

MACROPOSICIÓN EN EL TEXTO ESCRITO GRADO SÉPTIMO

**MACROPROPOSICIÓN EN EL TEXTO ESCRITO EN EL COLEGIO DE
EDUCACIÓN TÉCNICA Y ACADÉMICA CELESTÍN FREINET, GRADO
SÉPTIMO**

Sandra Milena Parada Mesa

**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS – FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES
BOGOTÁ, 2018**

**MACROPROPOSICION EN EL TEXTO ESCRITO EN EL COLEGIO DE
EDUCACIÓN TÉCNICA Y ACADÉMICA CELESTÍN FREINET, GRADO
SÉPTIMO**

Línea de investigación

“Significación en la enseñanza de la lengua castellana”

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÁNFASIS EN HUMANIDADES

Asesora Docente:

Ana Lucía Cañón Moreno

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

**FACULTAD DE EDUCACIÓN LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON
ÁNFASIS EN HUMANIDADES**

**VICERRECTORÍA GENERAL DE UNIVERSIDAD DE EDUCACIÓN ABIERTA Y
A DISTANCIA**

VUAD

BOGOTÁ, 2018

NOTA DE ACEPTACIÓN

(DECANO)

ANA LUCÍA CAÑON

ASESOR DOCENTE

JURADO

Ni la Universidad Santo Tomás Universidad Abierta y a Distancia, ni el jurado serán responsables por las ideas propuestas por los autores en este trabajo.

El estudiante autoriza al Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación CRAI-USTA de la Universidad Santo Tomás, para que con fines académicos su trabajo de grado / tesis sea visible y pueda ser consultado en el Repositorio Institucional por los usuarios a los que sea de su interés. La reproducción parcial del trabajo se hace de acuerdo con lo establecido por el artículo 30 de la ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993 “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores” los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

Tabla de Contenido

1. Introducción	11
2. Planteamiento del problema	15
2.1. Simulacro Evaluarte	15
2.2. Diagnóstico psicosocial	17
2.3. Diagnóstico proceso de lectura oral.....	25
2.4. Diagnostico comprensión lectora escrita	30
3. Justificación	36
4. Objetivo General	38
4.1. Objetivos Específicos	38
5. Antecedentes.....	39
6. Marco Teórico.....	44
6.1. Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje (DBA)	45
6.1.1. Estructura de los Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje	45
6.2. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana.....	46
6.2.1. Niveles de los Ejes Curriculares.....	48
6.2.1.1. <i>Nivel de significación</i>	48
6.2.1.2. <i>Nivel de Uso</i>	49
6.2.1.3. <i>Nivel de Funcionamiento</i>	49
6.2.1.4. <i>Nivel Meta-cognitivo</i>	49
6.2.2. Procesos de Interpretación y Producción de Textos	49
6.2.2.1. <i>Conceptualización del proceso Lector</i>	50
6.2.2.2. <i>Competencias y Factores que inciden en el proceso lector</i>	50
6.3. El texto.....	52
6.3.1. Tipos de texto escrito	54
6.3.1.1. <i>El texto literario</i>	55
6.3.1.1.1. <i>El cuento</i>	55
6.3.1.1.2. <i>El Poema</i>	56
6.3.1.1.3. <i>Obra de Teatro</i>	56

6.3.1.2. <u>Textos periodísticos</u>	57
6.3.1.2.1. <i>La Noticia</i>	57
6.3.1.2.2. <i>El artículo de opinión</i>	57
6.3.1.2.3. <i>El reportaje</i>	58
6.3.1.2.4. <i>La entrevista</i>	58
6.3.1.3. <u>Textos de información científica</u>	58
6.3.1.4. <u>Textos Instruccionales</u>	59
6.3.1.5. <u>Textos Epistolares</u>	59
6.3.1.6. <u>Textos Humorístico y Publicitarios</u>	59
6.4. La lectura	60
6.4.1. Tipos de lectura	61
6.4.1.1. <u>Lectura informativa</u>	61
6.4.1.2. <u>Lectura recreativa</u>	62
6.4.1.3. <u>La lectura Formativa</u>	62
6.4.2. Niveles de lectura	63
6.4.2.1. <u>Lectura literal</u>	63
6.4.2.2. <u>Lectura inferencial</u>	63
6.4.2.3. <u>Lectura crítica</u>	64
6.5. Comprensión Lectora	64
6.6. Macroestructura Textual	66
6.6.1. Macroreglas	67
6.6.1.1. <u>La supresión</u>	67
6.6.1.2. <u>La generalización</u>	67
6.6.1.3. <u>La construcción</u>	69
7. Diseño Metodológico	70
7.1. Contexto	72
7.2. Población	72
7.3. Instrumentos, Aplicación y Resultados	73
7.3.1. Evaluaciones de Diagnostico	74
7.3.2. Rubricas	74
7.3.3. Talleres	75

7.3.4. Análisis de Resultados.....	75
7.3.4.1. <i>Taller de Supresión y Omisión</i>	76
7.3.4.2. <i>Taller de Generalización</i>	79
7.3.4.3. <i>Taller de Construcción</i>	82
7.3.4.4. <i>Taller Evaluativo</i>	83
8. Conclusiones	86
9. Impacto del proyecto.....	88
Referencias Bibliográficas	89

Índice de Figuras

Figura 1: Desempeño en las competencias escritora y lectora.....	17
Figura 2: Desempeño por componentes en lenguaje.....	17
Figura 3: Condición de matrícula	19
Figura 4: Desarrollo motriz.....	19
Figura 5: Estado de salud.....	20
Figura 6: Promoción escolar.....	20
Figura 7: Desempeño escolar	21
Figura 8: Materias con mayor dificultad.....	22
Figura 9: Estrato social.....	22
Figura 10: Escolaridad padres.....	22
Figura 11: Profesiones de padres.....	23
Figura 12: Profesiones de madres.....	23
Figura 13: Actividad social de los estudiantes	24
Figura 14: Aspiraciones de los estudiantes	25
Figura 15: Rasgos positivos y valores de los estudiantes	26
Figura 16: Aspectos a mejorar según los estudiantes	26

Figura 17: Vocalización, fraseo; Entonación, uso de la voz, entusiasmo, expresividad ...	29
Figura 18: Cadencias y pausas (Signos de puntuación)	30
Figura 19: Necesidad de seguir la lectura con el dedo o lápiz; Velocidad lectora	31
Figura 20: Capacidad de atrapar el público y la utilización del contexto; Capacidad de mirar al público, contacto visual, hábitos posturales	31
Figura 21: Comprensión lectora	32
Figura 22: Resolución de inquietudes; Precisión, pausas, seguridad y manejo del tiempo, la fluidez y velocidad	33
Figura 23: Respuestas acertadas en lectura “baile y su importancia”	34
Figura 24: Respuestas acertadas en lectura “revolución en los años cincuenta”	35
Figura 25: Respuestas acertadas en la lectura “texto narrativo”	36
Figura 26: Respuestas de asertividad pregunta 8 “texto narrativo”	36
Figura 27: Estructura de los DBA en Lenguaje.....	47
Figura 28: Competencias en la Lengua Castellana.....	49
Figura 29: Procesos de la Comprensión, Análisis y Producción de Textos.....	51
Figura 30: Competencias y Factores que Inciden en el Lector.....	52
Tablas	
Tabla 1: Tipos de Textos.....	61
Tabla 2: Niveles de Lectura.....	67
Tabla 3: Macrorreglas y Estrategias Lectoras	70
Índice de Anexos	
Anexo A: Simulacro Evaluarte Resultados	91
Anexo B: Diagnóstico Psicosocial	93

Anexo C: Lecturas comprensión de lectura oral.....	79
Anexo D: Rubrica de Diagnostico Proceso Lectura Oral.....	112
Anexo E: Diagnóstico Comprensión Lectora.....	97
Anexo F: Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje Grado Séptimo.....	122
Anexo G: Talleres de Supresión y Omisión.....	126
Anexo H: Talleres de Generalización	131
Anexo I: Talleres de Construcción	141

Resumen

Este proyecto se llevó a cabo en la ciudad de Bogotá, en el Colegio de Educación Técnica y Académica Celestin Freinet con estudiantes de séptimo grado, quienes en la aplicación del simulacro “Evaluarte” (2016) obtuvieron un desempeño bajo en las competencias lectoras y escritas. Además, el simulacro evaluó los siguientes componentes: sintáctico, pragmático y semántico; de los cuales el desempeño de los estudiantes fue significativamente bajo.

Después de realizar un análisis de dichos resultados se llega a la conclusión que el bajo desempeño de los estudiantes se debe a las posibles falencias en comprensión lectora, escritura y análisis de textos. En consecuencia, este proyecto de tipo educativo se enfocó en fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes, por medio de la aplicación de talleres secuenciales durante las clases de la asignatura de lengua castellana. Los talleres se basaron en la identificación de las macroproposiciones en diversos tipos de textos escritos usando las macroreglas de seleccionar, generalizar y construir para reforzar el desempeño de los estudiantes en la competencia lectora desde los componentes pragmático y semántico en cualquier texto escrito.

Palabras clave: competencias, macroproposiciones, macroreglas, texto escrito.

Abstract

This research was developed in Bogotá, in the school of Technical and Academic Education Celestin Freinet. The participants were seventh grade students, who in the application of Evaluarte (2016) simulation obtained a low performance in the reading and writing competences. In addition, in the pragmatic, semantic, and syntactic components their performance were significantly lower. Reveling students difficulties on comprehension, interpretation, writing and texts analysis. As a result, this educative project based on strengthened students' reading comprehension through the application of sequential workshop during the Spanish classes. These workshops focused on the identification of macro-clauses on different types of writing texts using the macro-rules, suppress, select, generalize and integrate to reinforce students' performance in the reading competence from pragmatics and semantics components of any writing text.

Key words: competence, macro-clauses, macro-rules, writing text.

1. Introducción

Los textos escritos desde la invención de la imprenta, han adquirido gran importancia en la transmisión y perdurabilidad de los conocimientos, las culturas y las ideas. Su facilidad de reproducción en masa, permite el acceso y difusión de la información y diversos tipos de saberes en toda la población. Esta característica ha permitido que sean uno de los medios principales de comunicación para la humanidad.

En la actualidad, los adelantos tecnológicos como la Internet, la concepción de texto ha variado. Según Bernárdez (1982) el texto “es la unidad lingüística comunicativa” que se da desde la intencionalidad del autor, conteniendo una estructura. Mientras, para Van Dijk (1998) el texto “es un constructo teórico”, un concepto abstracto que se concreta a través de distintos discursos”. Por lo tanto, la variedad de enunciados a la que diariamente estamos expuestos por medio de diferentes canales como la televisión, la publicidad, las redes sociales nos obliga a conocer e identificar intencionalidades en los discursos y así comprender los mismos.

Esta nueva realidad de globalización y acceso a la información ha generado nuevos retos educativos desde la primera infancia hasta la población universitaria. Estudiantes competentes en la comprensión de los textos son primordiales en los procesos actuales de enseñanza. De acuerdo con lo anterior, el presente proyecto pretende reconocer y mejorar las falencias de los estudiantes de grado séptimo (701) en la comprensión de textos escritos del Colegio de Educación Técnica y Académica Celestín Freinet, a través de la aplicación de talleres de comprensión lectora, enfatizando en la macroestructura textual por medio de la identificación de las macroposiciones o también llamadas ideas principales del texto, las cuales permiten reconocer la intención global discursiva de los textos. (Van Dijk, 1980).

En relación con lo anterior, el planteamiento del problema se presenta a partir de los resultados de una evaluación diagnóstica psicosocial, cuya finalidad fue reconocer el contexto de los estudiantes; asimismo, se aplicó una evaluación diagnóstica de lectura oral y comprensión utilizando textos narrativos; ya que, son los textos más utilizados en el ambiente escolar. Como resultado, se sustenta la tesis que los estudiantes presentan bajo

rendimiento en el simulacro Evaluarte 2016 porque tienen falencias en su comprensión lectora.

Además, la justificación de este proyecto se presenta, desde la necesidad general en el sistema educativo colombiano de mejorar las competencias comprensoras de los estudiantes y evidenciarlas en los resultados de las pruebas Saber 3°, 5° y 11°, las cuales permiten evaluar la calidad y efectividad de la educación impartida en el territorio nacional en instituciones privadas y oficiales. Por otro lado, a nivel de comunidad, es también prioridad para la institución, fomentar estrategias pedagógicas que en línea con las políticas gubernamentales sobre la enseñanza permitan tener prácticas educativas innovadoras. En este caso, el uso de talleres que para aplicar las macroreglas textuales son innovadoras.

Respecto de los objetivos, se estableció un objetivo general que se centra en el fortalecimiento de la comprensión lectora de textos por medio de la identificación de las Macroestructuras. Asimismo, tres objetivos específicos que pautan el logro y proceso del objetivo general. En un primer momento, el establecer los hábitos y preferencias lectores de los estudiantes participantes en el proyecto; el refuerzo de las competencias lectoras por medio de talleres aplicativos enfocados en mejorar las necesidades lectoras de los estudiantes. Por último, evaluar los procesos de comprensión lectora de los estudiantes al finalizar la aplicación de esta estrategia pedagógica propuesta en el proyecto.

Seguidamente, se toman como referencia proyectos educativos a nivel nacional e internacional que, en concordancia con el tema general de este proyecto, la piedra angular es la influencia de comprensión lectora la educación de los estudiantes en educación básica primaria, secundaria o superior. En los cuales, se plantean la implementación de estrategias pedagógicas para mejorar las habilidades lectoras de los estudiantes. Dichas investigaciones establecen una línea de tiempo investigativa que sustenta la importancia de la comprensión lectora para fortalecer el aprendizaje académico de los estudiantes.

A continuación, el Marco Teórico que explica las teorías que sustentan el proyecto. En él se referencian cuatro construcciones teóricas primordiales. Primero, se presentan documentos oficiales de ley por parte del Ministerio de Educación Nacional que crean un marco sobre la enseñanza de la lengua castellana, estos son: los Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje (MEN, 2006) en su segunda edición y los lineamientos

curriculares en la lengua castellana (MEN, 1998) en los que el enfoque de la significación y la comunicación de la lengua garantizan el aprendizaje gradual y secuencial; significativo para la proyección educativa de los estudiantes desde transición hasta undécimo.

En segundo lugar, se establece la conceptualización de texto a partir de los siguientes autores Colom, (1990), Nieto (2012), Van Dijk (1978, 2001), Namara (2004), Zaluada (2006), Berrío (1980), y Cooper (1990), quienes permiten consolidar un concepto de texto, desde un acto o situación comunicativa que aborda los planos sintácticos (estructura), semántico (significado) y pragmático (contexto). Características particulares de los textos que inciden en la comprensión lectora dependiendo de la habilidad lectora del lector. Además, se presenta una breve explicación de los tipos de textos con base en los autores Kaufman y Rodríguez (2003) en su obra *“La Escuela y los Textos”*.

En un tercer momento, se ofrece el concepto de lectura y su importancia en el desarrollo de habilidades académicas y cotidianas en los estudiantes. Además, se describen los procesos lectores conocidos como los niveles de lectura y su incidencia en la comprensión de textos; Por otro lado, se abordan autores como: Maqueo (2009), Castillo & Ruiz (2005), Herazo (2017), Pérez (2003), Cassany, Luna y Sanz (2000) y Rodríguez (2004), que expresan la lectura no solo como una fuente de saberes, sino como un proceso de complejidad cognitiva con diversos usos y aplicaciones en la vida de los estudiantes.

Finalmente, se conceptualiza la macroestructura textual, a partir de Van Dijk (1980) en su libro su libro *Texto y contexto*; en el cual se sustenta la importancia del reconocimiento de las ideas o conceptualizaciones globales de los textos como un proceso cognitivo en los niveles intertextuales y extratextuales que permite la comprensión lectora. También, planteado en los lineamientos curriculares de la lengua castellana como el proceso natural, secuencial y pertinente de la lectura y comprensión de textos en los estudiantes.

En el siguiente punto de este proyecto, se encuentra el diseño metodológico, cuya línea investigativa es la presentada por Enrique Lacordaire, expresada como el análisis de los procesos educativos, para empoderar al estudiante a través de estos, complementado con el enfoque cualitativo como herramienta social para reconocer aspectos biopsicosociales de los participantes y construir un caso de estudio que por medio del enfoque interpretativo

permita contribuir en el mejoramiento social y educativo de los participantes, por medio de instrumentos metodológicos que favorezcan la recolección objetiva y válida de información tales como fueron las evaluaciones diagnósticas, los talleres y las rúbricas.

Luego, aparece el análisis de los resultados de los talleres aplicados los cuales fueron siete; se aplicaron dos talleres por macrorregla –supresión, generalización y construcción – según Van Dijk (1980) y un único taller que agrupaba el uso de las tres macrorreglas a nivel lector y escritural. Después se presentan las conclusiones finales del proyecto; y por último el impacto del mismo.

2. Planteamiento del Problema

El texto está presente en todos y cada uno de los ámbitos de la vida del ser humano: educativos, sociales y familiares. Por medio del texto, las personas acceden a la información y a el conocimiento al que se encuentra expuesto se transmita y transforme. De acuerdo con Van Dijk (2005), el texto escrito es un discurso que contiene códigos e intencionalidad que necesita ser descubierta por el receptor del mismo. Es por esta razón, que las habilidades lectoras son la piedra angular del aprendizaje formal y la comprensión de las realidades en las que vive y convive el ser humano.

Este proyecto se desarrolló en el Colegio Celestin Freinet, ubicado en la localidad once de Suba, de carácter mixto, puesto que tiene convenio con el Distrito; es decir, cuenta con estudiantes del sector oficial y privado al mismo tiempo. En efecto, en la institución se encuentran estudiantes de variados estatus socio-económicos. Los estudiantes que participaron en el proyecto son del grado séptimo quienes, presentan dificultades en los procesos de comprensión lectora tales como: la identificación de las ideas globales de los textos escritos y la intencionalidad del autor. Por lo tanto, este proyecto plantea el refuerzo y mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes mediante la identificación de la macroproposición de los textos escritos.

Enseguida, se describen los procesos de diagnóstico aplicados a los estudiantes que participaron en este proyecto. En primer lugar, el simulacro Evaluarte (2017). En segundo lugar, el diagnóstico psicosocial. En tercer lugar, la evaluación diagnóstica de lectura oral. Finalmente, la evaluación diagnóstica de comprensión lectora. Las cuales permitieron descubrir las necesidades educativas de los estudiantes para ser competentes en la comprensión de textos.

2.1. Simulacro Evaluarte

A mediados de 2017, la institución Celestin Freinet aplicó a sus estudiantes el simulacro “Evaluarte”. En el simulacro se evaluaron los desempeños en las competencias escritora y lectora, y los componentes en el lenguaje. Los resultados mostraron que los

alumnos tenían necesidades académicas en la asignatura de lengua castellana; puesto que, los índices de las competencias comunicativa escritora y comunicativa lectora no superaron los 4.3 puntos de 10, posicionando a los estudiantes en el nivel bajo.

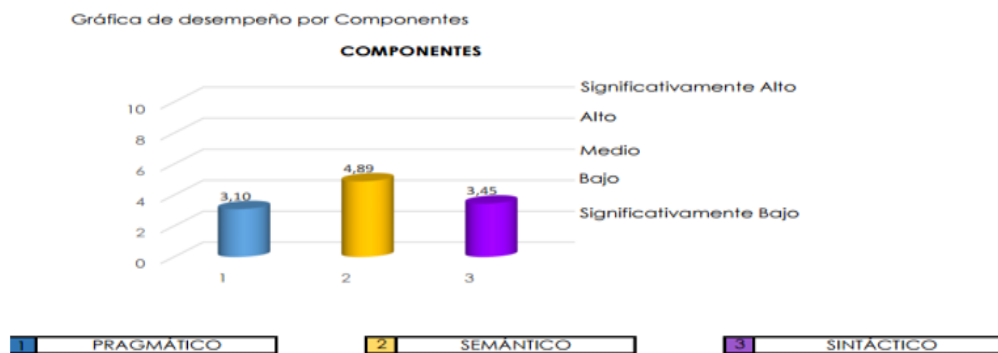
Figura 1: Desempeño en las competencias escritora y lectora



Asimis
mo, en
el
desempe
ño por

componentes en lenguaje, en los que se evaluaron los aspectos: pragmático, semántico y sintáctico. Los índices del componente sintáctico se ubicaron en nivel bajo; mientras, que los componentes pragmáticos y semántico se ubicaron en significativamente bajo no superando los 3.4 puntos de 10.

