace tanto daño a la integración familiar. Esto afecta de tal forma al ser humano que destruye su dignidad humana y su autoestima. Todo esto provoca en los jóvenes actitudes delictivas y viciosas.

En ese mismo sentido, se puede enfatizar que el Estado no está invirtiendo en la educación como debería. Son muchas las evidencias que llevan a afirmar este enunciado, como son: escuelas destruidas, alumnos decepcionados, con preparación mediocre y adultos analfabetos. Otro

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

aspecto que se debe mencionar es la falta de capacidad de los que dirigen este ministerio. E, igualmente, la falta de preparación y actualización de los docentes.

Para que mejore la situación actual del país con relación a este problema se debe primero reconocer y crear conciencia en todos los sectores sociales. Una sociedad en valores, no solamente mejora el nombre del país; sino que afecta, también, individualmente logrando que las personas tengan mejores oportunidades de trabajo, y una dignidad propia. Asimismo, el Estado Dominicano debe organizar más inversiones destinadas al sector educativo y a campañas que promuevan la importancia de los valores en la sociedad.

Con base en el texto en el texto anterior desarrolla

1. Tema de cada párrafo

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

2. Título para cada párrafo puede ser

1. _____

2. _____

3. _____

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

4. _____

3. La idea central de cada párrafo es

PRIMERO

SEGUNDO

TERCERO

CUARTO

4. Macrorregla que operó en cada párrafo

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

PRIMERO _____

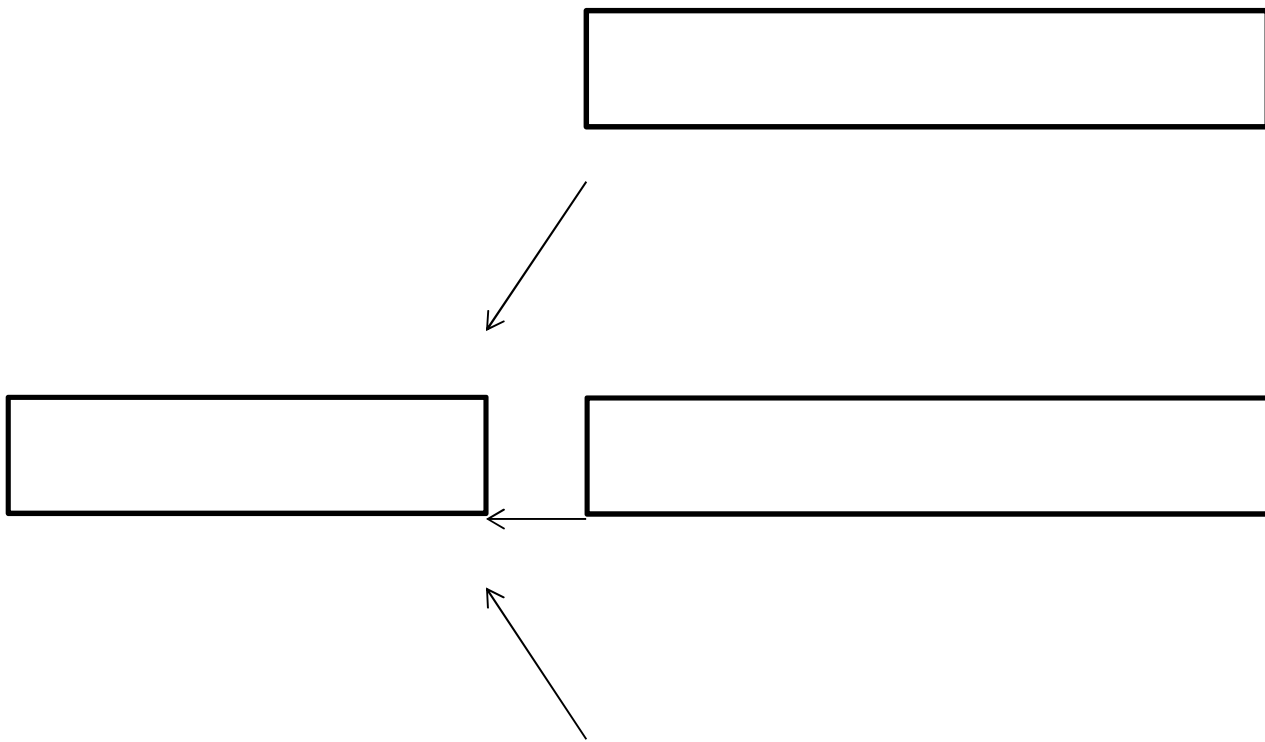
SEGUNDO _____

TERCERO _____

CUARTO _____

5. El texto está organizado con la superestructura

6. Completa el esquema estructural (LLENAR)



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA



ACTIVIDAD 4. PRUEBA DE SALIDA

Lee el fragmento de la obra “LA CABAÑA DEL TIO TOM”