Figura 2: Desempeño por componentes en lenguaje



Conforme a los resultados arrojados por el simulacro Evaluarte (2017), aplicado por la institución a los estudiantes de séptimo grado, se hacen evidentes las falencias en comprensión lectora de los estudiantes, debido a que en ninguno de las competencias y los componentes evaluados superaron el nivel bajo, por lo que resulta primordial revisar los procesos de comprensión lectora aplicados en el aula y la generación de estrategias pedagógicas que refuercen los mismos. *Ver Anexo A.*

En lo relativo a las dificultades de los estudiantes de grado séptimo en comprensión de textos escritos, el lingüista Van Dijk, en su libro *Texto y Contexto* (1980), explica que el análisis y comprensión global de los textos se da desde el conocimiento de la macroestructura de los mismos. Van Dijk en su obra asume que la comprensión se relaciona con la habilidad del lector de reconocer la semántica del texto a partir de las relaciones existentes entre la identificación de las macroproposiciones textuales, las cuales se caracterizan por controlar la coherencia interna del mismo, siendo claras y relacionadas al tema discursivo del texto (p. 151-155). Así mismo, en la parte II, capítulo VI del mismo libro, se postula que la identificación de la macroestructura da como resultado “la interpretación semántica...” (p. 241) en otras palabras, la interpretación de los textos se da desde las relaciones semánticas y las conexiones que el receptor realiza a partir de las realidades expuestas en el contenido y el conocimiento de los sucesos o acciones relatadas. Es así, como las falencias en comprensión lectora de los estudiantes - sujeto de este proyecto - es abordada desde el análisis de la macroestructura textual.

En concordancia con las dificultades en la comprensión lectora de los estudiantes, evidenciadas en los simulacros, se aplicaron tres evaluaciones diagnósticas, un diagnóstico psicosocial, el diagnóstico de lectura oral y la evaluación escrita de comprensión lectora para reconocer aspectos generales y particulares del entorno familiar y académico de los estudiantes.

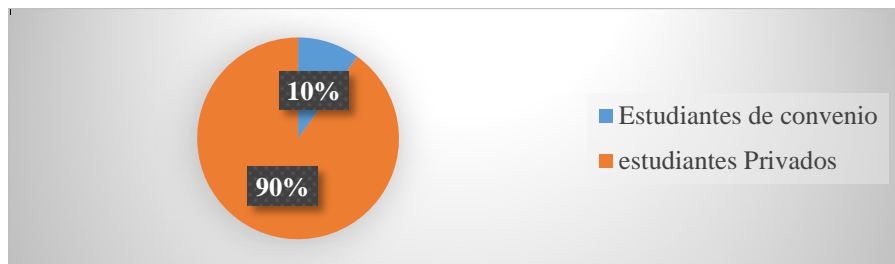
2.2. Diagnóstico Psicosocial

Se aplicó a los estudiantes un *Diagnóstico Psicosocial*, por medio del cual se realizó la caracterización de este tipo de rasgos en los estudiantes desde su entorno y contexto, en cinco aspectos: *característica de la matrícula, desarrollo físico y estado de salud, situación económica, condiciones de vida y actividad social*. Por medio de este diagnóstico se estableció “el contexto de la población de estudio”. El cual según Ricoy (2006), “es importante para determinar las situaciones que posibilitan o impiden la correcta interpretación de los textos y bajo rendimiento académico”. Ver *Anexo B*.

Subsiguientemente, se presenta el análisis de los resultados obtenidos en las evaluaciones diagnósticas “Psicosocial” creando un perfil biológico y psicosocial de los estudiantes que nos permite tener una contextualización real sobre sus realidades de vida.

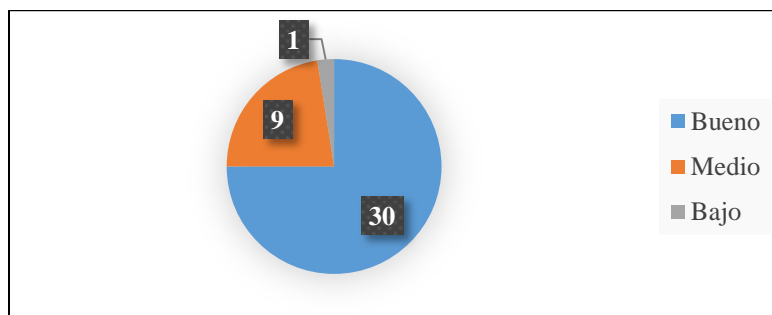
Para empezar la evaluación diagnóstica, cada estudiante identificó la *categoría de matrícula* a la cual pertenece dentro del sistema educativo en la institución. Al ser el colegio de Educación Técnica y Académica Celestin Freinet, de carácter mixto (alianza público-privado) en el curso 701 hay cuatro (4) estudiantes pertenecientes al sector público y treinta y seis (36) estudiantes, al privado.

Figura 3: Condición de matrícula



En segundo lugar, se indagó sobre el estado físico general de los estudiantes, desde tres aspectos: *el desarrollo motriz y el estado de salud*. Treinta (30) estudiantes cuentan con *buen desarrollo motriz*, cuatro (4) tienen un rendimiento *medio* debido a diversas novedades físicas; por ejemplo: un problema en el pie que no le permite correr, se cansa demasiado rápido y un estudiante considera que es bajo por problemas de sobrepeso -según su propio criterio- los demás estudiantes manifestaron de igual manera en sus respuestas conceptos como “no sé”, Esta información es recibida directamente de los estudiantes, pues se aplica exclusivamente para el presente proyecto.

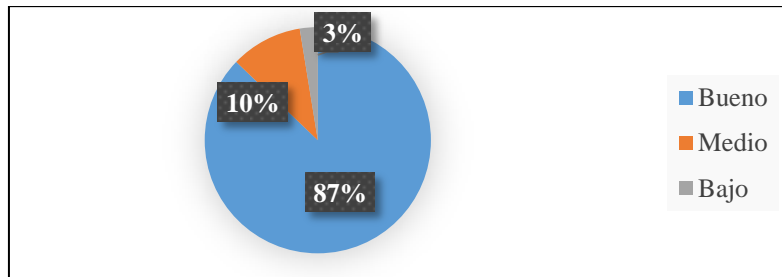
Figura 4: Desarrollo Motriz



Respecto al del *estado de salud*, treinta (35) estudiantes manifestaron tener *buen estado de salud*, cuatro (4) exhibieron tener un estado *medio* y finalmente, un estudiante (1)

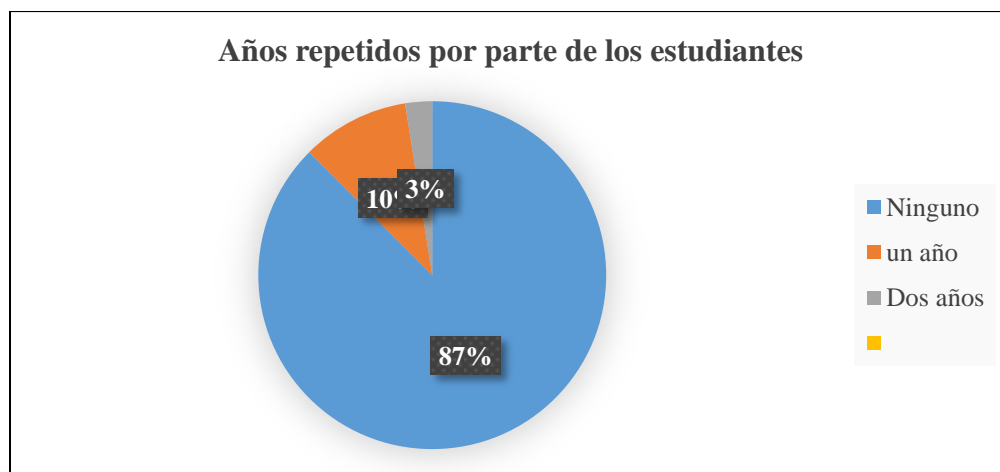
reportó un estado bajo asociado a varios aspectos como: respiración o cansancio (ver *figura*). Además, como características asociadas al estado de salud, dieciséis (16) estudiantes requieren gafas por problemas de visión, un caso de sobrepeso y problemas asociados al caminar con dificultad. Así mismo, hay estudiantes que sufren de asma y señalan que estos inconvenientes llegan a generarles problemas en el ambiente escolar.

Figura 5: Estado de salud



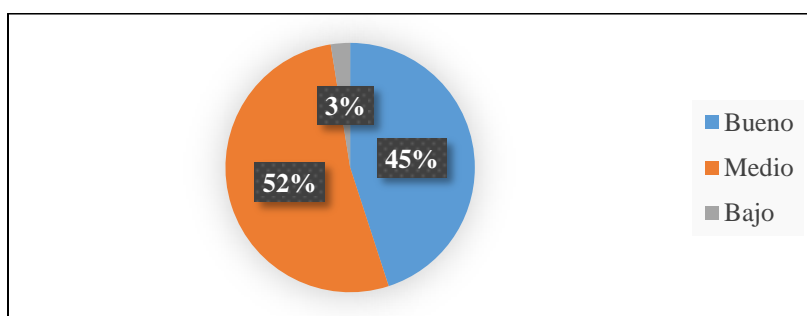
El tercer elemento tomado en cuenta en el Diagnóstico psicosocial, fue el desempeño en el *aspecto académico* de los estudiantes desde la promoción escolar y la opinión de desempeño académico por parte de cada estudiante. Respecto a la promoción escolar, treinta (35) estudiantes no han perdido ningún año escolar, lo cual corresponde a un nivel de promoción del 87%. Por otro lado, cuatro manifestaron que perdieron un año, lo que es equivalente al 10% del total y por último un estudiante manifiesta que en su vida escolar perdió dos años, lo que corresponde a un 3% de la promoción total.

Figura 6: Promoción escolar



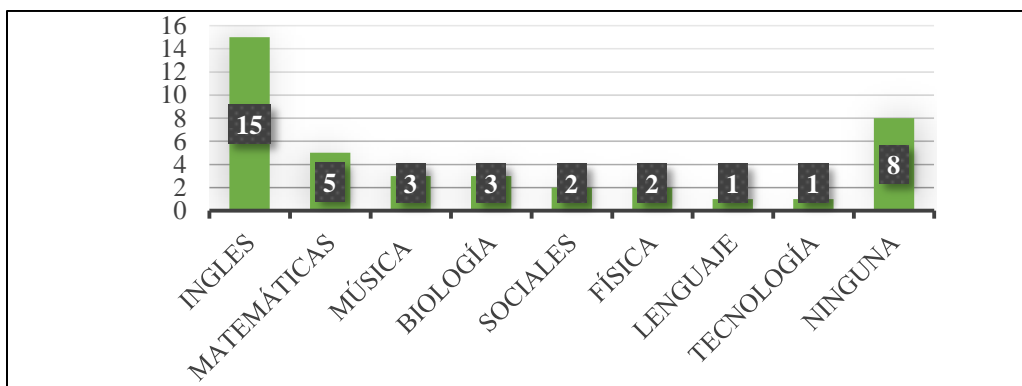
De igual forma, se indaga sobre la opinión de los estudiantes acerca de su propio desempeño escolar. En este caso, dieciocho (18) estudiantes manifestaron tener un nivel bueno, de este grupo algunas niñas asocian la disciplina con el buen rendimiento académico; por ejemplo: “no hago bulla en el salón”, “porque casi no me paro y no tengo anotaciones”. Por otro lado, veintiún (21) consideran que su desempeño es medio proporcionando razones como “que les va mal en las materias”; y un estudiante (1) manifiesta tener bajo desempeño.

Figura 7: Desempeño escolar



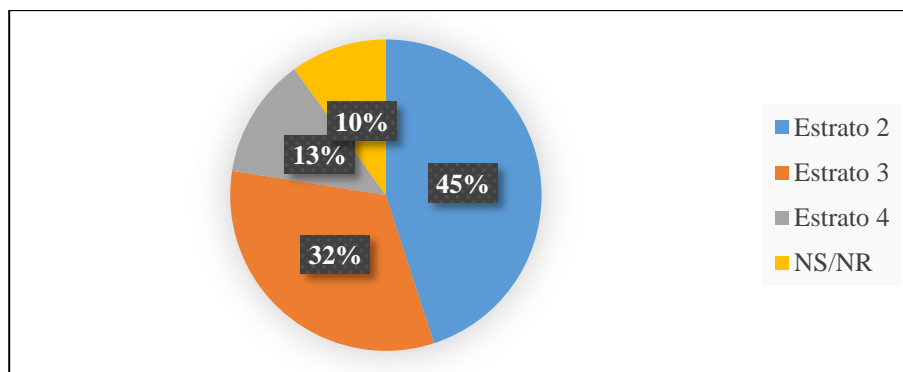
Añadiendo a lo anterior, a los estudiantes se les preguntó acerca de *las materias que presentan mayor dificultad*. Inglés fue la que más mencionaron: quince (15) estudiantes, por aspectos trascendentales como el vocabulario y la complejidad de la misma. En el caso de matemáticas, cinco (5) estudiantes la relacionaron debido a las operaciones. Dentro de las materias que presentan menor dificultad para los educandos estuvieron tecnología y lengua castellana.

Figura 8: Materias con mayor dificultad.



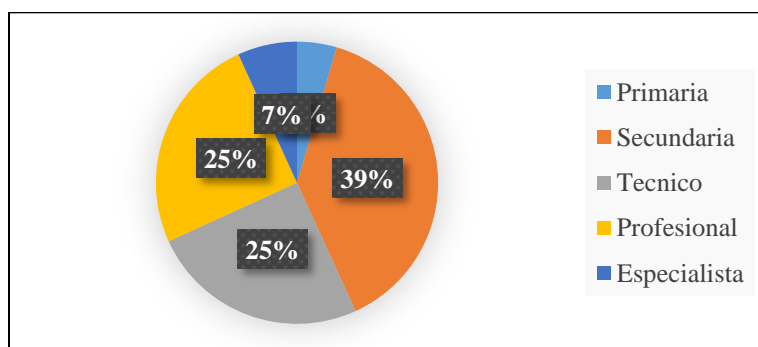
Un cuarto componente evaluado en el diagnóstico fue el relacionado con *las condiciones de vida*, en este aspecto se indagó primero el *estrato social* en el que se encuentran viviendo, el *nivel de escolaridad de los padres y profesiones* de los mismos. En cuanto a estrato social, dieciocho (18) estudiantes se sitúan en el estrato tres (3); trece (13) estudiantes en el estrato cuatro (4) y cinco (5) en el estrato cinco (5).

Figura 9: Estrato social

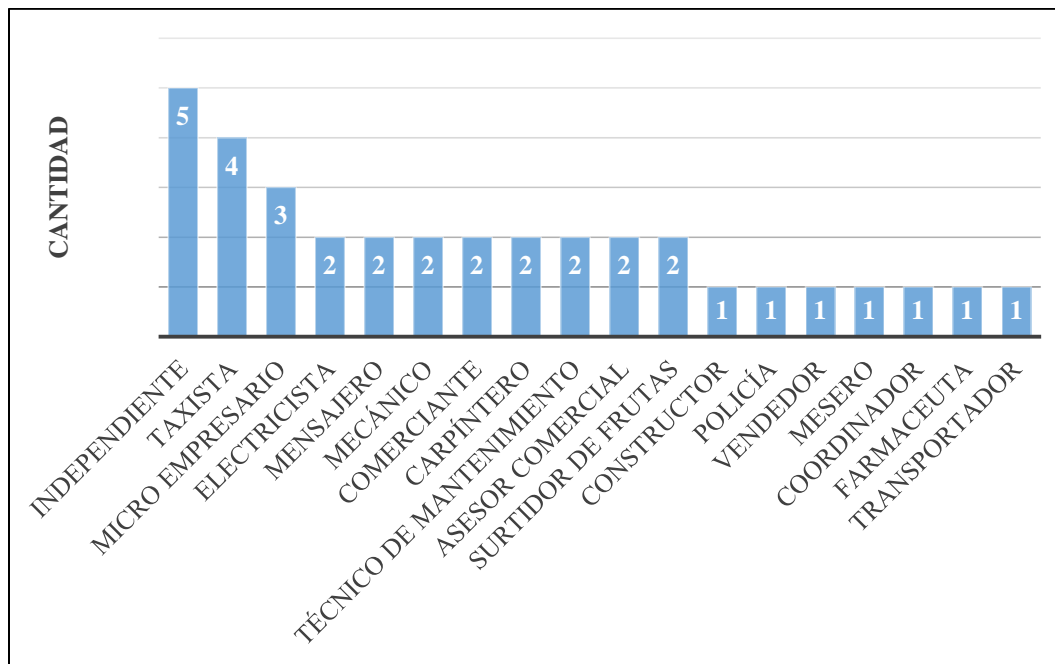


En cuanto *al nivel educativo de los padres*, veintidós (22) padres cuentan con un nivel educativo técnico o profesional; tres (3) son especialistas, diecisiete (17) son bachilleres y dos (2) cuentan con nivel de primaria.

Figura 10: Escolaridad de los padres

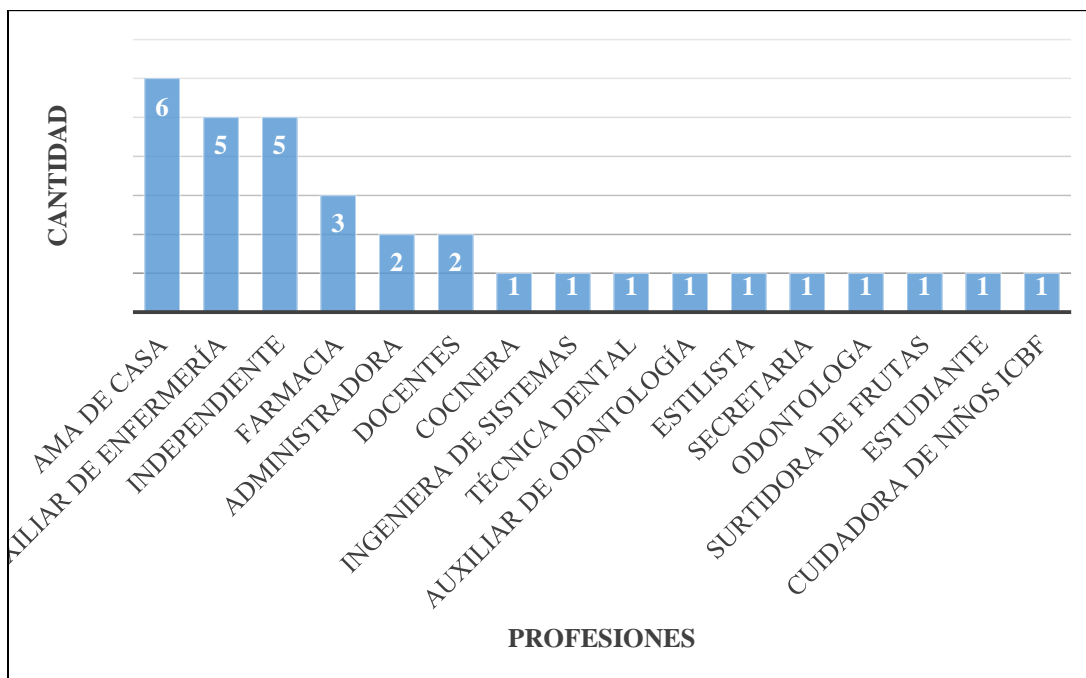


En cuanto a la actividad laboral de los padres, tiene mayor porcentaje aquellos que son “sus propios jefes”, dueños de su tiempo y su trabajo: cinco (5) son independientes, cuatro (4) taxistas, tres (3) son pequeños empresarios y los demás, corresponden a las diferentes profesiones como empleados dependientes de una empresa.

Figura 11: Profesiones de los padres

De igual manera, en el caso de las madres y sus profesiones, la mayor profesión que se presenta es la de madres amas de casa, seis (6), auxiliar de enfermería e independientes cinco (5) y, de igual manera, las otras profesionales son dependientes de una empresa.

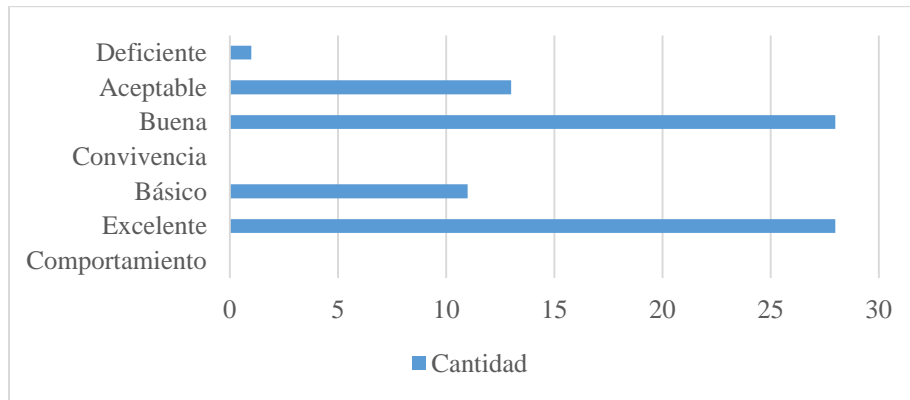
Figura 12: Profesiones de las madres



En consecuencia, de las labores y profesiones de los padres de familia, los encuentros y convivencia familiares se dan de la siguiente manera: trece (13) estudiantes en las mañanas, doce (12) en la tarde y diecisiete (17) en la noche. Es de notar que, el fin de semana veintisiete (27) disfrutaron más en familia. En cuanto a la convivencia, los estudiantes respondieron que veinte (20) viven con los padres y los hermanos, siete (7) con la madre y los hermanos, seis (6) con la madre y nueve (9) con el padre u otros familiares.

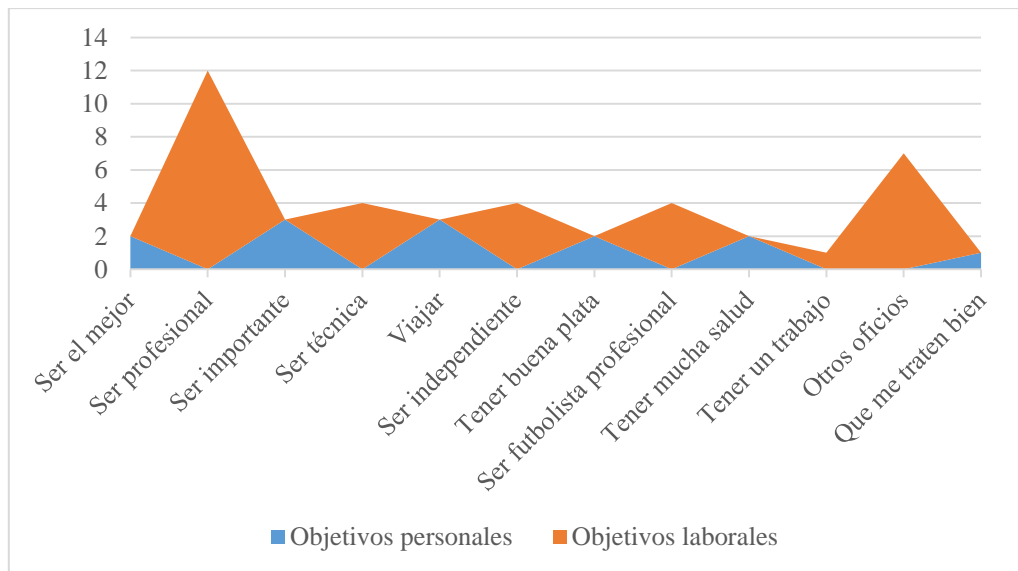
Igualmente, se preguntó a los estudiantes sobre su *Actividad social y aspiraciones*; veintiocho (28) estudiantes manifiestan un comportamiento excelente y once (11) lo consideran básico. Respecto de las relaciones con sus compañeros, veinticinco (25) estudiantes opinan que es bueno, trece (13) medio y uno (1) bajo porque la convivencia no le favorece.

Figura 13: Actividad Social de los Estudiantes



En lo referente a las aspiraciones y deseos de los estudiantes, están ligadas a la posible elección de una profesión u oficio para perfilarse en un proyecto de vida. “Ser la mejor” dos (2), “ser importante” tres (3), “viajar” tres (3), “profesional” doce (12), “futbolista profesional” cuatro (4), “tener trabajo” uno (1), “tener buena plata” dos (2), “tener mucha salud” (2), “técnica” (4), “que me traten bien” uno (1), “ser independiente” cuatro (4), otros oficios, siete (7).

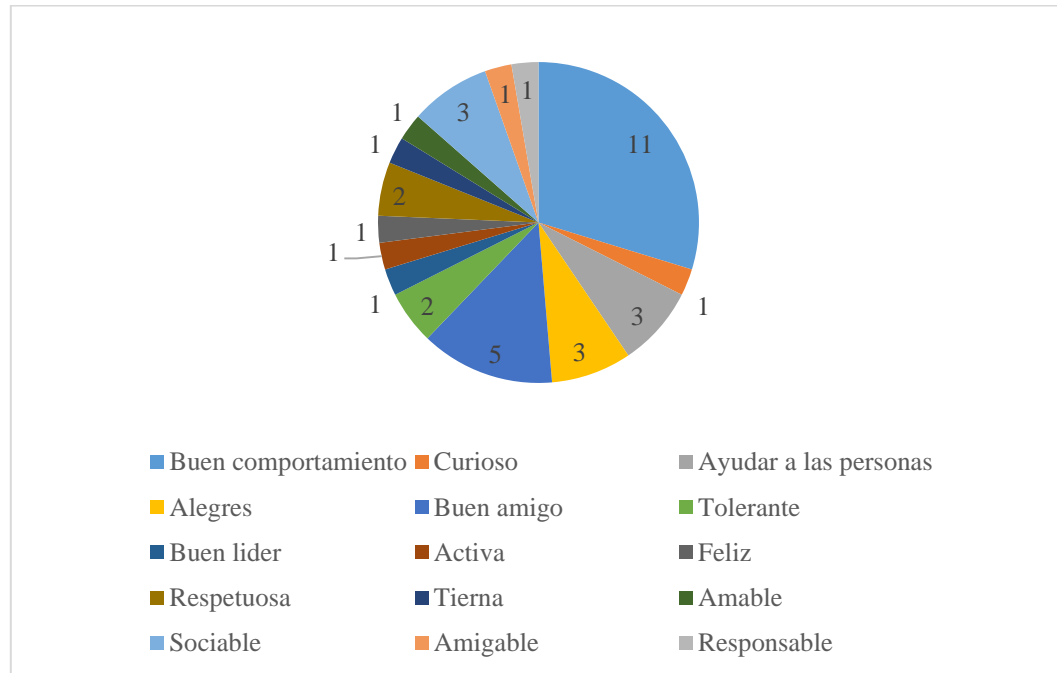
Figura 14: Aspiraciones de los Estudiantes



Respecto de los rasgos positivos o valores asociados de cada estudiante, ellos mismos manifestaron tener lo siguiente: buen comportamiento (11) once estudiantes, curioso (1) uno, ayudar a las personas (3) tres, alegre (3) tres, buen amigo (5) cinco,

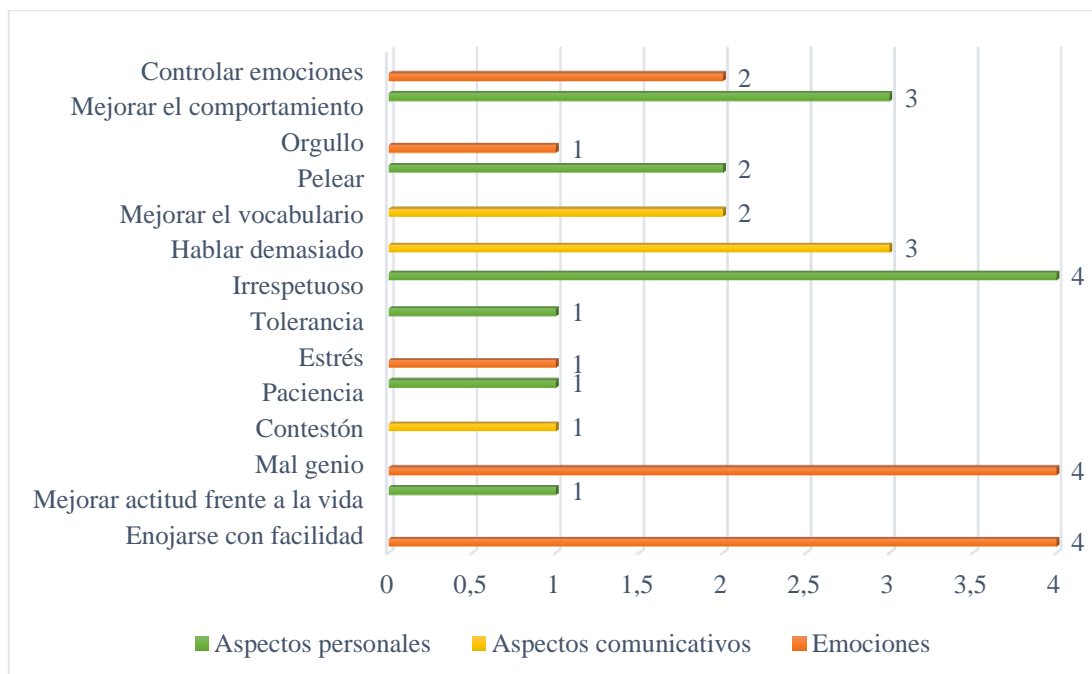
tolerante (2) dos, buen líder (1) uno, activa (1) uno, feliz (1) uno, respetuosa (2) dos, tierna (1) uno, amable (1) uno, sociable (3) tres, amigable (1) uno, responsable (1) uno.

Figura 15: Rasgos Positivos y Valores de los Estudiantes



De igual manera, los estudiantes manifestaron algunos aspectos para mejorar según su propio criterio: enojarse con facilidad, cuatro (4), mejorar la actitud frente a la vida, uno (1), mal genio, cuatro (4), contestón uno (1), paciencia (1) uno, estrés (1) uno, tolerancia (1) uno, irrespetuoso (4) cuatro, hablar demasiado (3) tres, mejorar el vocabulario (2) dos, pelear (2) dos, orgullo (1) uno, mejorar el comportamiento (3) tres, controlar las emociones (2) dos.

Figura 16: Aspectos a mejorar según los Estudiantes



En general, este diagnóstico psicosocial responde a la concepción de Maqueo (2009), sobre las inteligencias múltiples, y la inteligencia emocional, en la que explica la importancia de las estructuras “*la codescendencia*” la familia como núcleo fundamental de la sociedad; “*la coresidencia*” relacionada con la sociedad en la que la persona vive y se desenvuelve y “*la cotrascendencia*” relacionada con la religión que se profesa.

2.3. Diagnóstico proceso de lectura oral

Se realizó un *diagnóstico sobre el proceso de lectura oral* de los estudiantes frente a sus compañeros, con el fin de conocer aspectos físicos y de manejo de escenario relacionados con la lectura; En este diagnóstico, se evaluaron los siguientes aspectos: *vocalización, fraseo, entonación, uso de la voz, entusiasmo, expresividad y entonación; cadencias y pausas* (Signos de puntuación); *movimiento de cabeza, necesidad de seguir la lectura con el dedo o con el lápiz; velocidad lectora, capacidad de atrapar al público* (utilización del contexto), *capacidad para mirar al público* (contacto visual, hábitos posturales), *nivel de comprensión lectora, resolución de inquietudes* (frente a lo que los compañeros les preguntan), y finalmente, *precisión, pausas, seguridad y manejo del tiempo; la fluidez, la velocidad y el ritmo*. Aspectos escogidos en perspectiva de Maqueo (2009) en la cual “la lectura no solamente se relaciona con el aprendizaje, sino con el

desarrollo de estructuras mentales, desarrollo del pensamiento y las capacidades cognitivas superiores como las reflexivas y críticas”, las cuales se desean evidenciar en este proyecto.

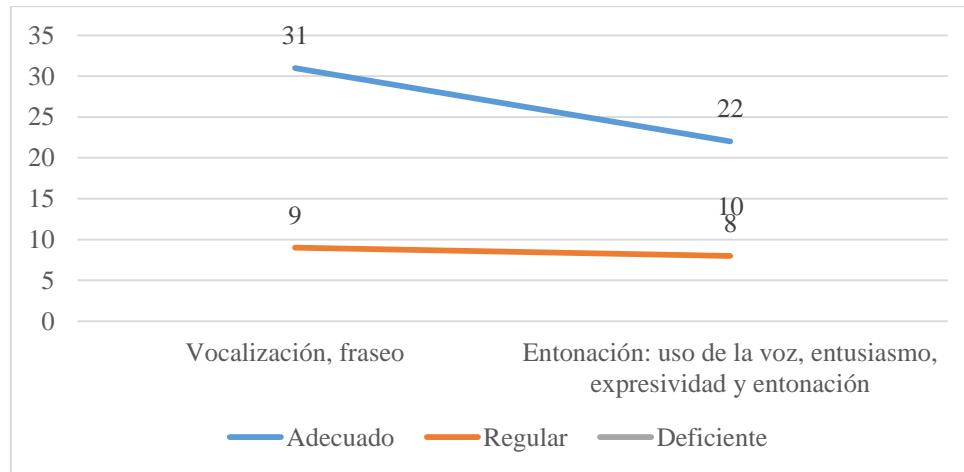
Para este diagnóstico, se escogieron diez cuentos, con el criterio de que pertenecen al género narrativo y los estudiantes están familiarizados con este tipo de textos desde el inicio de su edad escolar. Los textos son los siguientes:

- “Nueces” de Natalie Babbit
- “¡No hay un alma, mi general” de Carla Barades,
- “Emiliano Zapata, un soñador con bigotes” de Guillermo Samperio;
- “Los valientes no asesinan” de Guillermo Prieto
- “¿Está bien enamorarse?” De Oscar Brenifier,
- “Mi tía Chavela” de Claudia Celi”
- “Aguafuerte” de Rubén Darío
- “El fantasma mordido” de P’ou Song-Ling
- “El Canalón” de Heinrich Böll,
- “El primer beso” de Clarice Lispector
- “Muerte del cabo Cheo” de Ciro Alegría

Respecto del proceso de lectura oral de los estudiantes, se evaluaron trece ítems (Ver *Anexos C y D*).

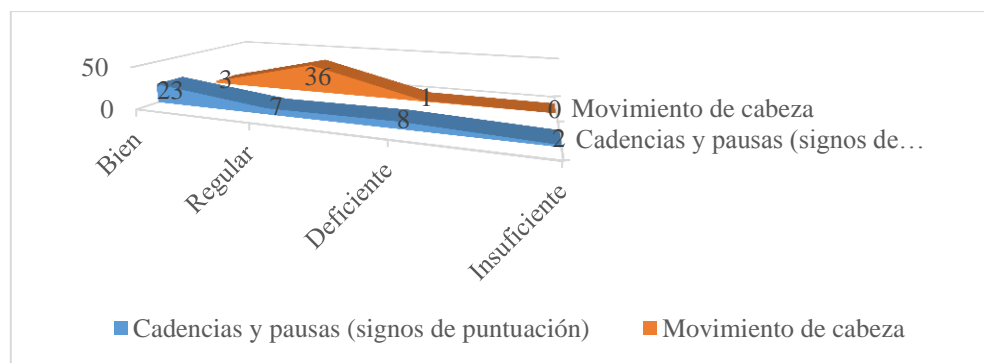
En primera instancia, la **Vocalización, fraseo**. Treinta y un (31) estudiantes lo hicieron de manera adecuada y nueve (9) lo hacen de manera regular. En cuanto a la **Entonación, uso de la voz, entusiasmo, expresividad**, veinte y dos (22) estudiantes evidenciaron estas características en el proceso de lectura, ocho (8) estudiantes presentan dificultad al momento de la lectura y diez (10) estudiantes lo hacen de manera inadecuada haciendo evidente que sienten temor, pena y timidez frente al gran grupo.

Figura 17: Vocalización, fraseo; Entonación, uso de la voz, entusiasmo, expresividad



Después, se identificaron las **Cadencias y pausas (Signos de puntuación)**, veintitrés (23) lo hacen muy bien, ocho (8) no lo evidencian en el momento de realizar la lectura, siete (7) están empleando mal las pausas correspondientes y dos (2) definitivamente presentan un mal rendimiento, en el que no es claro el uso correcto de los signos de puntuación. En el cuarto ítem evaluado, el **Movimiento de Cabeza**, tres (3) estudiantes hacen bien el ejercicio y treinta y seis (36) mueven la cabeza a medida que van leyendo y realizan bien otros aspectos del proceso lector, solo un (1) estudiante no hace ninguna de las dos cosas.

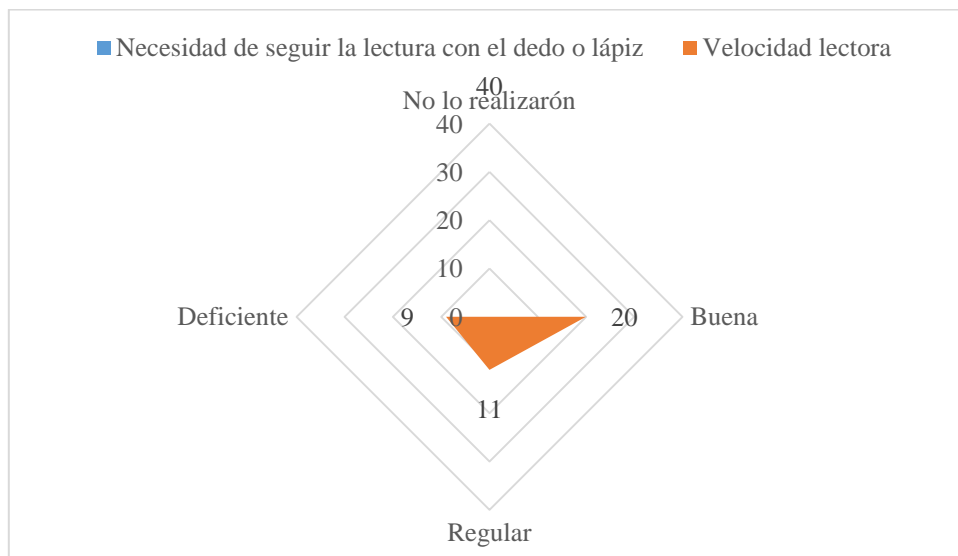
Figura 18: Cadencias y pausas (Signos de puntuación); y Movimiento de Cabeza



Para el quinto ítem evaluado, se toma el referente de revisar si el estudiante tiene la **Necesidad de seguir la lectura con el dedo o con el lápiz** fue notorio que ninguno lo hizo y su proceso de lectura fue bueno. También, se evaluó la **Velocidad lectora**. El resultado fue que veinte (20) estudiantes tienen buena velocidad lectora, once (11) no lo demuestran en el

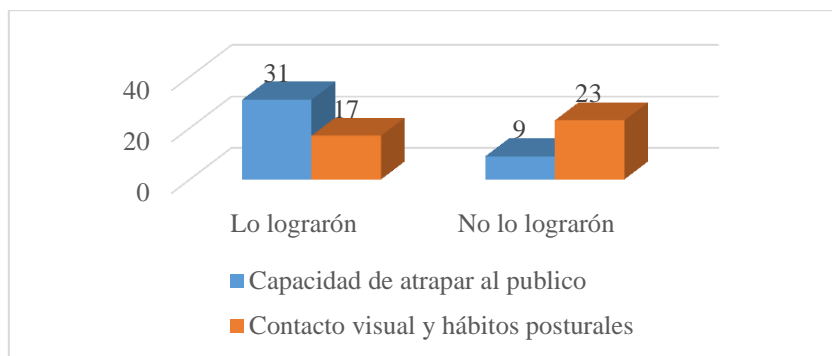
momento de la lectura y nueve (9), aparte de no evidenciarlo, realizan de forma inadecuada el proceso lector.

Figura 19: Necesidad de seguir la lectura con el dedo o con el lápiz; y Velocidad lectora



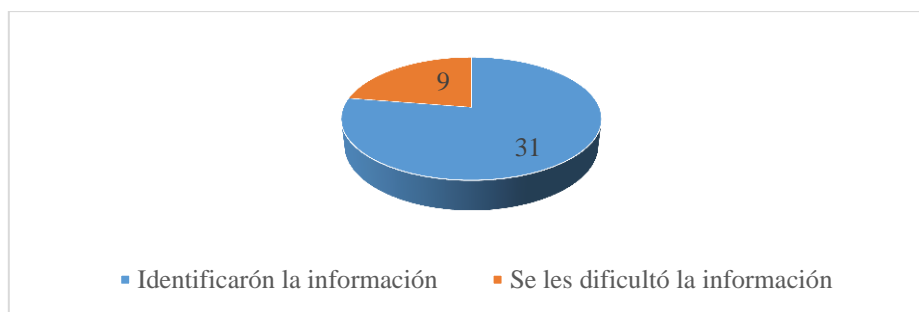
En relación con la **Capacidad de atrapar al público y la utilización del contexto**, en este aspecto se pretende evaluar que el estudiante atrape con su lectura a los asistentes y presentes quienes lo están escuchando. Del total de los estudiantes, treinta y un (31) estudiantes logran atrapar la atención de los demás al leer, y nueve (9) no lo logran, relacionado esto con el nerviosismo y la ansiedad frente al público. En octavo lugar, se encuentra el ítem de **Capacidad para mirar al público, Contacto Visual, Hábitos posturales**. Para este ejercicio se encontró que diecisiete (17) estudiantes miran y tienen un contacto visual y postura adecuados, veintitrés (23) no lo pueden hacer, por acciones como mirar a los compañeros pierden la concentración y no logran seguir la lectura.

Figura 20: Capacidad de atrapar al público y la utilización del contexto; y Capacidad para mirar al público, Contacto Visual, Hábitos posturales



En noveno lugar, está el de la **comprensión lectora**, la cual es la capacidad de interpretar lo leído; treinta y un (31) estudiantes evidenciaron una comprensión lectora a nivel literal, dieron detalles presentes en la lectura, explicaron y narraron con facilidad los sucesos en la lectura y a nueve (9) de los estudiantes se les dificultó decodificar los textos y les costó bastante interpretar el significado de lo que estaban leyendo. Sin embargo, a aquellos que muestran comprensión del texto, al momento de hacer la interpretación de la intencionalidad del autor, se les dificultó; a saber, la lectura inferencial y crítica es una falencia del grupo en general.