Nos hallamos en la casa de una familia acomodada. Esta familia habita una posesión importante del Estado de Kentucky. Una tarde del mes de febrero, a mediados del siglo pasado, se hallaba sentado en el comedor su dueño, el señor Shelby, persona agradable y distinguida. En frente de él estaba otro señor de aspecto completamente opuesto al del dueño de la casa. En efecto, era un hombre bajo, regordete y con las fracciones muy ordinarias. se adivinaba en el claramente al hombre inculto y grosero aunque bastante rico. Iba ostentosamente vestido lleno de anillos de oro y piedras preciosas. En el chaleco también llevaba una gruesa cadena de oro con dijes de brillantes.

Al parecer, discutían acaloradamente alguna cuestión de gran importancia.

-El asunto puede arreglarse como le propongo –dijo el señor Shelby.

-Lo siento, pero no me convienen esas condiciones-respondió el otro.

-Le aseguro, Haley, que Tom es el mejor esclavo que tengo y que vale eso y mucho más,

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

Añadió el señor Shelby. Es muy trabajador y muy honrado.

-¡Bah! ¡Cualquiera se fía de la honradez de un negro! – exclamo el llamado Haley.

-por Tom soy capaz de poner las manos en el fuego –continuo el señor Shelby-.Es muy bueno y excelente cristiano. Se bautizó hace cuatro años y desde entonces jamás falta a la verdad, ni bebe, ni comete ninguna falta. Lleva mi casa y mi hacienda admirablemente. Y bien puedo asegurarle que, a no ser por la extrema necesidad en que me veo, no me desprendería de el por nada del mundo.

-quizá lleve usted razón. Pero este año los negocios marchan mal. La venta de negros tiene muchas quiebras. Así es que si quiere usted que serremos el trato tiene que darme algún otro esclavo o esclava. Aunque sea un muchacho.

-me es imposible –aseguro el señor Shelby -, pues todos los que tengo los necesito. Y vuelvo a repartirle que solo obligado por las circunstancias, tan desfavorables para mis negocios, me he decidido a vender a Tom.

En ese momento se abrió la puerta y entro, con aire desenfadado, un mulatito cuarterón, como de cuatro o cinco años. El chiquillo era precioso, pues tenía los ojos negrísimos y velados por espesas pestañas, que resaltaban en el moreno claro de su piel. La naricilla, respingona le daba un aire de graciosa picardía, y la boca reía con gran espontaneidad.

El señor Shelby sonrió al verlo y le tiro un ramito de uvas, diciéndole:

-¡hola pequeño! Toma esas uvas. El negrito tomo el ramito en el aire, dando un salto.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

Ven aquí-agrego entonces el señor Shelby-.quiero que cantes y bailes delante de ese señor, para que te vea.

Enseguida el negrito empezó a cantar y a bailar de la manera exagerada y grotesca que lo hacen los negros.

-¡muy bien!-exclamo Haley, al tiempo que le daba una naranja. Ahora, Harry (que si se llamaba el mulatito), imita al tío Cudjoe cuando esta con el reuma- volvió a pedirle su amo.

Y el mulatito torció las piernas, encorvo el cuerpo y, apoyándose en el bastón del señor Shelby, comenzó a arrastrar los pies quejándose y escupiendo igual que un viejo. Los dos señores se reían de buena gana viendo la gracia del pequeño.

Mire, Shelby –dijo entonces Haley-. Ya veo la forma de arreglar nuestro trato. Deme, además de Tom, a este chicuelo, y negocio terminado. Como atraída por estas palabras penetro en la pieza una mulata de unos veinticinco años.

En cuanto se le miraba se comprendía que era la madre del niño, pues el parecido era notable. Ella tenía los ojos negrísimos y orlados de bellas pestañas. Los mismos rizos en el sedoso y brillante cabello. Era muy bella. Su cutis era fino y de un hermoso tono dorado. Su figura, esbeltísima. Sus manos y pies, breves y finos.

El tratante se dio cuenta enseguida de todos esos detalles, pues estaba acostumbrado a la trata de esclavos y comprendía las excelencias de un buen artículo.