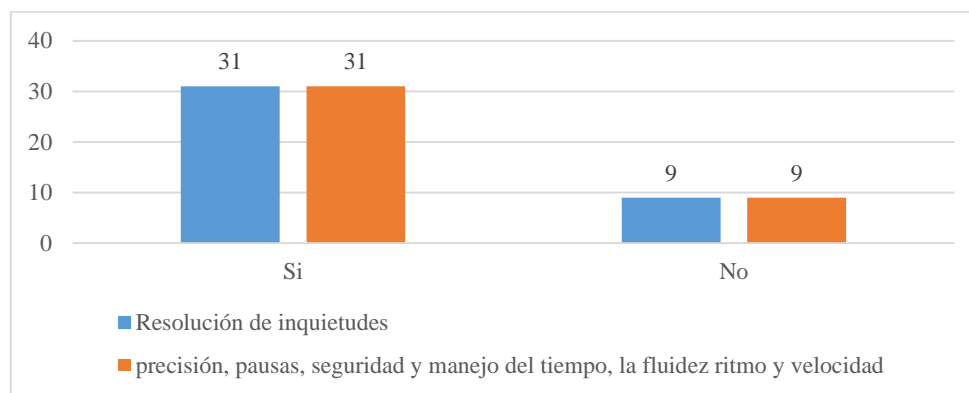
Figura 21: Comprensión lectora



El décimo ítem, corresponde a la **resolución de inquietudes frente a lo que los compañeros les preguntan**. Treinta y un (31) lo hicieron bien y en nueve (9) casos no pudieron contestar a sus compañeros, de igual forma cabe resaltar que debido al tipo de texto leído, los estudiantes lo entendían fácilmente y no hubo grandes preguntas por parte de los compañeros. Los criterios once, doce y trece corresponden a la **precisión, pausas, seguridad y manejo del tiempo, la fluidez ritmo y velocidad**. Para estos, los resultados son similares, treinta y un (31) estudiantes desarrollan esas habilidades de manera adecuada ante el gran grupo y nueve (9) presentan dificultad. En general, este ejercicio fue una

actividad divertida y un reto para el manejo de clase, porque se presentó una gran dispersión en los receptores mientras los estudiantes leían.

Figura 22: Resolución de inquietudes frente a lo que los compañeros les preguntan, y precisión, pausas, seguridad y manejo del tiempo, la fluidez ritmo y velocidad



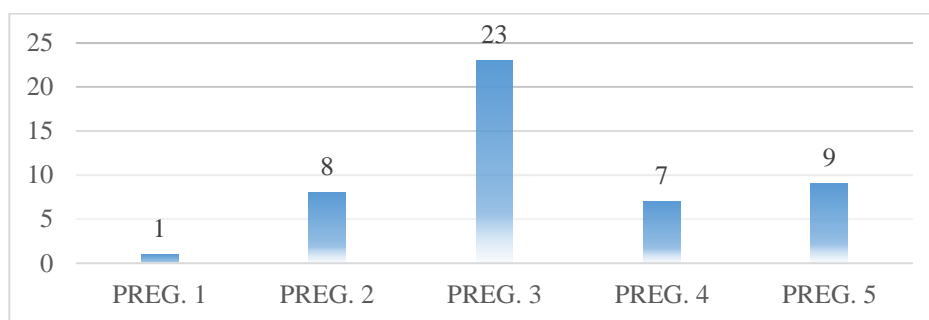
Para concluir sobre el proceso lector de los estudiantes, el curso cuenta con habilidades y competencias adecuadas y aceptables en la lectura oral; no obstante, hay estudiantes con falencias como: pausas en los signos de puntuación, timidez, desconcentración entre otros. Es notorio que, en la comprensión lectora la mayoría lo hace a nivel literal, en el cual la descripción y narración de sucesos y detalles presentes en los textos es apropiada más a nivel inferencial y crítico, aspectos como intencionalidad e interpretación del autor se les dificultan. Esto está relacionado con la intención de este proyecto de fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes de séptimo grado (701).

2.4. Evaluación escrita de comprensión lectora

Este *test diagnóstico*, se aplicó con el objetivo de identificar las características de *comprensión lectora* de los estudiantes; como lo son la *identificación de la intención del autor* y el *análisis de tipo de texto* (dos textos expositivos y uno narrativo). Esta evaluación se diseñó con pregunta de selección múltiple con única respuesta; organización y jerarquización de ideas de un texto; preguntas de selección múltiple en las que se debía justificar la respuesta escogida por el estudiante e ilustración del texto en pro de identificar el tipo de proposición propuesta por los estudiantes con base en la comprensión lectora (literal, inferencial o crítica). Ver *Anexo E*.

En cuanto a la lectura *El baile y la importancia del mismo*, en esta primera actividad, los estudiantes respondieron cinco preguntas con única respuesta. A continuación, se presentan las respuestas acertadas de 40 estudiantes. En la pregunta uno (1) la cual era *escoger un título para el texto*, un (1) estudiante respondió correctamente. A la pregunta dos (2) relacionada con *inferir sobre el tema del texto*, ocho (8) estudiantes acertaron. En la pregunta tres (3) que era de *carácter literal al texto*, veintitrés (23) estudiantes seleccionaron la respuesta correcta. En la pregunta cuatro (4) que correspondía a *transferencia de conceptos*, siete (7) estudiantes acertaron. Y en la pregunta cinco (5) sobre la intencionalidad del autor, nueve (9) estudiantes respondieron adecuadamente.

Figura 23: Respuestas acertadas en la Lectura *El baile y la importancia del mismo*

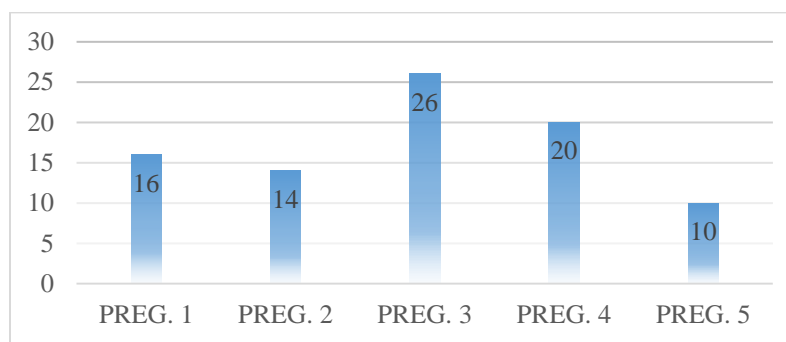


Con relación al anterior ejercicio, los resultados frente a aciertos en las preguntas con base en la lectura fueron deficientes. En la comprensión lectora de la lectura oral, la mayoría mostró una comprensión literal adecuada, en esta, a pesar de ser la de mayor cantidad de acierto, diecisiete (17) de los estudiantes no lograron responder adecuadamente. Por consiguiente, el refuerzo de la lectura y comprensión literal se hace necesaria. Adicionalmente, se hizo nuevamente evidente, la falencia de los estudiantes en la lectura inferencial y crítica, pues se les dificultó, en general, hallar el título adecuado para el texto, la intencionalidad del autor y la transferencia de contenidos. Los estudiantes mostraron apatía al momento de proponer esta actividad, a lo que nos preguntamos: ¿La apatía es un factor importante a tomar en cuenta sobre si los resultados corresponden al nivel real de los estudiantes?

En un segundo tiempo, se desarrolló la lectura *“la revolución de los años cincuenta”*, en este al igual que en la lectura *“El baile y su importancia”* la comprensión lectora fue de selección múltiple con única respuesta. Se aplicó a cuarenta (40) estudiantes

y las respuestas relacionadas son las acertadas por los estudiantes. La Pregunta uno (1) era *de carácter inferencial*, dieciséis (16) estudiantes respondieron correctamente. En cuanto a la pregunta dos (2) relacionada con la *opinión del autor*, catorce (14) estudiantes respondieron de manera acertada. La pregunta tres (3) *de lectura literal*, fue la mejor evaluada con una respuesta positiva de 26 estudiantes. En referencia a la pregunta cuatro (4) *directamente relacionada con el texto*, la respondieron de manera correcta, veinte (20) estudiantes. Por último, la pregunta cinco (5) *conocer y relacionar en el texto un término desconocido*, diez (10) estudiantes respondieron bien.

Figura 24: Respuestas acertadas en la Lectura la revolución de los años cincuenta



Los resultados en este ejercicio fueron similares al primero; los estudiantes demostraron mejor comprensión lectora en las preguntas de tipo literal, como se evidencia en la pregunta 3 y 4 que estaban relacionadas con la extracción de información explícita en el texto. Referente a la inferencia e interpretación del texto y uso y utilización de vocabulario, se confirma el resultado del nivel deficiente de los estudiantes de séptimo grado (701) respecto de la lectura inferencial y crítica.

Para finalizar con la evaluación diagnóstica sobre la comprensión de lectura escrita, y confirmar los resultados. Escogimos un texto narrativo, teniendo en cuenta que en la comprensión lectora oral se manejó este tipo de textos y los resultados fueron satisfactorios en comparación con los textos expositivos (lectura 1 y 2) y para resolver la pregunta que surgió sobre si los resultados deficientes de la primera actividad estaban relacionados con la apatía, en vista de que una vez más los estudiantes en la segunda lectura mostraron que este tipo de textos expositivos no son de su agrado, evidenciando falta de dedicación al proceso lector.

En el texto narrativo el tema escogido fue la historia de un príncipe. Esta actividad siguió el mismo diseño de las anteriores: preguntas con múltiple opción con una única respuesta, aparte de una de jerarquización de ideas. De la misma manera que en la presentación de los resultados de la lectura “El baile y su importancia” y “La Revolución de los años cincuenta” se muestran las respuestas correctas por cada pregunta. En este texto se realizaron ocho (8) preguntas; en la pregunta uno (1) y dos (2) de *carácter literal*, los resultados fueron: treinta y ocho (38) estudiantes respondieron correctamente en la pregunta 1 y veinte ocho (28) en la pregunta 2. Respecto a la pregunta tres (3) abordó *la asociación de información*, veintiocho (28) estudiantes contestaron positivamente. La pregunta cuatro (4) en la que necesitaban *identificar el fin del autor*, treinta y dos (32) respondieron de manera acertada. En cuanto a la pregunta cinco (5) *inferencia en el texto*, treinta y un (31) estudiantes acertaron en la respuesta. En la pregunta siete (7) *relación e interpretación del texto tomando en cuenta la intencionalidad del autor*, nueve (9) estudiantes respondieron correctamente. En la pregunta ocho (8) la de *jerarquizar ideas*, veinte y siete (27) estudiantes ordenaron coherentemente las ideas.

Figura 25: Respuestas acertadas en la Lectura 3 Texto Narrativo

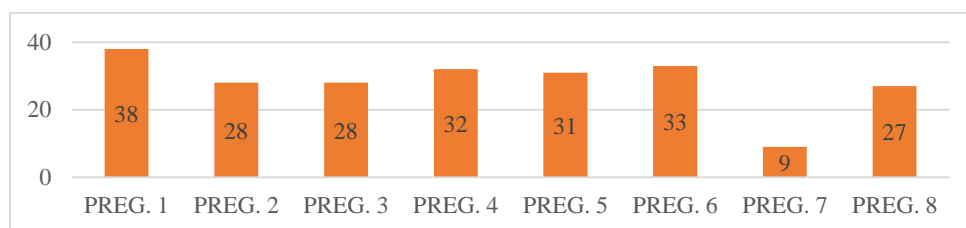
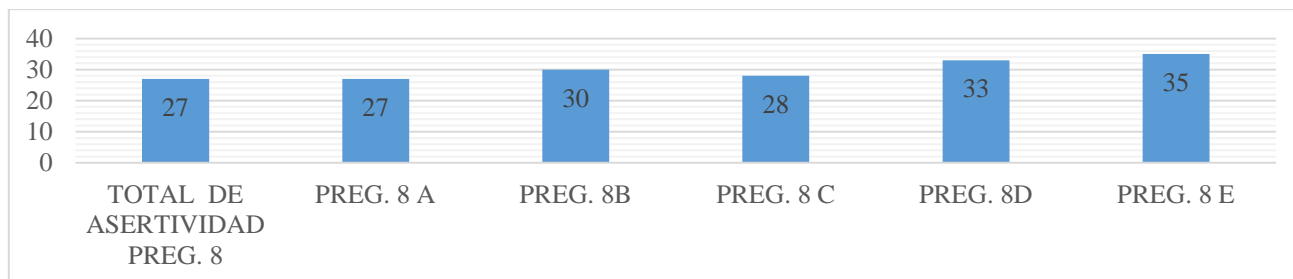


Figura 26: Asertividad ejercicio N° 8 Texto Narrativo



En relación con esta actividad, es evidente la mejoría de asertividad de los estudiantes y el gusto por la lectura del texto narrativo. Esto se debe a su fácil

interpretación y la familiaridad que trae desde los grados de primaria. Del mismo modo que en los ejercicios anteriores, las preguntas de inferencia e interpretación son las de menor número de respuestas acertadas, pero la mejoría frente a las previas actividades es significativa. De modo que, a la pregunta si la apatía influye en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes la respuesta es afirmativa, igualmente se confirman las falencias a nivel inferencial y crítico por parte de los alumnos del curso séptimo (701).

En resumen, de los textos trabajados en este diagnóstico, el texto narrativo es el más fácil de comprender para los estudiantes. Ya que, en referencia con los textos periodísticos y expositivos abordados se evidencia la dificultad en la identificación de la intencionalidad del autor, a diferencia de los textos narrativos. Además, las evaluaciones diagnósticas aplicadas a los estudiantes de séptimo grado (701) del Colegio Celestin Freinet, permitieron crear un perfil general del curso, así como se presentó en el análisis presentado en el título “*Población*” abordando aspectos biológicos, psicosociales y cognitivos de los estudiantes. La contextualización de la población ayuda al entendimiento de la problemática de la comprensión lectora desde el proceso de aplicación de estrategias cognitivas de los estudiantes durante el proceso y la realidad literaria de los mismos.

Posteriormente del análisis de la información recolectada a partir de los simulacros y las pruebas diagnósticas, la pregunta a responder en este proyecto es *¿Cómo la identificación de la macroproposición en los textos escritos fortalece la comprensión lectora de los estudiantes en el Colegio De Educación Técnica y Académica Celestin Freinet de grado séptimo (701)?*

Resumiendo, este proyecto se aplicó en estudiantes de séptimo grado del colegio Celestin Freinet, quienes después del simulacro Evaluarte 2016, mostraron resultados bajos en el desempeño en el área de lengua castellana, específicamente en comprensión lectora. Por esta razón, se realizaron tres evaluaciones diagnósticas. La primera, fue la psicosocial para crear el perfil familiar y académico de los participantes. La segunda, la lectura oral en la que se analizaron aspectos físicos como: postura y tono de voz, entre otros. Por último, la comprensión lectora de texto escritos para conocer rasgos característicos como: preferencias en el tipo de textos para leer y las necesidades académicas para mejorar el

rendimiento en la asignatura de lengua castellana de los estudiantes, basados en el autor Van Dijk en su obra *Texto y Contexto* (1980).

3. Justificación

El texto escrito entendido como un transmisor y transformador de la realidad, convierte la lectura en una conversación íntima entre el remitente y el destinatario; en la cual los aspectos culturales, las personalidades y los contextos se intercambian para crear nuevas memorias. En Colombia, es una realidad que la lectura no es un hábito fomentado en los hogares y hasta hace algún tiempo tampoco en las instituciones educativas. Según la revista Dinero.com (2016), en promedio, en Colombia se leen entre 1,9 y 2,2 libros cada año, mientras que en otros países el promedio es de 5 al año para Suramérica y 10 para Europa. Por otra parte, la encuesta de Consumo Cultural (2014) presentada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) evidencia que la falta de interés por la lectura es la causa principal del bajo índice de la misma (citado en Salcedo, 2016). Es así, como los intereses, edades, gustos, capacidades e incluso necesidades intelectuales o personales son factores intrínsecos a la hora de crear y fomentar un hábito de lectura. Seguidamente, se expone cómo la falta de hábito y comprensión de lectura han afectado los resultados de nuestros estudiantes en pruebas nacionales. Además, la importancia de este proyecto para los estudiantes y el colegio Celestin Freinet.

Asimismo, en el ámbito educativo el poco interés por la lectura se refleja a nivel nacional, en el bajo desempeño en la comprensión de lectura en los resultados de las pruebas aplicadas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) a partir de las “Pruebas Saber” aplicadas en los grados tercero, quinto, noveno y undécimo. El informe nacional de los últimos años muestra una mejoría en los resultados de comprensión de lectura. Sin embargo, sigue por debajo del objetivo del gobierno de ser un país más y mejor educado en el 2025. Es por esta razón que el desempeño en las pruebas nacionales constituye el principal índice de progreso o retroceso para cumplir esta meta.

Por consiguiente, este proyecto beneficia a los estudiantes y al colegio. En primer lugar, porque aborda las falencias lectoras de los estudiantes en cuanto a la comprensión de

textos. Eso quiere decir, que esta necesidad se refleja tanto en la asignatura de lengua castellana como en las demás (por ejemplo: ciencias sociales y naturales). En segundo lugar, el mejorar la comprensión lectora se mejora necesariamente el desempeño académico general de los estudiantes. Además, la réplica de la estrategia en los otros cursos de la institución y su éxito posiblemente posicionaría a la institución en mejores índices en las pruebas ICFES. Por esta razón, la aplicación y éxito de este proyecto impacta positivamente en la comunidad educativa del Colegio Celestin Freinet.

En conclusión, este proyecto busca mejorar las habilidades en comprensión lectora de textos escritos; por medio, de talleres en los cuales, los alumnos aplicarán sus saberes sobre la comprensión y así fortalecerán su desempeño en las diferentes áreas que estudian en el Colegio Celestin Freinet, al igual que en las Pruebas Saber en las que participan como estudiantes de la institución.

4. Objetivo General

Este proyecto abordó como objetivo general *“Fortalecer la comprensión lectora por medio de la identificación de la macroproposición del texto escrito por parte de los estudiantes del grado séptimo del Colegio de Educación Técnica y Académica Celestin Freinet”*.

4.1. Objetivos Específicos

Con la finalidad de alcanzar el objetivo general arriba mencionado se establecieron los siguientes objetivos específicos.

- Reconocer los hábitos y preferencias lectoras de los estudiantes de séptimo grado (701)
- Evaluar los procesos de comprensión de lectura de cada uno de los estudiantes después de la aplicación de la estrategia de reconocer las macroproposiciones en los textos escritos.
- Reforzar las habilidades lectoras por medio de la aplicación de talleres secuenciales que aborden las dificultades presentadas en el desempeño académico de los estudiantes.

5. Antecedentes

En nuestros días, el acceso a la información no solo está presente en textos físicos como: revistas, periódicos o libros; sino que, la Internet es una fuente inagotable de información, a la que se puede acceder sin restricción de lugar u hora. Por lo tanto, la comprensión lectora se convierte en piedra angular de la educación de los estudiantes en educación básica primaria, secundaria o superior. Es por esta razón, que proyectos e investigaciones educativas a nivel nacional e internacional se han enfocado en el estudio e implementación de estrategias pedagógicas para mejorar las habilidades lectoras de los estudiantes. De ahí, que los artículos y tesis mencionados a continuación establecen una línea de tiempo investigativa que sustenta la importancia de la comprensión lectora para fortalecer el aprendizaje académico de los estudiantes.

A nivel nacional presentamos el artículo *“Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria”* (Hoyo & Gallejo, 2017), la tesis *“Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC”* (Grillo, Leguizamón & Sarmiento, 2014); y el artículo *“Estudio psicométrico de los niveles de comprensión de lectura en niños(as) de tercero de primaria”* (Latorre, Ramírez & Navarro, 2007). En el ámbito internacional el artículo, *“El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria”* (Madero & Gómez, 2013), *La comprensión lectora en educación secundaria* (González, M., Barba, M., & González, A., 2010).

El artículo *DESARROLLO DE HABILIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS Y NIÑAS DE LA BÁSICA PRIMARIA* De los autores Ana Hoyos y Teresita Gallego (2017) publicado en la Revista Virtual Universidad Católica del Norte, estableció como objetivo el desarrollar habilidades de comprensión lectora como puerta de entrada a la obtención de una lectura con sentido reflexivo y crítico. Utilizando un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, en un caso de estudio con niños y niñas con edades entre siete y once años, en el club de lectura en la biblioteca. En este se categorizaron los resultados en las habilidades de los participantes para hacer rastreo y análisis de la información, el papel del

entorno de la biblioteca y el papel de la variedad textual en la comprensión lectora. Respecto al rastreo de información, la localización rápida de datos, ideas y tema es el proceso de entrada de la comprensión lectora; la habilidad de análisis de información la realización de predicciones e hipótesis permite la organización del pensamiento desde la apropiación de la información desde un contexto. En cuanto al papel del entorno, el club de lectura en la biblioteca promovió la lectura y el amor por la misma; ya que, posibilita la socialización de ideas, pensamientos y aprendizajes en comunidad; y el papel de la variedad textual, se presenta en la dinamización del proceso lector, abordando diferente tipología textual, con características de redacción definidas. En conclusión, se menciona que la lectura es un proceso integral, que se aprende por medio de estrategias pedagógicas que ayudan a mejorar la capacidad de seleccionar, sintetizar y analizar información que permite la comprensión lectora y la apropiación de conocimiento a partir de la misma.

Es fundamental la concepción presentada en este artículo frente a que la lectura se enseña y se aprende, ya que este proyecto se enfoca en la enseñanza de la aplicación de macrorreglas para la extracción de la macroproposición de textos escritos, y mejorar a partir de ellas la comprensión global del texto.

La tesis de grado *MEJORAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE BÁSICA PRIMARIA MEDIANTE EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS CON EL APOYO DE UN RECURSO TIC*, de los autores Andrea Grillo, Deissy Leguizamón y Jessica Sarmiento (2014) presentada ante la Universidad de La Sabana tuvo el objetivo de mejorar la comprensión lectora, en los estudiantes de cuarto grado de la institución Educativa Roberto Velandía mediante el desarrollo de estrategias cognitivas empleando una herramienta TIC como recurso. Siguiendo un proceso de investigación – acción educativa con un enfoque mixto de investigación. A cuarenta (40) estudiantes se les aplicó una prueba diagnóstica para conocer el nivel de comprensión lectora; además, se aplicaron encuestas, diarios de campo y una matriz de evaluación. La aplicación de los instrumentos antes mencionados identificó que un blog interactivo permite el mejoramiento de la comprensión lectora, ya que los estudiantes después de una intervención de cuatro talleres por medio del blog interactivo,

mejoraron significativamente en el uso de estrategias lectoras como lo son la predicción, la anticipación y la formulación de hipótesis.

La nombrada tesis se relaciona con este proyecto en el objetivo de encontrar estrategias pedagógicas que permitan el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes. En el caso de este proyecto en la extracción de la macroproposición de textos escritos y en la tesis antes mencionada en la utilización de recursos tecnológicos.

El artículo *EL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE TERCERO DE SECUNDARIA* de los autores Irma Madero y Luis Gómez (2013) publicado en la Revista Mexicana de Investigación Educativa, presenta como objetivo la descripción del proceso lector de estudiantes de tercero de secundaria para abordar un texto con el propósito de comprenderlo. La metodología fue de investigación mixta secuencial cuantitativo/ cualitativo. En primer lugar, se estableció el nivel de comprensión lectora de los estudiantes; después, a través de una entrevista semi-estructurada y la observación se indagó sobre las características del proceso lector. Los resultados sobre el diagnóstico de comprensión lectora de 258 estudiantes de la ciudad de Guadalajara, México; mostró que solo 43 estudiantes tuvieron una calificación mayor a seis. En lo referente a la entrevista y la observación para conocer las estrategias de comprensión lectora de los estudiantes se notó que los estudiantes seguían diversas rutas; algunos realizan una lectura dinámica, toman notas y seleccionan información, otros alumnos, leyeron pausado. En conclusión, el artículo muestra que la enseñanza de estrategias lectoras incrementa las habilidades comprensoras de los estudiantes.

En relación con este proyecto, este artículo al igual que el de *DESARROLLO DE HABILIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS Y NIÑAS DE LA BÁSICA PRIMARIA* se enfocan en la necesidad de enseñar a los estudiantes a leer y comprender por medio de la identificación de los tipos de lecturas que ellos son capaces de realizar.

El artículo *LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA* de los autores M^o José González, M^o José Barba y Alicia González docentes de la universidad de Málaga, España. Publicada en la Revista Iberoamericana de Educación n.º 53/6 – 25/09/10

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI); planteó como objetivo “la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en todas las asignaturas” para facilitar “la generalización del uso” y “automatización de dichas estrategias”; empleando el establecimiento del propósito de la lectura, la activación de la comprensión lectora en educación secundaria, el conocimiento previo, la identificación de las estructuras textuales, la selección y organización de la información relevante (macrorreglas) y la supervisión y regulación de la propia comprensión (metacognición). En conclusión, para los autores la comprensión lectora incide en el correcto proceso de aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, en los últimos años, el nivel de comprensión lectora ha experimentado un importante descenso en los estudiantes de la Unión Europea evidenciada en evaluaciones como PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) o PIRLS (Estudio Internacional del Progreso en Comprensión Lectora), Cabe señalar que esta propuesta educativa para la mejora de la comprensión lectora en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria apuesta por un tratamiento transversal de la misma en el currículo escolar de esta etapa y por la priorización de la lectura como modo de instrucción para mejorar la calidad y eficacia de la comprensión lectora.

Esta propuesta educativa se relaciona con esta tesis; ya que, se plantea la necesidad de la enseñanza de habilidades lectoras por medio de estrategias pedagógicas que fomenten la comprensión lectora usando la identificación textual por medio de las macrorreglas guiando a los estudiantes hacia las ideas principales y secundarias por medio de la selección y organización de la información relevante.

El artículo *ESTUDIO PSICOMÉTRICO DE LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN NIÑOS(AS) DE TERCERO DE PRIMARIA* de los autores Diana Latorre, Nancy Ramírez y Claudia Navarro (2007) publicado en la revista *Educación y Ciencia* – Núm. 10, definió como objetivo construir y validar una prueba para medir los niveles de comprensión de lectura (literal, inferencial, crítico- intertextual de grado tercero de básica primaria. Este estudio se centró en la creación de una evaluación con características diferentes que permitiera reconocer la incidencia que tiene el diseño de las pruebas de comprensión lectora en el desempeño de los estudiantes. Es por esta razón, que se

escogieron noventa y cinco (95) niños de grado tercero de la ciudad de Tunja, Colombia; del sector educativo público y privado. Los estudiantes trabajaron en tres cuentos, en los que se evaluaron los tres niveles de lectura (literal, inferencial, crítico-intertextual); por medio de preguntas de selección múltiple con única respuesta y completar y ordenar secuencias de imágenes. Respecto de los resultados de confiabilidad de la prueba, es positivo, ya que permitió el entendimiento y diferenciación del nivel comprensor de los estudiantes participantes. Es así, que se indica que la mitad de los estudiantes comprendió y respondió correctamente las preguntas formuladas. En relación con el género de los estudiantes no se encontraron diferencias significativas de comprensión lectora. Sin embargo, los resultados por tipo de colegio evidencian que los estudiantes de instituciones privadas obtuvieron mejor desempeño en el nivel crítico-intertextual.

Este proyecto, *ESTUDIO PSICOMÉTRICO DE LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN NIÑOS(AS) DE TERCERO DE PRIMARIA* (Latorre, Ramírez y Navarro, 2007) orienta sobre la importancia que tienen el diseño y las instrucciones al momento de crear una actividad para evaluar la comprensión lectora en los estudiantes.

El artículo *CLAVES PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA* del autor Jesús Alonso Tapia docente de la universidad Autónoma de Madrid publicado en la *Revista de Educación*. núm. extraordinario 2005. Tuvo como objetivos describir e ilustrar las características del proceso de comprensión lectora y los factores «motivacionales» y cognitivos responsables de las diferencias individuales en la comprensión; indagar qué formas de entrenar la comprensión lectora pueden contribuir a motivar a los alumnos para leer tratando de comprender, y mejorar la comprensión de textos narrativos y expositivos. Finalmente, se indica también cómo puede facilitarse la comprensión a la hora de escribir los textos escolares.

6. Marco Teórico

En este capítulo se explican las construcciones teóricas usadas para sustentar este proyecto, en el que se establece la relación entre las definiciones de los autores y su aplicación en el proyecto. En primer lugar, este trabajo se fundamenta en documentos guía sobre la enseñanza de la lengua castellana en el territorio colombiano. Entre estos documentos gubernamentales están: *Los Derechos Básicos de Aprendizaje de Lenguaje* (Ministerio de Educación Nacional, 2016) en los que se establecen los saberes que deben alcanzar los estudiantes en cada uno de los ciclos académicos – desde transición hasta undécimo grado- para garantizar “la igualdad y calidad de la educación como derecho fundamental y social” (MEN, 2016). Seguidamente, están *Los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana* (Ministerio de Educación Nacional, 1998); en este documento oficial se “plantean las ideas básicas que sirvan de apoyo a los docentes en sus definiciones referentes al desarrollo curricular, dentro de los Proyectos Educativos Institucionales” (MEN, 1998) estableciendo caminos que permitan la evaluación pertinente de los procesos educativos según la Ley General de Educación de 1994. Sobre este documento nos centramos en los lineamientos de enseñanza basados en la significación y comunicación; interpretación y producción de textos y el proceso lector.

En segundo lugar, se conceptualiza el término texto y sus características de acuerdo con los siguientes autores: Colom, (1990), Nieto (2012), Van Dijk (1978, 2001), Namara (2004), Zaluada (2006), Berrío (1980), y Cooper (1990). Se asume el texto desde los planos sintáctico, semántico y pragmático, según la propuesta de estos autores para que influya en la comprensión de los mismos.

En tercer lugar, se definió la lectura y su importancia para el desarrollo de habilidades académicas y cotidianas. Los niveles de lectura y la comprensión lectora se abordan tomando como referencia los autores: Maqueo (2009), Castillo & Ruiz (2005), Herazo (2017), Pérez (2003), Cassany, Luna y Sanz (2000) y Rodríguez (2004). Finalmente, se explica el análisis de texto desde la macroestructura textual por parte del autor Van Dijk (1980) en su libro *Texto y contexto*.

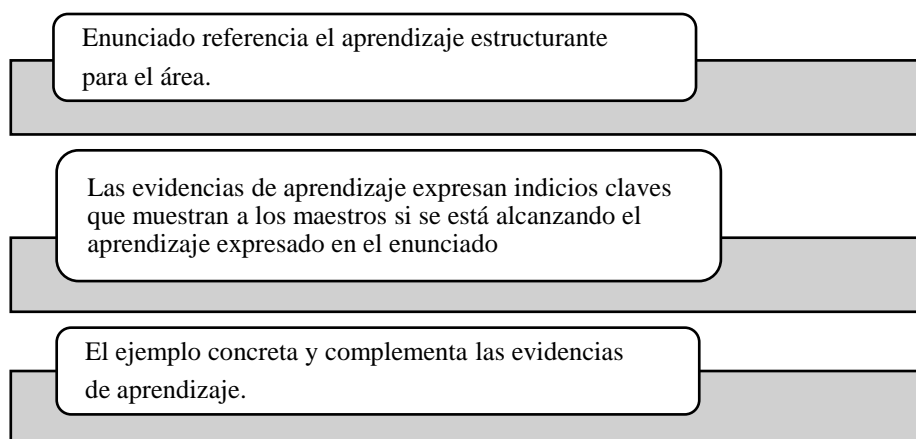
6.1. Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje (DBA).

Los derechos básicos de aprendizaje de acuerdo con el Ministerio de Educación en su segunda versión (2016), establecen “el conjunto de aprendizajes estructurantes” (p.5); los cuales son “entendidos como un conjunto coherente de conocimientos y habilidades... y que, por ende, permiten profundas transformaciones en el desarrollo de las personas” (MEN, 2006, p.5). Además, estos DBA en lenguaje guardan estrecha relación con los lineamientos curriculares y estándares básicos de aprendizaje con el fin de estructurar “rutas de aprendizaje” (MEN, 2016, p. 6) que promuevan la consecución de los saberes.

6.1.1. Estructura de los Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje.

La estructura está compuesta por tres componentes centrales que son: *el enunciado*, *las evidencias de aprendizaje* y *el ejemplo*.

Figura 27. Estructura de los DBA en Lenguaje (MEN, 2016)



En general, los DBA en lenguaje establecen una ruta para garantizar a los estudiantes el acceso a una educación de calidad y contextualizada a la realidades sociales y educativas del país. En este proyecto, el papel de los DBA en lenguaje del grado séptimo fue enmarcar la estructura de los talleres aplicativos de las macroreglas con el fin de mejorar la comprensión lectora de los estudiantes por medio de la identificación de la macroestructura de textos escritos como cuentos, poemas y artículos periodísticos. Ver Anexo F.

6.2. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana.

Los lineamientos curriculares de lengua castellana según el MEN (1998), se basan en el principio de la organización de los saberes pertinentes para desarrollar las habilidades intelectuales de los estudiantes en lengua castellana, en el que el docente tiene la responsabilidad de “pensar y re-organizar” (MEN, 1998, p. 16) los currículos respondiendo a los requerimientos particulares del Proyecto Educativo Institucional (PEI) según las necesidades y características del entorno de la institución. En este sentido los lineamientos se enfocan en:

“la concepción del lenguaje...hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje. Por otra parte, esta orientación del lenguaje hacia la significación es el marco de trabajo de evaluación en lenguaje del Servicio Nacional de Pruebas ICFES en la actualidad.” *Lineamientos curriculares en lengua castellana* (MEN, 1998).

En consecuencia, los planteamientos pedagógicos en estos lineamientos son orientados “a los usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación” (MEN, 1998), por medio de las cuatro habilidades comunicativas (hablar, leer, escribir y escuchar) en un entorno educativo que tenga presente la importancia de la significación en los procesos; ya que, por medio de ella es que el ser humano es capaz de comprender y relacionarse con su entorno. De ahí, que la comprensión lectora según lo plantean los lineamientos de lengua castellana, se entiende como

“un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de la comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder; en la que

está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado.” *Lineamientos curriculares en lengua castellana* (MEN, 1998).

Es decir, leer se convierte en una interlocución igualitaria entre el lector y el texto, en el que la identificación de información ya no es la prioridad. En realidad, se busca que el estudiante logre conceptualizar a través de la significación los componentes pragmáticos presentes en el texto desde el acto comunicativo (información y contexto).

Respecto de la escritura, puede decirse que esta se concibe por el MEN (1998), como “un proceso que a la vez es social e individual” por medio el cual los estudiantes plasman la visión que tienen de su entorno, aplicando sus “saberes, competencias, intereses...determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo.” (p.27). Reiterando, que la decodificación y codificación de los signos en prácticas educativas que no sean significantes y contextualizadas para las realidades y necesidades de los estudiantes son irrelevantes en el objetivo de una educación de calidad.

Al igual que la lectura y la escritura, el acto de hablar y escuchar se enfoca en la “significación y producción del sentido” (MEN, 1998); es decir, se busca que los estudiantes sean capaces de mantener procesos comunicativos eficientes y pertinentes entre ellos y las personas que conforman sus entornos. Estas capacidades responden a lo que en los lineamientos se denomina como “competencias”.

Figura 28. Competencias en la Lengua Castellana



Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (MEN, 1998).

Adicionalmente, los lineamientos curriculares proponen cinco ejes e indicadores de logros en pro de alcanzar una enseñanza en la lengua castellana encaminados a la significación y comunicación en las que la lengua materna sea un medio de culturización, saberes e interacción social, no basada como en tiempos pasados en el buen uso, sino en la efectividad comunicativa desde la pragmática – uso, contexto e intencionalidad -.

6.2.1. Niveles de los Ejes Curriculares.

Los ejes curriculares son los núcleos o componentes pensados para lograr llegar a una educación de la lengua materna significativa.

6.2.1.1. Nivel de significación.

El trabajo de los ejes curriculares se enfoca en el lenguaje oral; la significación y comunicación de la lengua materna desde el sentido social y cultural de la misma; en el que prácticas de enseñanza en el aula no convencionales como: imagen (comics, pinturas, el

dibujo), el juego, la música..., dan lugar a que los estudiantes construyan y apropien el aprendizaje de la lectura, escritura, oralidad e imagen en un “proceso natural de evolución de la lengua” (p. 30).

6.2.1.2. Nivel de Uso

Este nivel, según los lineamientos curriculares MEN (1998), está relacionada con las competencias sintáctica, semántica, pragmática, enciclopédica que los estudiantes desarrollarán a partir del enfoque significativo y comunicativo de la enseñanza de la lengua materna, fortaleciendo el uso, la comprensión y producción de textos orales y escritos por parte del estudiantado.

6.2.1.3. Nivel de Funcionamiento

En este nivel, se busca que los estudiantes sean capaces de reconocer la funcionalidad de la lengua y la imagen como objetos de estudio por parte de ellos; comprendan y expliquen el cómo y las características del lenguaje; en la producción de textos para así dar cuenta de la significación de aprender sobre la lengua materna.

6.2.1.4. Nivel Meta-cognitivo

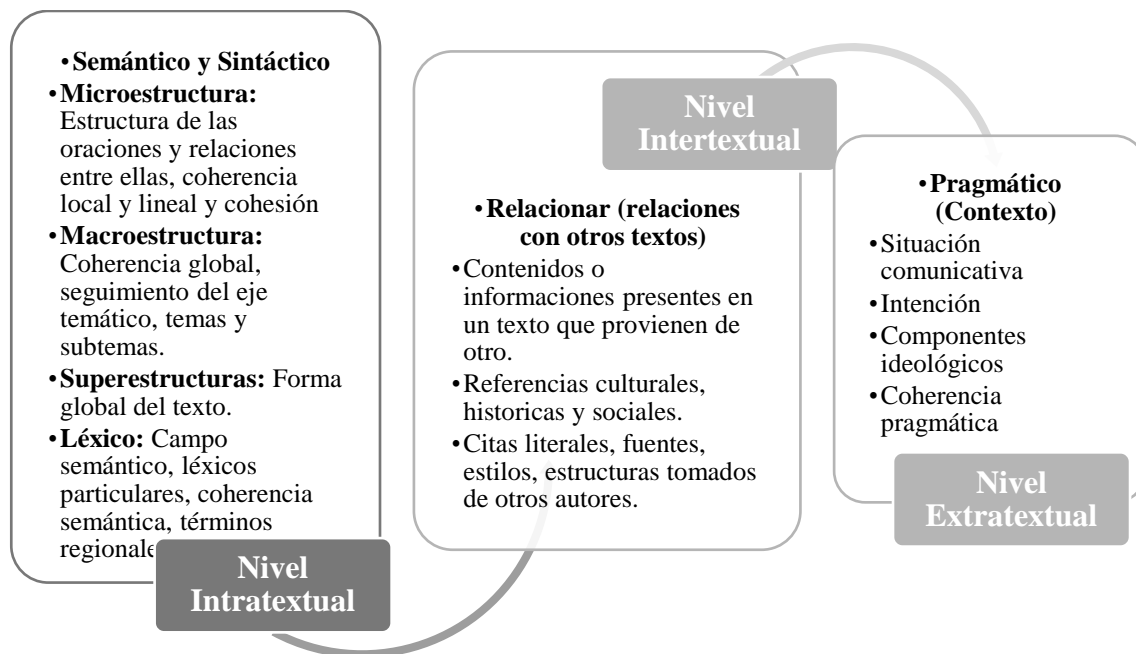
Es el proceso corrector y auto-evaluador por parte de los estudiantes de sus producciones orales y escritas, en el que la reflexión, auto-crítica y conocimiento de fortalezas y debilidades permiten el crecimiento de su aprendizaje continuo y satisfactorio.

6.2.2. Procesos de Interpretación y Producción de Textos.

En esta segunda versión de los lineamientos curriculares de lengua castellana, la interpretación y producción de textos se presenta bajo la consigna “el lenguaje no sólo se significa y se comunica, sino que también se hace” (MEN, 1998, p. 36). En otras palabras, el estudiante debe ser capaz no solo de comprender información, sino también interpretarla

y analizarla con el fin de hacerla significativa en su aprendizaje y vida, siendo un punto de partida para crear una nueva visión, idea o concepto. De ahí, que el texto deje de ser catalogado como lo físico que leemos y pase a ser un “tejido de significados que obedece a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas” (MEN, 1998, p. 36).

Figura 29. Procesos de la Comprensión, análisis y Producción de textos



Lineamientos curriculares en lengua castellana (MEN,1998)

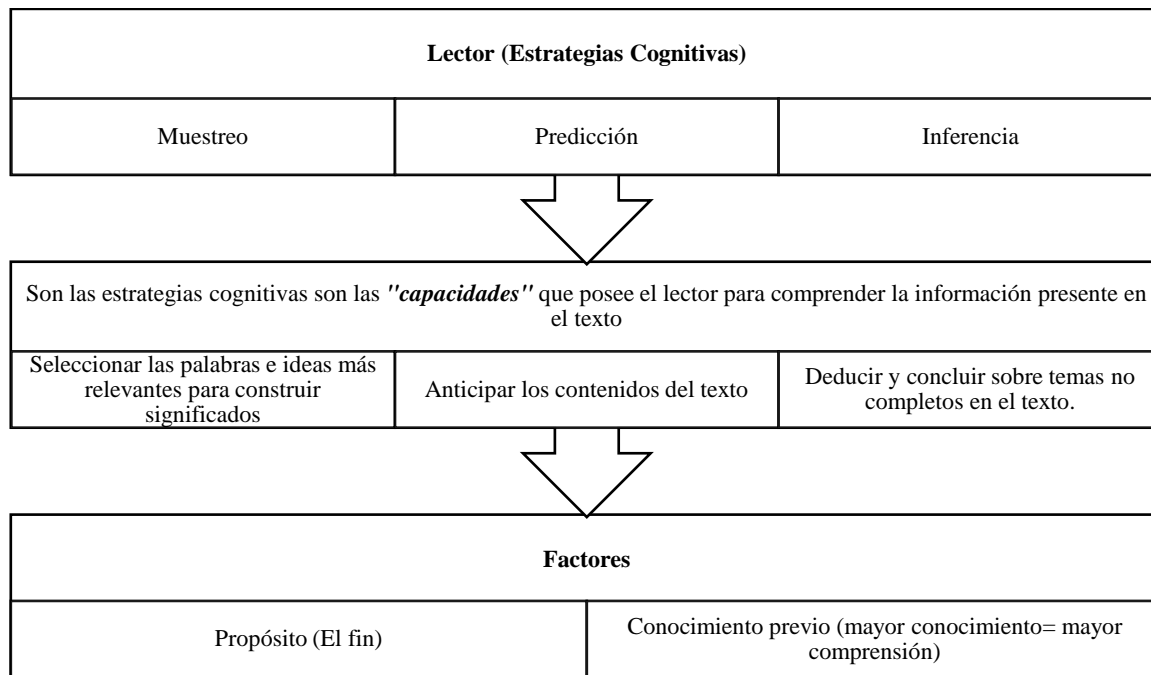
6.2.2.1. Conceptualización del proceso Lector

Según el MEN (1998) “leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector” (p.47). Por lo tanto, la comprensión de los textos se da a partir de las relaciones que el lector realiza del contenido del texto, sus realidades sociales, políticas, emocionales y experienciales. Es decir, al igual que leer, la comprensión lectora es un proceso de “reconstrucción de su significado a partir de la consideración de pistas contenidas en el texto en cuestión” (p.47).