-¿Qué quieres Elisa?-le pregunto su amo.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

-venía a buscar el niño, señor.

-bueno, llévatelo.

La mulata se marchó rápidamente con su hijo en brazos.

-esta muchacha sí que es un buen artículo-dijo –Haley-. Y si la vende usted puede ganar una fortuna.

-gracias; pero no quiero hacer una fortuna acosta de mis esclavos.

-sin embargo, yo se la pagaría muy bien.

-es inútil cuanto me diga. Elisa está al servicio de mi esposa, y esta no conseguiría en desprenderse de ella aunque le diera su peso en oro. La quiere como a su hija.

-está bien. Pero por lo menos me dará usted el niño. Su gracia me ha entusiasmado.

-¿y para que le puede servir un muchachito tan pequeño?-pregunto Shelby.

-los chicos graciosos son buen negocio, los compra la gente rica.

Marca con una x la respuesta correcta

1. El tema del texto es:

a. El negocio

b. La esclavitud

c. Tom

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

d. Harry

2. Un título para el texto puede ser:

a. A negociar esclavos

b. Objetos humanos

c. Tom, el honrado

d. Harry, el gracioso

3. La idea central del texto es:

a. El señor Shelby ofrece a Tom como fórmula de pago por la deuda

b. Haley solicita como pago de su deuda la entrega de Tom y de Harry

c. Negocio entre los señores Shelby y Haley con base en los esclavos

d. Harry era un niño que bailaba y cantaba graciosamente

4. Hay una proposición que no pertenece a modelo de mundo o situación descrita por Enriqueta

Stowe:

a. Esta familia habita una posesión importante del estado de kentucky.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

b. En ese momento se abrió la puerta y entro con aire desenfadado un mulatito cuarterón como de cuatro o cinco años

c. Como atraída por estas palabras penetro en la pieza una mulata de unos treinticinco años

d. Está bien. Pero por lo menos me dará usted al niño. Su gracia me ha entusiasmado

5. Hay una idea que rompe la secuencia del texto:

a. La mulata se marchó rápidamente con su hijo en brazos.

b. Al parecer, discutían acaloradamente alguna cuestión de gran importancia

c. El negrito empezó a cantar y a bailar de manera exagerada y grotesca que lo hacen los negros

d. Los chicos graciosos son buen negocio, los compran gente rica

6. El concepto de “buen y excelente cristiano” los argumenta el señor Shelby, porque:

a. Tom cuida la casa y la hacienda con esmero

b. Tom se bautizó y jamás miente

c. Tom no comete ninguna falta

d. Ninguna de las anteriores

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

7. “- Los chicos graciosos son buen negocio, los compran la gente rica”. El concepto que tiene

Haley de los negros es de carácter:

- a. Humanista
- b. Mercantilista
- c. Utilitarista
- d. Paternalista

8. “¡Bah! ¡Cualquiera se fia de la honradez de un negro!. Con base en esta tesis se puede concluir:

- a. Los negros son esclavos
- b. Los negros son como los animales
- c. Haley odiaba a los negros
- d. Haley desconfiaba de los negros

9. “Iba ostentosamente vestido, lleno de anillos de oro y piedras preciosas. En el chaleco también llevaba una gruesa cadena con dijes de brillantes”. Se deduce que:

- a. Haley es una persona adinerada

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

- b. Haley es una persona educada
- c. Haley es una persona ostentosa
- d. Haley es un pobre hombre con dinero

10. “El tratante se dio cuenta enseguida de estos detalles, pues estaba acostumbrado a la trata de esclavos y comprendía las excelencias de un buen artículo”. Los términos: **tratante y artículo**, se refieren respectivamente a:

- a. Comerciante, joyas
- b. Comerciante, ganado
- c. Comerciante, Negros
- d. Comerciante, tierras

Explica el significado de las siguientes frases. No olvides hacerlo desde el texto y su contexto.

11. “No quiero hacer una fortuna a costa de mis esclavos”

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

12. “Al parecer discutían acaloradamente alguna cuestión de gran importancia”

13. “Estaba acostumbrado a la trata de esclavos y comprendía las excelencias de un buen negocio”

14. Al frente de cada personaje, escribe su papel

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

Haley

Tom

Shelby

—

Harry

Elisa

15. Al frente de cada frase, escribe el nombre del personaje que la produce:

- ¡Bah! Cualquiera se fía de la honradez de un negro. _____

- ¡Hola pequeño! Toma estas uvas. _____

- Venía a buscar el niño, señor. _____

- Esta muchacha sí que es un buen artículo. _____

16. En la lectura se plantean dos temas fundamentales: La esclavitud y el racismo. Defínelos.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

ESCLAVITUD

RACISMO

17. Imagínate que estas frente a Haley y tienes la oportunidad de refutarle las ideas que él tiene sobre los negros. ¿Qué le dirías?