6.2.2.2. Competencias y Factores que inciden en el proceso lector

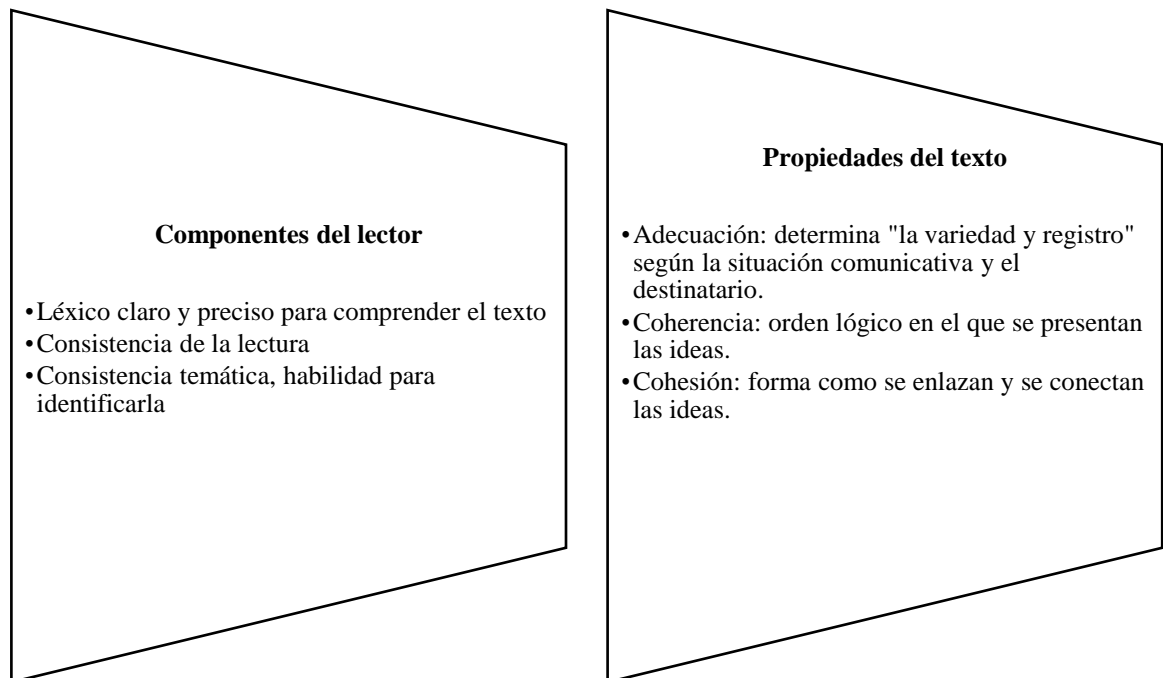
Un primer factor que incide en el proceso lector y comprensivo del texto es el “lector”, quien a partir de sus capacidades cognitivas es capaz de seleccionar, predecir e inferir sobre la información presente.

Figura 30. Competencias y Factores que inciden en el lector



Lineamientos curriculares en lengua castellana (MEN,1998)

Por otro lado, el “texto” es también un factor de este proceso; ya que, su contenido léxico y hasta el estilo de redacción pueden facilitar o dificultar el proceso de leer y comprender el mismo.



Por último, el MEN (1998), menciona el factor “contexto” que hace referencia a las “condiciones que rodean la lectura”. Dichos factores son:

- a. El Textual: este factor del contexto se encuentra en las relaciones de ideas, palabras que permiten llegar a construir significados a partir de los actos comunicativos presentes en el texto.
- b. El Extratextual: este se relaciona con el espacio físico, el clima, la posición, comodidad y concentración en el que la lectura se realiza por parte del lector, lo cual incide positiva o negativamente para una comprensión significativa del texto.
- c. El Psicológico: estado de ánimo del lector al momento de leer.

En general, estos documentos oficiales respecto de la enseñanza de la lengua castellana son un marco de referencia que sustenta el cómo se debe orientar la lengua castellana en las aulas y el por qué el enfoque de la significación complementa el comunicativo, por medio de competencias y saberes pertinentes que permiten el aprendizaje significativo, eficiente y así garantizar una educación igualitaria para los colombianos. Respecto de este proyecto, los documentos sustentan el objetivo de afianzar la comprensión lectora de los estudiantes

por medio de la identificación de la macroestructura en textos, la que se encuentra en el nivel intratextual y así iniciar el proceso de comprensión lectora y finalizarlo en el nivel Extratextual del mismo.

6.3. El Texto

El texto como una “representación mental” (Colom, 1990) se caracteriza por ser jerarquizada y de tipo semántico. Ya que, para su comprensión se puede partir de las proposiciones que representan una oración o de las proposiciones generales del texto (Nieto, 2012). Teniendo en cuenta estas concepciones, este trabajo se basará en la definición de texto como un “acto comunicativo que posee una macroestructura” evidente en las secuencias oracionales del mismo (Van Dijk, 1978). En seguida, se explica el concepto de texto desde varios autores y su relación con este trabajo investigativo.

En la actualidad el texto se ha diversificado a múltiples géneros y formas de expresión; sin embargo, todas estas deben cumplir las características básicas que consisten en tener una organización y estructura que el lector pueda comprender. Es así como Namara (2004) afirma que en los textos debe existir una organización y estructura relacionadas que le permita ser coherentes no solo desde la representación del tema, sino también desde la cohesión del mismo. En consecuencia, todo texto debe poseer una estructura interna, que permita entender el tema desde sus secuencias oracionales y temáticas. Esta por esto que en la aplicación de los talleres se decidió escoger textos de distintos tipos previamente estudiados por los estudiantes para que, al momento del análisis, ellos identificaran el tipo de texto y se enfocaran en el reconocimiento de las macroposiciones textuales. En definitiva, así el texto se da en diferentes formas, su estructura y organización deben ser identificables.

Al mismo tiempo que el texto tiene una estructura y una organización, se caracteriza por tener un contexto que se crea desde las experiencias o situaciones consignadas por el autor y las vividas por el lector. En Zaluada (2006), el texto se define como una “unidad semántica”. En otros términos, se comprende desde la significación que el lector le da desde sus contextos y estructuras mentales. Además, indica que el texto no solo es

sintáctico y semántico, sino también pragmático, ya que su estructura y coherencia se comprenden desde la representación cognoscitiva que el receptor les da a los mensajes difundidos por el emisor. En cuanto al contexto en el texto, Berrío (1980), lo define como los sucesos que se desarrollan en el mismo, que son identificables por el lector y son definidos por el tiempo y lugar. Por otro lado, Van Dijk (2001), asume el contexto de los textos desde los modelos mentales. El autor los define como “una representación individual, subjetiva, de un evento/ situación en la memoria...” (p. 71). Es por esta razón, que este trabajo investigativo a pesar de entender que las memorias y experiencias son de suma importancia en la interpretación de un texto, el enfoque que se busca dar a este aspecto, es el de la identificación del contexto que ofrece la lectura. En suma, el texto se convierte en una representación cognoscitiva del autor y el receptor del mundo.

Con respecto de la comprensión de los textos, es necesario el conocimiento sobre las características del tipo de texto que estamos leyendo. Es por esto que Cooper (1990), señala que la comprensión de un texto se da desde las habilidades que aplica el lector para comprender la complejidad que esté presente. Por ejemplo: en el texto narrativo, la comprensión se da desde el entendimiento de los hechos, sean reales o ficcionarios, en un lapso de tiempo en el que los personajes interactúan entre los acontecimientos y lugar o lugares. En este sentido, el comprender un texto narrativo nos lleva a identificar su organización o superestructura la cual es: *la Introducción, el nudo y el desenlace*. Su contexto: *tiempo y espacio*. Su macroestructura: *La trama*. Su microestructura: *los tiempos verbales en pretérito, las oraciones enunciativas y los diversos recursos literarios*. De ahí que, este proyecto escogiera los tipos de textos narrativos, expositivos, argumentativos, descriptivos y periodísticos para trabajar la identificación de las macroproposiciones en los textos, puesto que para los estudiantes es fácil reconocer su superestructura y microestructura siendo el punto de interés la macroestructura y el contexto. En pocas palabras, el conocimiento de las características de los tipos de textos permite la comprensión global de los mismos.

En resumen, el texto es una representación mental, que es organizada, estructurada y contextualizada. La representación mental y organización del texto, se reconocen desde el conocimiento del tipo de texto y la contextualización desde la cognición individual,

subjetiva y personal del mundo que nos permite comprender los mensajes presentes en el texto.

6.3.1. Tipos de Textos

Para Kaufman y Rodríguez (2003), los textos escritos en el ambiente escolar permiten la mejora de la competencia comunicativa de los estudiantes porque por medio de ellos acceden a información específica de los temas. En el área de lengua castellana los estudiantes son expuestos a diferentes tipos de textos entre ellos: textos literarios, periodísticos, de información científica, instruccionales, humorísticos y publicitarios. Los cuales según su función en el lenguaje cumplen con un propósito comunicativo específico.

Por otra parte, Cooper (1990) señala que el tipo de texto establece la estrategia para leerlo, ya que cada texto es caracterizado de manera diferente: en estructura, lenguaje e incluso vocabulario. Es por esta razón, que la comprensión de los diferentes tipos de textos se da desde el análisis y la reflexión intrínseca que hace el lector sobre las estrategias que necesita para descubrir el tema global del texto, secuencias y coherencia temática (Van Dijk, 1980).

Seguidamente, se abordarán los textos literarios (el cuento y la poesía), los textos periodísticos (el artículo de opinión y reportaje), debido a que son los textos desarrollados por los estudiantes en este proyecto educativo. Además, véase la tabla en la cual se sintetiza la información sobre los tipos de textos desde la perspectiva de Kaufman y Rodríguez en su libro *la escuela y sus textos*.

6.3.1.1. El texto literario.

El *texto literario de trama narrativa* es el más conocido y trabajado en el aula de clase, los estudiantes son expuestos desde sus inicios escolares a textos tales como el cuento, la novela y el poema. De acuerdo con Kaufman y Rodríguez (2003), estos textos permiten al estudiante construir el sentido global del texto mediante la reflexión sobre la trama, los personajes y el lenguaje a partir de “interpretaciones congruentes con el texto y con sus conocimientos previos del mundo” (p...). Además, el texto presenta los hechos o acciones en una secuencia temporal y causal que permite la comprensión de la temática, y la diferenciación del autor-narrador, entre otros aspectos.

6.3.1.1.1. *El cuento.*

Es un texto con el que los estudiantes se familiarizan desde preescolar, sus temáticas son cautivadoras y de carácter imaginativo; además, su lenguaje y estructura es fácil de descubrir y comprender por los estudiantes. La superestructura (Van Dijk, 1980) del cuento se identifica a partir de los sucesos y acciones que se presentan generalmente en este tipo de textos, los cuales inician en equilibrio y con un lenguaje temporal “Erase una vez...”, “Había una vez...”, que se mantiene durante todo el relato. Además, en esta primera parte se presentan los personajes “apelando a recursos descriptivos” que le permiten al lector crear un perfil físico y psicológico de los mismos. En la segunda etapa se ubica la situación conflictiva entre los personajes o los personajes y el medio. En esta etapa las acciones relatadas son secuencias temáticas de “relación causal” y dependiendo del tiempo de la narración se implementan los tiempos verbales pretéritos imperfectos y los perfectos simples; los presentes para definir el tiempo en el que se relatan los sucesos. Y finalmente, la recuperación del estado inicial al resolverse el conflicto. Además, en el cuento se encuentra el narrador “la voz que cuenta los hechos que están ocurriendo en el relato”, cuando el narrador es un personaje o un testigo, la narración se da en primera persona y cuando es ajena a la historia en tercera persona, se llama omnisciente porque conoce todo sobre el relato. En resumen, el cuento es uno de los textos más apreciados por los estudiantes, ya que pueden fácilmente comprender su superestructura, el lenguaje y los hechos narrados en él, por esta razón en la evaluación diagnóstica oral, los diez textos escogidos fueron cuentos de diferentes autores y temáticas para hacer el ejercicio de lectura ameno y comprensible para todos los estudiantes sin importar su nivel de lectura.

6.3.1.1.2. *El Poema.*

Este *texto literario* es más complejo de entender por parte de los estudiantes, ya que su lenguaje figurado, exige la comprensión de recursos estilísticos utilizados por el autor para expresar sentimientos, emociones, realidades, misterio o irrealidades. Tales como hipérbolos, símil, metáforas, símbolos, entre otros. El poema son versos y estrofas que tienen ritmo (la musicalidad a partir de los acentos) y rima (opcional, la cual son las coincidencias de los últimos fonemas del verso). En este proyecto educativo, el poema se

desarrolló en los talleres aplicados para utilizar la macroregla de generalización (Van Dijk, 1980) por parte de los estudiantes.

6.3.1.1.3. *Obra de Teatro.*

A diferencia del cuento, el poema y la novela; en las obras de teatros las situaciones y acciones presentadas, se comprenden por medio de la representación escénica, en las que el acto comunicativo conversacional, (monólogos y diálogos) tienen la principalidad en la comprensión de los hechos. Respecto del texto escrito, las obras de teatro se desarrollan en actos, en las que el autor por medio de la descripción realiza indicaciones como entradas, salidas, cambios de escenografías, entonación y gestualidad.

Como ya se dijo, los *Textos literarios narrativos* son los textos más conocidos y trabajados por los estudiantes en su edad escolar. Además, su comprensión se da desde el entendimiento de hechos o acontecimientos reales o de ficción; en el cuento, el poema, la novela y las obras de teatro la decodificación de los recursos estilísticos por parte del lector determina la comprensión de los sentidos globales, temáticas e intención del autor en cada texto.

6.3.1.2. *Textos periodísticos*

Los *Textos periodísticos* poseen características en el uso de la lengua, estilo de redacción y presentación. Este tipo de texto, es predominantemente informativo, ya que; los temas que aborda generalmente se enfocan en hechos actuales en el mundo; tópicos como económicos, culturales, sociales, entre otros. Sus medios de publicación son las revistas, periódicos, y actualmente por medio de la Internet en páginas o blogs especializados en noticias; su alcance de difusión es amplio, por lo tanto; su redacción al igual que su presentación deben ser legibles, y adecuadas para que su el lector lo comprenda. Entre los tipos de textos periodísticos encontramos, las noticias, los artículos de opinión, las entrevistas, las reseñas, las crónicas, los reportajes, etc.

6.3.1.2.1. *La Noticia.*

La noticia es un texto periodístico cuya función es informar sobre hechos y acontecimientos que están relacionados con personas, objetos o las realidades actuales de la sociedad y el mundo. Por lo tanto, la veracidad y objetividad son primordiales en este tipo

de texto. Su estilo es formal y redactado en tercera persona, con el fin de mantener la parcialidad en los temas abordados en la noticia. Su organización consta de tres partes: *el título* – sintetizar el tema y atraer el lector-, *el copete* – contiene la información principal- y *el desarrollo* – los detalles-, esta estructura permite impactar al lector y motivarlo a seguir conociendo los detalles del suceso dado a conocer.

6.3.1.2.2. *El artículo de opinión.*

Los *artículos de opinión*, se basan en las problemáticas que afectan a las sociedades o el mundo en general. Por ejemplo, las editoriales, artículos de investigación o las columnas, las cuales expresan la opinión del autor. Por lo tanto, este tipo de textos sigue una línea argumentativa, en la que el autor identifica un tema, exponiendo una tesis y argumentos que sustentan a la misma. Generalmente, el autor usa recursos discursivos tales como: “acusaciones claras a los oponentes, las ironías, las insinuaciones, las digresiones y apelar a la sensibilidad del lector” con el objetivo de persuadir y convencer al lector de la veracidad de su tesis y argumentos. En el artículo de opinión, las oraciones enunciativas, dubitativas y exhortativas prevalecen durante todo el escrito; ya que cumplen con la función de relacionar y mostrar la relevancia de la información que se presenta como temática con la realidad del lector y convencer que las ideas, opiniones o ideologías expuestas son verdaderas.

6.3.1.2.3. *El reportaje.*

Este texto periodístico se basa en el testimonio para informar sobre el tema de actualidad que abarca, es decir; hace uso de la entrevista, para recrear una conversación en la que se relaten los hechos por parte de la persona protagonista del tema.

6.3.1.2.4. *La entrevista.*

La entrevista al igual que el reportaje, es dialógica y se basa en la interacción conversacional por medio de preguntas y respuestas; sin embargo, en la entrevista es permisible el punto de vista del entrevistador, comentarios y en su transcripción se puede omitir información, aspectos no permisibles en el reportaje.

6.3.1.3. Textos de información científica.

Según Kaufman y Rodríguez (2003), los contenidos de estos textos hacen referencia al campo de las ciencias. En general, se caracterizan por las oraciones enunciativas y el vocabulario claro y carente de ambigüedad. Entre ellos se encuentran:

- a. La definición: es la explicación o expansión del significado de un término. Un ejemplo de este tipo de textos es los diccionarios los cuales son usados en primaria y durante toda la vida para conocer términos nuevos para nuestros saberes.
- b. La nota enciclopédica: al igual que la definición permiten la ampliación sobre temas o términos desconocidos para el lector, se diferencian es su longitud. Este tipo de textos puede contener hechos científicos, históricos o sociales que permiten la contextualización de un tema o subtemas.
- c. El informe de experimentos: son las descripciones detalladas de los proyectos o experimentos que se realizan en los diferentes ámbitos de las ciencias para conocer nuevos saberes. Su superestructura es: las condiciones y el proceso; con frecuencia las oraciones son condicionales y también se usa el temporal condicional.
- d. La monografía: es un escrito analítico y crítico acerca de las fuentes consultadas sobre un tema. Por lo tanto, la selección y organización de la información relevante es primordial para sustentar la tesis en la que se basa la monografía.
- e. La biografía: es una narración detallada de los sucesos y aspectos generales de la vida de una persona.
- f. El relato histórico: al igual que la biografía es una narración que detalla hechos del pasado, estableciendo relaciones de continuidad entre las situaciones comprobables y los vinculados por medio de hipótesis o vivencias. Siempre se responde al cómo inició el hecho que se plasma en el relato.

6.3.1.4. Textos Instruccionales.

Son textos guía, por medio de los cuales se explican el manejo o realización de actividades específicas, por ejemplo: los instructivos para los juegos, armar o usar una máquina y las recetas para las preparaciones de comida.

6.3.1.5. Textos Epistolares.

Los autores Kaufman y Rodríguez (2003), establecen que la finalidad de los textos epistolares son el comunicar por medio de la escritura “cuando el destinatario está ausente” (p.49). En este tipo de textos encontramos la carta, la cual es de carácter particular y de variada trama y función, anteriormente era usual expresar sentimientos, relatar sucesos por medio de un lenguaje formal o informal dependiendo de la cercanía con el destinatario. Por otra parte, está la solicitud, cuya función comunicativa es dada por medio de la carta y explícitamente es para realizar un requerimiento particular sobre una situación.

6.3.1.6. Textos Humorístico y Publicitarios.

Estos textos humorísticos y publicitarios, son ricos en variedad de trama y temas asociados con las temáticas que afectan a las sociedades; aunque los humorísticos, buscan modificaciones comportamentales.

Tabla 1. Tipos de Textos

Tipo de texto	Textos	Función del lenguaje	Trama
Textos literarios	Cuento	Literaria	Narrativa
	Novela		
	Poema		Conversacional
	Obra de teatro		
Textos periodísticos	Noticia	Informativa	Narrativa
	Artículo de opinión		Argumentativa
	Reportaje		Conversacional
	Entrevista		
Textos de información científica	Definición	Informativa	Descriptiva
	Nota de enciclopedia		
	Informe de experimentos		

	Monografía		Argumentativa
	Biografía		Narrativa
	Relato histórico		
Textos instruccionales	Receta	Apelativos	Descriptiva
	Instructivos		
Textos epistolares	Carta	Expresivas	Narrativa
	Solicitud		Argumentativa
Textos humorísticos	Historietas	Apelativos	Narrativa
Textos publicitarios	Aviso		Argumentativa
	Folleto		
	Afiche	Descriptiva	

Fuente: Kaufman y Rodríguez (2003)

6.4. La Lectura

La lectura es una actividad intelectual que sólo el ser humano ha desarrollado gracias a su sistema de comunicación: la lengua, el lenguaje y la escritura. En palabras de Maqueo (2009) la lectura es el aprendizaje más importante de la vida; ya que a través de ella podemos adquirir conocimiento, desarrollar estructuras mentales y pensamientos reflexivos y críticos sea de manera formal, en el ámbito académico, o informal (en otros ámbitos). En otras palabras, la lectura nos permite adquirir conocimientos y realizar actividades mentales como la concentración, la reflexión, generación de ideas, relacionar, y comparar situaciones. Por lo tanto, fue la competencia lectora la que se escogió desarrollar, en este proyecto, ya que, por medio de ella, los estudiantes pueden desarrollar habilidades como el análisis y la deducción, importantes en el ámbito educativo en todas sus áreas. En consecuencia, primero explicamos la importancia de la lectura para la educación y el desarrollo de capacidades cognoscitivas. En segundo lugar, los niveles de lectura y su proceso en la comprensión lectora y finalmente la definición de comprensión lectora que utilizamos en la creación de los talleres aplicativos.

Por lo que se refiere a la lectura, esta se adquiere a temprana edad y no se olvida. Mediante ella mejoramos la ortografía, aprendemos a identificar y diferenciar palabras de su significado y escritura. Además, estimula nuestra actividad cerebral, porque hace crecer nuestro caudal de vocabulario, nuestra capacidad de imaginar y pensar, es un entretenimiento cuando leemos por placer, nos permite aprender cuando leemos para

estudiar o para trabajar. En Santiago, Castillo & Ruiz (2005), el leer aporta al lector la posibilidad de reconocer conocimientos previos, establecer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias y construir significados posibles. Dicho de otra manera, nos permite la construcción de conocimientos desde nuestros saberes y visión del mundo. De ahí, que el incremento o creación del hábito lector en nuestros estudiantes, sea a partir del conocimiento de sus preferencias lectoras. Globalmente, la lectura es una habilidad mental que nos permite acceder al conocimiento y a la mejora continua de nuestro vocabulario e induce al ser humano a ser reflexivo y crítico de su entorno.

6.4.1. Tipos de lectura

La lectura está fuertemente relacionada con la motivación intrínseca del lector. Estas motivaciones se dan desde la necesidad de uso de la lectura. Hay tres tipos de lectura según Espinosa (1998), lectura informativa, recreativa y la formativa.

6.4.1.1. Lectura informativa.

En Espinosa (1998), la lectura informativa o también conocida tipo estudio, permite aprender sobre algún tema. En este tipo de lectura el lector aplica estrategias cognitivas con el fin de seleccionar y organizar la información que se ajusta a sus necesidades de aprendizaje; estas estrategias son:

- La revisión preliminar: por medio de la revisión de títulos, subtítulos, introducción, resúmenes, ilustraciones, oraciones iniciales y finales identifica si el material se ajusta a la información que se necesita, si es necesario leerla toda o parcialmente y definir el tipo de documento al que se enfrenta.
- La lectura selectiva: en esta etapa, el lector identifica el contenido general y los detalles relevantes del texto. Además, de mejorar la flexibilidad y agilidad lectora de una idea.
- La lectura indagatoria: esta estrategia permite el encontrar la información específica rápidamente sin leer todo el texto.

Para resumir, la lectura informativa permite la recepción de contenido relevante para el aprendizaje del lector. Así mismo, la aplicación de las estrategias

de revisión, selección e indagación de información mejora las habilidades en la elaboración de síntesis y esquematización de contenidos por parte de los lectores.

6.4.1.2. Lectura recreativa.

Esta lectura es de carácter personal e individual, el lector escoge el contenido a partir de su voluntad, guiado por sus preferencias respecto del tema, o género. Por lo tanto, la independencia de esta lectura se da en el lapso de tiempo y en el ritmo que el lector necesite y disponga.

Es este el tipo de lectura que se hace por lo general por gusto, busca la recreación y el entretenimiento. Además, permite al lector sumergirse en la realidad de la lectura, por medio de la comparación de su realidad con la presentada en el relato.

6.4.1.3. La lectura Formativa.

La lectura formativa, al igual que la informativa, tiene como fin la recolección de información a través de los contenidos; sin embargo, en la lectura formativa la conciencia, pensamiento, perspectivas y concepciones son renovadas a partir de un aprendizaje íntimo e individual en diversos temas que afectan a los seres humanos, como lo son la adquisición de conocimiento, los aspectos culturales y de vida cotidiana en los textos leídos.

En general, la lectura informativa es considerada por los estudiantes como coactiva y obligada por el tiempo relativamente corto en el que se debe realizar, sin embargo; en todos los tipos de lectura se adquiere conocimiento.

6.4.2. Niveles de lectura.

El proceso de comprensión lectora necesita de la identificación y extracción de información que le permita construir el sentido global del texto escrito, estableciendo las relaciones entre los enunciados y la intencionalidad del mismo. De ahí que, la lectura se realiza desde tres niveles: lectura literal, lectura inferencial y lectura crítica (Herazo, 2017). Se define posteriormente cada nivel y se ejemplifica el proceso que aplica el lector en cada uno de ellos.

6.4.2.1. Lectura literal.

Pérez (2003), establece que el proceso de lectura literal “es la comprensión localizada del texto”. Con esto el autor quiere decir, que la lectura que realiza el receptor del texto lo hace de forma generalizada, solo buscando la información explícita que el autor desea informar. Igualmente, Herazo (2017), menciona que este nivel “se centra en la identificación de la idea principal de un párrafo o del texto, secuencias de los hechos o acciones y las relaciones de causa o efecto”. En consecuencia, la comprensión textual de este primer nivel de lectura se evidencia, en productos como: el resumen, el mapa conceptual, un cuadro sinóptico, cuadro comparativo, un informe de lectura, una relatoría o una reseña. En las cuales, para desarrollarlas, el lector es capaz de reproducir la información.

6.4.2.2. Lectura inferencial.

Respecto de la lectura inferencial Pérez (2003), explica que el proceso “corresponde a la comprensión global del texto” en el cual, el lector hace relaciones lógicas entre su visión del mundo y la información que da el autor entre líneas, tales como valores sociales o culturales. Asimismo, el autor Herazo (2017) establece que esta lectura se presenta cuando el lector es capaz de “comprender por medio de las relaciones y asociaciones el significado local o global del texto”. Estas relaciones y asociaciones se evidencian cuando se formulan hipótesis y nuevas ideas a partir del texto. Las actividades relacionadas con este nivel de lectura son la predicción de acontecimientos, la interpretación de lenguaje figurativo, la elaboración de conclusiones y la inferencia de detalles, ideas principales, secuencias temáticas, relaciones de causa y efecto, que no se encuentran explícitas en el texto. También, Cassany, Luna y Sanz (2000) relacionan la inferencia con la habilidad de comprender aspectos del texto desde la significación del resto de la información presentada. En otras palabras, se relaciona con procesos mentales que nos permiten indagar y deducir sobre información no explícita en el texto.

6.4.2.3. Lectura crítica.

De acuerdo con el autor Pérez (2003), el tercer nivel también es “la comprensión global del texto”, que se da desde los conocimientos y experiencias vividas que nos

permiten “emitir juicios” mediante la identificación de “representaciones ideológicas propias en las ideologías del autor presentes en el texto” (p. 33). Además, Herazo (2017), menciona que esta lectura es de “carácter evolutivo”. Ya que, para alcanzarla se necesita de la aplicación de saberes previos, el criterio y el conocimiento, que permitan la comparación, la evaluación y la aceptación de información desde los valores y criterios morales del lector.

Respecto de este proyecto, la lectura literal es el primer nivel aplicado en los talleres, al pedirle a nuestros estudiantes que realicen una lectura y apliquen las macroreglas para reconocer las proposiciones de cada uno de los párrafos del texto y así identificar la macroproposición del texto leído.

6.5. La comprensión lectora

La comprensión de textos es entonces un proceso complejo, el cual exige al lector la extracción e integración de significados y la posibilidad de relacionarlos con su contexto y saberes mediante la inferencia y emisión de juicios que permitan la comprensión local y global del texto. En palabras de Rodríguez (2004), la comprensión lectora es “la decodificación... a partir de los conocimientos del lector del tema... que usa para coordinar su conocimiento previo con la información textual...” (p. 20). Ciertamente, abordar la lectura y la escritura desde el análisis de contenido como se pretende en este proyecto, exige a los estudiantes reestructurar su conocimiento sobre la comprensión lectora repetitiva y memorística, a la contextualizada e innovada en la cual el contenido del texto se convierta en parte de la realidad del lector.

En resumen, la lectura y comprensión de la misma corresponden a procesos cognitivos en los que los lectores extraen información literal, relacionan acontecimientos con sus contextos y plantean hipótesis a partir de sus conocimientos del tema, del mundo, de sus experiencias para así comprender el texto local y globalmente.

Tabla 2. Niveles de Lectura

Nivel de Lectura	Niveles de comprensión lectora	Descripción	Destrezas
Literal	Literalidad	El lector aprende la información explícita.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Captación del significado de palabras, oraciones y párrafos. ✓ Identificación de las acciones. ✓ Reconocimiento de los personajes y su descripción física, espacio y lugar. ✓ Secuencias de las acciones.
	Retención	El lector recuerda la información explícita.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reproducción oral de situaciones. ✓ Recuerdos de pasajes y detalles del texto. ✓ Captación de la idea principal.
	Organización	El lector ordena y explica las relaciones de los elementos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Establece relaciones entre los personajes, acciones, lugares y tiempo. ✓ Diferenciación de hechos y opiniones. ✓ Resumen del texto. ✓ Descubrimiento de la causa y efecto de los sucesos. ✓ Comparación entre personajes, lugares físicos, etc. ✓ Identificación del protagonista y personajes secundarios. ✓ Reordenamiento de secuencias.
Inferencial	Inferencia	El lector descubre los aspectos y mensajes implícitos en el texto.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Complementación de detalles y conjeturas sobre sucesos que no son obvios en el texto. ✓ Formulación de hipótesis sobre las motivaciones internas de los personajes. ✓ Deducción de enseñanzas. ✓ Proposición de títulos.

	Interpretación	El lector realiza una reordenación personal de la información.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Determinación del mensaje. ✓ Deducción de conclusiones. ✓ Predicción de secuencias. ✓ Formación de opinión personal. ✓ Reelaboración del texto en una síntesis personal.
Crítica	Valoración	El lector formula juicios basados en experiencias y valores.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Captación del mensaje implícito en el texto. ✓ Proposición de juicios de valor sobre personajes y situaciones. ✓ Emisión de juicios sobre la calidad del texto. ✓ Enjuiciamiento estético.
	Creación	El lector realiza transferencias cognitivas de las ideas presentes en el texto presentes en lo personajes y hechos.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Asociación de ideas del texto con las personales. ✓ Reafirmación o cambio de conducta del lector. ✓ Planteamientos nuevos a partir de las ideas del texto. ✓ Aplicar ideas presentadas, parecidas o nuevas. ✓ Resolución de problemas.

Fuente: (Rodríguez, 2004)

6.6. La Macro-estructura Textual

La macro-estructura textual hace referencia a la comprensión global del texto y está fuertemente relacionada con el análisis del discurso crítico ADC. De acuerdo con Van Dijk (1980), la macro-estructura corresponde al tema o asunto del texto, desde el análisis del discurso (AD). En consecuencia, la macro-estructura hace referencia a la estructura semántica y de coherencia textual, ya que, si los enunciados de un texto no están relacionados por el tema, su significación sería incoherente. Un ejemplo claro, expuesto por Van Dijk en su libro *Texto y Contexto* (1980), es en el que se refiere a que en el “cuento la macro-estructura son los temas (viajes, un descubrimiento, una relación amorosa, etc.)”. De

hecho, el reconocimiento de la macro-estructura en un texto permite entender el asunto global del tema.

Además, Van Dijk (1980), menciona que “las frases del texto que expresan macro-estructuras se denominan *macroproposiciones*, las cuales son las secuencias de oraciones que resumen la información global del texto.” Y que a la identificación de estas macroproposiciones se llega por la aplicación de las macroreglas que permiten la extracción correcta de la macroestructura del texto. Es por esta razón, que para este proyecto el reconocer las macroproposiciones en los textos por medio de la aplicación de las macroreglas significa ayudar a los estudiantes a mejorar su comprensión lectora.

6.6.1. Macroreglas.

El autor Van Dijk (1992), señala que las *macroreglas* “son las que producen las macro-estructuras textuales”; por medio, de la reducción y organización de la información centradas en el tema del texto. Las macroreglas, según Van Dijk son: la supresión, la generalización y la construcción.

6.6.1.1. La supresión.

Van Dijk (1992), enuncia que “dada una secuencia de proposiciones las que no sean proposiciones de las proposiciones subsiguientes de la secuencia se suprimen. En otras palabras, esta actividad cognitiva se da por el lector, cuando omite todas las proposiciones que considera que no “desempeñan un papel en la interpretación de otras oraciones”. Por ejemplo: los detalles que no son necesarios para comprender el tema global o local del texto.

6.6.1.2. La generalización.

Van Dijk (1992), menciona que “dada una secuencia de proposiciones, se hace una proposición que contenga un concepto derivado de los conceptos de la secuencia de proposiciones y la proposición obtenida así sustituye a la secuencia original”. O sea, “se construye una proposición que expresa el tema global del texto, por medio de un súper-concepto”. Por ejemplo: La creación de una frase para explicar el tema de un texto (tesis).

6.6.1.3. La construcción.

Van Dijk (1992), afirma que “dada una secuencia de proposiciones, se hace una proposición que denote al mismo hecho denotado por la totalidad de la secuencia de proposiciones y se sustituye la secuencia original por la nueva proposición”. Dicho de otra manera, es una proposición que el lector realiza desde el conocimiento propio del tema, del mundo, pero que contiene el tema del texto.

Tabla 3: Macrorreglas y Las Estrategias Lectoras

Macrorreglas	Estrategias lectoras
Supresión	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Omitir información no relevante (detalles). ▪ Seleccionar la relevante (temáticas globales).
Generalización	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sustraer características (personajes, objetos y lugares). ▪ Realizar inferencias (hechos y personajes).
Construcción	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Crear un concepto resumen. ▪ Asociar y construir textos a partir de la lectura y conocimientos al contenido.

Fuente: (Van Dijk, 1980) (Rodríguez, 2004)

En definitiva, el uso correcto de las macro-reglas permite la extracción importante y generalizada de la información temática presente en los textos, por medio de la comprensión efectiva de la lectura y permite la interpretación de los mismos por medio de las relaciones de los saberes y contextos del lector con los presentes en el texto.

En pocas palabras, las teorías y definiciones presentadas en este capítulo, abarcan y sustentan la importancia de las macroproposiciones en la comprensión de los textos, desde la aplicación de macroreglas en los diferentes tipos de textos por parte de los estudiantes de séptimo grado (701) que participan en este proyecto.

7. Diseño Metodológico

De acuerdo con Enrique Lacordaire, la investigación educativa es una herramienta social que, por medio del análisis de los procesos educativos, permite el empoderamiento del estudiante a través de la educación. Es así, como la investigación sobre la calidad de la educación, el desarrollo social, y las problemáticas de las pedagogías en pro del aprendizaje integral son las piedras angulares de esta línea investigativa. En este caso, este proyecto se centra en el reconocimiento e importancia de la comprensión de la lectura para el aprendizaje y el desarrollo social de los estudiantes.

En consecuencia, la información recolectada en este proyecto se analizará desde *su contribución a la teoría social del caso*, siguiendo el enfoque *cualitativo*. La investigación cualitativa es aquella que permite la comprensión de fenómenos desde la exploración de las perspectivas subjetivas de los participantes, tales como: percepciones, experiencias, interpretaciones y opiniones, en sus ambientes naturales; es así que, la investigación se contextualiza desde las realidades de los participantes (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

En razón de lo anterior, el paradigma implementado fue el interpretativo. Ya que, según Pérez (2004), este paradigma permite la “reflexión desde la praxis”; dicho de otro modo, se comprende la realidad desde los hechos e interpretaciones que los sujetos construyen a través de la interacción de las personas con los aspectos culturales y las particularidades que caracterizan al fenómeno estudiado. Además, Pérez (2004), expresa que el paradigma interpretativo ayuda en la descripción contextual de la problemática, desde la recolección sistemática de datos, teniendo en cuenta los datos objetivos y las subjetividades de los participantes acerca del caso en estudio. Por consiguiente, este proyecto se enfoca en el estudio de caso como una “estrategia de investigación” para comprender e interpretar los contextos de los participantes (Eisenhardt, 1989). Ya que la recolección de “evidencia cualitativa y/o cuantitativa”, permite la descripción, verificación y generación de teorías para entender las realidades y necesidades educativas de los

estudiantes. Es por esta razón, que este paradigma junto con el enfoque cualitativo, y en línea a la temática abordada desde la línea investigativa de Enrique Lacordaire contribuyeron al análisis descriptivo de la dificultad en comprensión lectora por parte de los estudiantes de séptimo grado (701) del Colegio Celestin Freinet.

7.1. Contexto

El proyecto se desarrolló en el Colegio de Educación Técnica y Académica Celestin Freinet, ubicado en la localidad de Suba UPZ 71. Perteneció al estrato social tres (3). Es un colegio de carácter mixto que cuenta con dos modalidades. La primera modalidad es la de *convenio o becados por la Secretaría de Educación de Bogotá (SED)* o estudiantes que pertenecen al *proyecto 4248*, que son aquellos estudiantes a los cuales el gobierno distrital les paga la matrícula y la pensión en la ciudad de Bogotá, este proyecto permite que los estudiantes puedan tener gratuidad total en todos los aspectos ofrecidos por la institución. En el curso 701 cuatro (4) estudiantes son de convenio. La segunda, es la modalidad de aquellos estudiantes privados, quienes pagan la pensión con sus propios recursos y todo lo requerido por la institución; en el grado 701 la mayoría, 36 estudiantes, pertenecen a esta modalidad. Además, la institución cuenta con un Sistema de Gestión para la Calidad ISO 2001 por la cual se hacen mediciones periódicas del proceso y calidad educativa que reciben los estudiantes.

7.2. Población

Este análisis de las condiciones académicas, familiares y personales de los estudiantes se estableció con base en Maqueo (2009), quien considera que “la escuela es el mejor espacio para el fortalecimiento de las capacidades formativas y emocionales...” Esto permitió reconocer a los estudiantes desde sus realidades y contextos. Primero se mencionan los aspectos de núcleo familiar *estrato socio-económico y actividades laborales de los padres de los estudiantes; proyecciones y/o aspiraciones futuras de los estudiantes y su record de promoción escolar; por último, el desempeño académico en la asignatura de lengua castellana* por parte de los estudiantes de séptimo grado (701) del colegio Celestin Freinet.

Los participantes de este proyecto fueron 40 estudiantes de séptimo grado (701) categorizados como población regular, ya que, no manifiestan dificultades o alteraciones de

alguna índole física, cognitiva o mental. Los estudiantes pertenecen a una estratificación socio-económica entre 2 y 4. Los estudiantes conviven en núcleos familiares muy relacionados con sus estratos socio-económicos. Por ejemplo: las actividades laborales de los padres de familia del grupo son jefes propios, empresarios, taxistas, amas de casa y los otros son empleados dependientes de una empresa. De ahí que, la actividad laboral de los padres, influye en el desempeño académico de los estudiantes. Ya que, aquellos hogares en los que hay amas de casa e independencia laboral, son los que (opinión personal) cuentan con un seguimiento y acompañamiento en lo académico y formación humana integral. Este acompañamiento, se refleja en su desempeño personal durante la actividad escolar, el que se caracteriza por ser aceptable.

Otro aspecto importante lo constituyen las proyecciones y aspiraciones futuras de los estudiantes, en particular a nivel académico. La mayoría tiene aspiraciones a largo tiempo tales como terminar una carrera universitaria y/o técnica o contar con algún oficio permanente (veterinaria, criminalística, comunicación social, docencia, asistencia de vuelo, contaduría, pilotaje militar, policía, conducción, escritura, entre otros). Es de analizar que la educación para los estudiantes será el pilar de su vida profesional en un futuro. Eso sí, los estudiantes, en general, tienen un buen desempeño escolar; cuentan con un buen record de promoción escolar, treinta y cinco (35) estudiantes no han perdido ningún año; cuatro (4) manifestaron que perdieron un año, y por último un estudiante manifiesta que en su vida escolar perdió dos años.

Con respecto del desempeño académico de los estudiantes en la asignatura de lengua castellana, de acuerdo con la Comisión de Evaluación y Promoción, la pérdida de indicadores de logro en esta asignatura es recurrente, y a pesar de ingresar al proceso de nivelación, esta no es superada (Colegio de Educación Técnica y Académica Celestin Freinet, 2017). Además, la institución realiza simulacros externos, para hacer seguimiento al nivel de los estudiantes en las diferentes áreas y competencias evaluadas por las pruebas Saber. Es de ahí, que los informes de la Comisión de Evaluación y Promoción; y los simulacros externos se tomaron como base para reconocer las falencias de los estudiantes en la asignatura de lengua castellana.