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

18. Respecto al tema del racismo hay un prejuicio que sostiene que los blancos son más inteligentes que los negros. Demuestra en un párrafo que esta hipótesis es falsa.

19. Piensa en la situación del país en la parte social, ¿Crees que hay alguna forma de esclavitud? Explica.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

20. La constitución de nuestro país plantea el derecho a la igualdad de todos los colombianos.

Toma cualquier tema (laboral, educativo, político, religioso, social) y demuestra que este derecho no se cumple.

21. Imagina que eres el(la) único(a) sobreviviente de un accidente de aviación en pleno corazón

en el Amazonas: Te rescata una tribu indígena y tienes que vivir muchos años con ellos.


¿Serías capaz de enamorarte de un(a) indígena, formar una familia y traerla a la civilización cuando regreses? Sustenta.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

22. Escribe el mensaje o las enseñanzas que sacas de esta lectura.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

ANEXO F LISTADO ESTUDIANTES – NOVENO GRADO – INSTITUTO AGRICOLA DE CHARTA.

|  | | INSTITUTO AGRÍCOLA DE CHARTA LISTA AUXILIAR GENERAL Proceso Académico Grupo: 09-1 (2016->PRINCIPAL->Básica Secundaria->Formal->Unica) Director: Fecha Imp: 2016-06-08 08:57:16 | | | | | | Código: |
|---|----|---|--|--|--|--|--|--------------|
| | | | | | | | | Versión: 1.0 |
| | | | | | | | | Fecha: |
| | | | | | | | | Página: 1 |
| Código | No | Estudiante | | | | | | |
| 389 | 1 | ARAQUE ROJAS JESUS ALBERTO | | | | | | |
| 249 | 2 | BARAJAS LIZCANO ANDREA PATRICIA | | | | | | |
| 1 | 3 | PARRIOS GAMBOA LUIS ANGEL | | | | | | |
| 388 | 4 | CABALLERO ROJAS KEIDY YULIANA | | | | | | |
| 302 | 5 | CAICEDO CAICEDO JESUS ALBERTO | | | | | | |
| 451 | 6 | CLAVIJO MARTINEZ JHON SEBASTIAN | | | | | | |
| 255 | 7 | HERNANDEZ VILLABONA ANDRES FELIPE | | | | | | |
| 454 | 8 | MARTINEZ CAICEDO MARIELA | | | | | | |
| 392 | 9 | OCHOA ARAQUE RAUL ALEXANDER | | | | | | |
| 365 | 10 | OCHOA PORTILLA WILSON EDUARDO | | | | | | |
| 280 | 11 | PORTILLA CABALLERO JHONIFER ALFREDO | | | | | | |
| 257 | 12 | RAMIREZ GAMBOA ZAIRA DANIELA | | | | | | |
| 21 | 13 | RODRIGUEZ FERREIRA JUAN JOSE | | | | | | |
| 259 | 14 | ROJAS HERNANDEZ CESAR ENRIQUE | | | | | | |
| 551 | 15 | ROJAS OCHOA FERNEY | | | | | | |
| 337 | 16 | SANCHEZ ROJAS EDINSON DANIEL | | | | | | |
| 261 | 17 | SARMIENTO JAIMES SILVIA FERNANDA | | | | | | |
| 262 | 18 | SOLANO ROJAS HERDIN FERNANDO | | | | | | |
| 594 | 19 | TARAZONA MONTAÑEZ LUIS ANGEL | | | | | | |
| 952 | 20 | TARAZONA PABÓN ANGEL STIVEN | | | | | | |
| 575 | 21 | TOLOSA MOLINA TREVY DAVID | | | | | | |
| 567 | 22 | TOLOSA OCHOA YFISY ANGELICA | | | | | | |
| 340 | 23 | TOLOSA SANCHEZ DEISY TATIANA | | | | | | |

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

ANEXO G REGISTRO FOTOGRÁFICO – APLICACIÓN MODELO DE LECTURA DE
VAN DIJK Y .



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