7.3. Instrumentos, Aplicación y Resultados

Durante el proyecto, varios instrumentos tales como test de diagnóstico, rúbricas y talleres se aplicaron con el fin de reconocer las problemáticas, evaluar los procesos y fortalecer la estrategia académica en pro de alcanzar los objetivos propuestos por este proyecto educativo. Además, se utilizaron documentos institucionales. Por ejemplo: Tablas de desempeño de simulacros externos y reportes de la Comisión de Evaluación y Promoción del grado séptimo (701). Es así, que estos instrumentos según Yin (1994) permiten demostrar la fiabilidad de la información recolectada durante la investigación, estableciendo aspectos significativos para el entendimiento de la problemática en el caso estudiado. Además, el análisis de los datos se da desde las evidencias no subjetivas presentes en el proceso investigativo. En primer lugar, se presentan las evaluaciones diagnósticas, que se utilizaron para establecer la problemática y un punto de partida para este proyecto. En segundo lugar, el uso de la rúbrica que permitió la personalización de la evaluación del proceso lector oral de los estudiantes y finalmente, los talleres, como una herramienta pedagógica que facilita la personalización de criterios evaluadores, así como la aplicación del conocimiento, en los que las actividades hacen parte del aprendizaje significativo para los estudiantes.

7.3.1. Evaluaciones de Diagnósticas

Los test de diagnóstico según Santos (1995), “la evaluación diagnóstica” es la que permite conocer “el estado cognitivo y actitudinal de los estudiantes”; sin dudas, la acción, ejecución e intervención de una problemática de aprendizaje se da desde el “conocimiento previo” de la realidad educativa y personal del estudiante (p. 166). Asimismo, García (1995), afirma que este conocimiento comprende las dimensiones biológicas, psicológica y cognitiva, en este caso de los estudiantes de séptimo grado (701) del colegio Celestin Freinet.

7.3.2. Rúbricas

Los autores Andrade (2005) y Mertler (2001) (citados en Domenech, 2011), mencionan que “las rúbricas son guías que describen características específicas” las cuales permiten la personalización de objetivos a alcanzar en los “productos de un proyecto o tarea

facilitando la retroalimentación”. En esta investigación, la rúbrica se utilizó con la finalidad de hacer el diagnóstico de la lectura oral de los estudiantes tomando como referencia los ítems que comprenden la lectura oral según Maqueo (2009).

7.3.3. Talleres

Los talleres según Vasco (2000), “son un espacio educativo en el cual la interacción con el conocimiento es... interactiva e intersubjetiva... de manera que genera procesos individuales en cada uno de los participantes. Además, que permiten la personalización del aprendizaje por medio de la significación del mismo, tal y como se expone en este proyecto, los talleres fueron una “herramienta pedagógica” para el refuerzo de habilidades en la comprensión lectora de los estudiantes.

En el presente proyecto, estos talleres de carácter aplicativo se enfocaron en el fortalecimiento de las habilidades lectoras de los estudiantes con base en las dificultades presentadas en el desempeño académico de los mismos. En este caso, se propusieron y desarrollaron siete talleres. Los dos primeros talleres se centran en el uso de la macrorregla de selección, que consiste en escoger la información relevante de cada párrafo (ideas principales) y la macrorregla de omisión, reconocer información no relevante (ideas secundarias para descubrir la macroproposición que contenga el tema del texto. (Van Dijk,1980). Seguidamente, se desarrollaron los de la macrorregla de generalización, que consiste en escoger la información relevante del texto descubrir la macroproposición usando el parafraseo para explicar que el tema del texto. (Van Dijk,1980). Y finalmente, los del uso de la macrorregla de construcción, que consiste en escoger la información relevante del texto y el conocimiento previo del tema y descubrir la macroproposición usando el parafraseo y los juicios propios para explicar que el tema del texto. (Van Dijk,1980). Para concluir, los talleres se basaron en el uso de las macrorreglas de supresión, generalización y construcción las cuales permiten la identificación de la macroproposición en los textos leídos por los estudiantes.

7.3.4. Análisis de Resultados

En este capítulo del proyecto, se realiza el análisis interpretativo de los resultados en los talleres aplicativos enfocados en las macroreglas textuales propuestas por Van Dijk (1980). Se toman muestras aleatorias de los talleres desarrollados por los estudiantes de séptimo grado (701) del Colegio Celestin Freinet. Con el fin de sistematizar y evaluar los procesos lectores de los estudiantes.

Mediante este escrito los estudiantes estarán codificados de la siguiente manera: S= estudiante y N=1 al 5. Por otra parte, los talleres serán denominados T1; T2; T3...; haciendo referencia a los talleres ejecutados en el desarrollo de este proyecto. Estos talleres responden al objetivo “reforzar las habilidades lectoras por medio de la aplicación de talleres secuenciales que aborden las dificultades presentadas en el desempeño académico de los estudiantes”. Asimismo, el taller TE responde al objetivo de “evaluar los procesos de comprensión de lectura de cada uno de los estudiantes después de la aplicación de la estrategia de reconocer las macroproposiciones en los textos escritos”.

En general, este capítulo contendrá las muestras recopiladas durante la ejecución de la estrategia educativa para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes. En primer lugar, el taller (T1) y (T2) que consistió en aplicar la macroregla de supresión y omisión en un texto periodístico.

7.3.4.1. Talleres de Supresión y Omisión

En los talleres 1 y 2 (T1) y (T2), los objetivos planteados fueron: a) aplicar la macroreglas de supresión y omitir la información no relevante para inferir, deducir la macroproposición del texto. En el T1, la lectura propuesta fue “Escribir como terapia” (Calvo, 2018) y las actividades fueron las siguientes:

- Organizar el curso por grupos
- Organizar el texto de acuerdo a la coherencia interna del texto

- Leer el texto
- Omitir los párrafos no relevantes para identificar las ideas principales
- Reconstruir un párrafo a partir de las ideas principales
- Crear un nuevo texto con el tema.

Es de resaltar que la actividad de organizar el texto de acuerdo con la coherencia interna del mismo, fue desarrollada y completada por lo estudiantes que participaron en la actividad. Todas las muestras seleccionadas organizaron correctamente el documento.

En la actividad “Omitir los párrafos no relevantes para identificar las ideas principales” los estudiantes subrayaron las ideas que consideraban las ideas principales de los párrafos; en general, los estudiantes acertaron en la selección de las ideas principales.

Por otra parte, en la actividad “reconstruir un párrafo a partir de las ideas principales” el objetivo era encontrar la macroestructura del texto; sin embargo, los estudiantes no lo realizaron y al preguntar el porqué, sus respuestas fueron las siguientes:

T1-S1: “el párrafo no tiene sentido”

T1-S2: “las ideas son principales y no se pueden unir”

T1-S3: “ya están subrayadas en el texto, no es necesario escribirlas”

T1-S4: “es mejor hacer un resumen del texto, tendría más sentido”

T1-S5: “no era necesario, ya están en el texto”

En esta actividad el alcance fue nulo; puesto que, los estudiantes consideraron dos aspectos uno a nivel intertextual o literal y el otro a nivel de significación de la actividad. En el primer aspecto se refleja un análisis consciente sobre la estructura del texto a nivel de microestructura gracias a la cohesión en el texto, que ellos catalogan sin sentido, pero la realidad es que los temas de las ideas principales sí guardan estrecha relación con el tema del texto y entre ellas, es la falta de conectores la que las hacen ver aisladas. En el segundo aspecto a nivel de significación de la actividad, a los estudiantes no les pareció “necesaria” transcribir una información ya seleccionada en el texto, se asume que no fue significativa esta actividad para ellos; a pesar de ser la más importante para este proyecto, porque era la construcción de la macroestructura del texto por medio de la macroproposiciones.

En la última actividad del T1, se les solicitó a los estudiantes “Crear un nuevo texto con el tema, todos desarrollaron un párrafo, que se muestra a continuación.

En esta actividad, los párrafos creados por los estudiantes se relacionaron con el tema central de la lectura propuesta en el T1 “Escribir como terapia”. En general, los estudiantes evidenciaron comprensión lectora apropiada de la lectura; ya que, los escritos estaban relacionados con el tema global que era escribir para liberarse emocionalmente. Las relaciones de la temática se elaboraron en subtemas como:

S1: El por qué y para qué sirve escribir desde su opinión.

S2: El cómo escribir permite la liberación emocional en relación a las situaciones como país vividas y experiencias propias.

S3: Escogieron oraciones de la lectura y construyeron el párrafo.

S4: Lo relacionaron con contar una historia y cómo esto puede contribuir a dar a conocer la cultura de un país.

S5: Su escrito se relacionó con los conflictos sociales en la sociedad colombiana.

En el T2 las actividades propuestas fueron

- Leer en voz alta y comentar sobre el tema de la lectura
- Subrayar con verde en cada párrafo las ideas secundarias y con amarillo las ideas principales.
- A partir de las ideas principales explicar el contenido del texto.
- Escoger entre la idea principal la que podría reemplazar el texto y explicar su selección.

La actividad de leer y comentar, los estudiantes las completaron y reflejaron en sus comentarios la comprensión de la temática del texto. Sin embargo, fue notorio que los estudiantes no tienen claro el concepto de ideas secundarias como se evidencia en las siguientes muestras:

Aunque, en algunos párrafos sí subrayaron apropiadamente ideas que contenían detalles, no se seleccionaron todas; respecto de la idea principal al igual que en el T1, los estudiantes las seleccionaron correctamente.

En la actividad “a partir de las ideas principales, explique el contenido del texto”.

S1: Construyó la macroproposición del texto relacionando su opinión con la información del test.

S2 y S3: Construyen la macroproposición del texto a partir de la información literal que extrae del texto.

Los estudiantes en la actividad “Escoger entre la idea principal la que podría reemplazar el texto” no escogieron ideas principales del texto, sino que crearon uno nuevo a partir de sus criterios personales.

S1: “La protección de la biodiversidad”

S2: “La Biodiversidad en la actualidad”

S3: “Rescatando generaciones futuras”

7.3.4.2. Talleres de Generalización

En el taller (T3) y (T4) los objetivos planteados fueron: a) aplicar la macrorreglas de generalización (consiste en resumir una parte del texto, de la forma que sea más sencillo entender); b) trabajar tres textos para encontrar generalidades entre ellos. En el T3, las lecturas propuestas fueron “Para limpiar el aire de Bogotá hay que reducir las emisiones de diésel” (Torres, 2018), “Uno de los muchos problemas de la ciudad, la basura en Bogotá” (Sánchez, 2018); “Movilidad de Bogotá un problema de todos” y las actividades fueron las siguientes:

- Realice la lectura en voz alta
- Caracterice las temáticas generales de cada uno de los textos

- De acuerdo con el ejercicio anterior, construya un texto que contenga los temas de: basuras, contaminación y movilidad. En el texto describir el problema (en que consiste y consecuencias), cree un título y proponer alternativas de solución a cada problemática abordada en las lecturas propuestas.
- Construya la generalización para cada lectura
- Realice una caricatura que evidencie la ciudad y sus problemáticas.

Los estudiantes realizaron las lecturas en voz alta y comentaron sobre la temática general de cada uno de los textos. En la actividad de “Caracterice las temáticas generales de cada uno de los textos”. Las muestras son las siguientes:

Los estudiantes caracterizaron apropiadamente las problemáticas abordadas por las lecturas, extrayendo información literal de las lecturas. Es decir, a nivel de lectura literal los estudiantes cuentan con las capacidades sustraer información pertinente de las lecturas que den cuenta de las temáticas abordadas.

En la segunda actividad, construya un texto que contenga los temas de: basuras, contaminación y movilidad. Los estudiantes trataron los tres temas solicitados, respecto a la descripción de la problemática, usaron la ejemplificación, los títulos fueron apropiados para conceptualizar los temas; aunque no todos generalizaban el concepto de las problemáticas de la ciudad.

S1: “Problemáticas en Bogotá”

S2: “La movilidad causa Contaminación”

S3: “Alta contaminación en el sector de Villamaría”

S4: “Ambiente en emergencia”

S5: “Contaminación”

En la actividad “Construir la generalización para cada lectura”, los estudiantes relacionaron los conceptos presentados en cada lectura con las opiniones que ellos tienen del tema. Además, la caracterización general de las problemáticas la abordaron correctamente, con dibujos que representaban una generalización del tema que era “Las

problemáticas ambientales que afectan a Bogotá” Las respuestas las relacionamos a continuación.

En el T4, el objetivo fue “aplicar la macrorregla de generalización”. Los textos propuestos para leer fueron el poema “La nariz de (Quevedo) y “personaje de acuerdo con sus características externas” un texto descriptivo. Las actividades propuestas son:

- ✓ Leer el texto “La Nariz” en voz alta
- ✓ Escribir con sus palabras y en una oración el asunto del texto
- ✓ Realizar una ilustración que recree la oración
- ✓ Leer el texto descriptivo
- ✓ Identificar los rasgos físicos descritos y representarlo en un dibujo
- ✓ Escribir una idea general

Los estudiantes realizaron las lecturas “La nariz” y “el personaje de acuerdo con sus características externas”. Acerca el texto “La nariz” (Quevedo, 1647) se solicitó escribir una oración con sus propias palabras; los resultados son:

S1; S4 y S4: se evidencia que utilizó una fuente externa (explicación de la docente) para identificar el tema del poema.

S2 y S3: el estudiante extrae el asunto de una lectura literal del texto.

Con base en los resultados en esta lectura, se evidencia el hábito a un tipo de texto (el narrativo); además, los estudiantes que usaron la fuente externa para identificar el problema asociaron que la información literal presente en el texto no era la intencionalidad real del texto, sino que utilizaba recursos estilísticos para representar su verdadera intención; sin embargo, en la representación gráfica del asunto, los estudiantes recrearon la conceptualización literal del texto que fue una nariz.

Respecto del texto “Personaje de acuerdo con sus características externas”. A la actividad “Graficar a partir de la descripción del texto”, el dibujo representó las

características físicas descritas en la lectura. Seguidamente, en la actividad “Escribir una idea general del texto”, las respuestas de los estudiantes fueron

S1; S2; S3 y S5: concluyen que el asunto del texto es describir a una atleta; además, usaron adjetivos presentes en la lectura para ampliar la información.

S4: Utilizó sus propias palabras para explicar el asunto del texto; sin embargo, al igual que los S1, S2, S3 y S5 usó adjetivos presentes en la lectura para ampliar la información.

7.4.3.3. Talleres de Construcción

En el taller (T5) y (T6) los objetivos planteados fueron: a) aplicar la macrorregla de construcción y b) reforzar la lectura a nivel literal e inferencial. En el T5 la lectura propuesta fue “Una visita al Mercado” (Educoas). En el objetivo de reforzar la lectura a nivel literal, la actividad fue responder preguntas abiertas para reconocer si el estudiante era competente para extraer información literal de los textos.

Respecto del objetivo de aplicar la macrorregla de construcción, los estudiantes crearon una macroproposición de acuerdo a: a) la intención del autor y b) su opinión frente al texto.

Frente a la intención del autor, los estudiantes

S1; y S3: Los estudiantes relacionaron la intención del autor con el concepto “no todo lo que se ve a primera vista es lo que pensamos; por lo tanto, no hay que juzgar a primera vista”.

S2: la intención del autor era narrar un acontecimiento.

S4 y S5: la intención del autor la relacionaron con el cambio de opinión que surge al descubrir cosas y experiencias nuevas.

Frente al texto, las respuestas fueron:

S1 y S3: Los estudiantes usaron información literal del texto para dar su opinión del texto.

S2 y S5: Los estudiantes explicaron que el texto en su opinión era sobre valores, “el no juzgar o ser negativos” ante lo que no conocemos.

S4: el estudiante expresó su opinión explicando que era un texto “reflexivo e interesante sobre las formas de pensar”.

En el T6, la lectura propuesta fue “El Rey Mocho” (Educoas). En el objetivo de reforzar la lectura a nivel literal, la actividad fue responder preguntas abiertas para reconocer si el estudiante era competente para extraer información literal de los textos.

Las actividades propuestas fueron

- Lea en voz alta
- Ordene las palabras que correspondan a una pregunta con sentido completo y escriba la respuesta correcta
- Construya un concepto global de la lectura

En la actividad “Construya un concepto global de la lectura” los estudiantes respondieron:

S1; S2; S4 y S5: su conceptualización global fue sobre la sinceridad y de la prevalencia de la verdad sobre las mentiras o lo oculto.

S3: su conceptualización fue sobre las ataduras que genera en nuestro ser la vergüenza.

7.3.4.3. Taller Evaluativo

Este taller es el último que se ejecutó durante el proyecto, con el fin de evaluar el proceso comprensivo de los estudiantes de séptimo grado del Colegio Celestin Freinet después de aplicar los talleres de identificación de la macroproposiciones por medio de la aplicación de las macrorreglas (Van Dijk, 1980), como estrategia pedagógica para mejorar la comprensión lectora. En este taller los textos propuestos fueron:

- a. El principito (Saint-Exupéry, 1943)

- b. El uso de internet en los adolescentes (anónimo)
- c. La trama (Bioy, 2017)
- d. Las aves (Wikipedia)

Los objetivos propuestos fueron:

- a. Aplicar las macrorreglas propuestas por Van Dijk (1980), supresión, generalización y construcción.
- b. Evidenciar a través del ejercicio la identificación de la macroproposición de un texto.
- c. Evidenciar la aplicación de las macrorreglas en el proceso lector de los estudiantes.

Las actividades propuestas fueron:

- a. Organizar grupos de cinco integrantes.
- b. Cada grupo leer en voz alta un fragmento.
- c. Subrayar en cada fragmento las ideas secundarias.
- d. Escribir las macroproposiciones encontradas de cada fragmento.
- e. Realizar una ilustración que represente las macroproposiciones encontradas.
- f. Desarrollar el siguiente trabajo independiente:
 - Leer texto “En el país hay más de 17.000 cuerpos que nadie reclama” (cita)
 - Crear un poster (fecha, título y fuente de la noticia)
 - Evidencie la macroproposición del texto a través del dibujo.

En la actividad “Subrayar en cada fragmento las ideas secundarias”, los estudiantes muestran al igual que en el taller de supresión T1, de manera evidente la dificultad de reconocer en los textos las ideas secundarias, siendo notable que en ambos talleres la identificación de la idea principal es más relevante y casi un proceso mecánico. Por lo tanto, es concluyente que los estudiantes no tienen la conceptualización de ideas secundarias en sus saberes.

Respecto de la actividad “Escribir las macroproposiciones encontradas de cada fragmento”, los estudiantes tenían la libertad de escoger la macrorregla de su preferencia.

S1; S2; S4; S6: el estudiante hace uso de la macrorregla de supresión al escoger ideas del texto para crear su macroproposición; a su vez, la de generalización para complementar y explicar el tema global de los fragmentos.

S3 y S5: los estudiantes construyeron su macroproposición a partir de los saberes y conocimientos de temas relacionados con la temática global del texto.

Sin embargo, se resalta que el concepto de macroproposición como una oración explicativa corta y concisa aún es lejana para los estudiantes; ya que en todos los talleres al solicitar escribir la macroproposición del texto, el uso de adjetivos y ejemplos se utilizó para ampliar o justificar el tema. Respecto de la comprensión lectora, es evidente que la aplicación de las macrorreglas al proceso lector, permitió la identificación del tema global del texto con mayor facilidad por parte de los estudiantes.

Referente a la “Realizar una ilustración que represente cualquiera de las macroproposiciones encontradas” las muestras son las siguientes

S3; S4; S5 y S6: En la macroproposición ilustrada los estudiantes usaron la macrorregla de supresión y generalización para crear su dibujo, cada fragmento fue representado en una ilustración.

S1 y S2: usaron la macrorregla de la construcción; ya que, integraron todos los conceptos de las lecturas abordadas en el taller y crearon uno nuevo a partir de lo conocido.

En el trabajo independiente, los estudiantes S1, S4, S5 y S6 hicieron uso de la macrorregla de construcción como se evidencia en sus ilustraciones, usaron el tema de la lectura, pero en su representación no emplearon palabras o conceptos literales del texto. Por otro lado, los estudiantes S2 y S3 dan evidencia de la aplicación de las macrorreglas de supresión y generalización; puesto que, con la ayuda de conceptos y palabras dentro de la lectura, recrearon la macroproposición del texto.

En general, se puede concluir que la conceptualización de macroproposición por parte de los estudiantes es apropiada, y que la aplicación de la macrorregla en el proceso lector ayuda como estrategia lectora para la comprensión global de los textos.

8. Conclusiones

Al inicio de este proyecto se planteó la siguiente pregunta “¿Cómo la identificación de la macroproposición en los textos escritos fortalece la comprensión lectora de los estudiantes en el Colegio De Educación Técnica y Académica Celestin Freinet de grado séptimo (701)?” En búsqueda de responder esta pregunta, se planteó como objetivo principal “Fortalecer la comprensión lectora por medio de la identificación de la macroproposición del texto escrito por parte de los estudiantes del grado séptimo del Colegio de Educación técnica y Académica Celestin Freinet”.

Es de ahí que, las aplicaciones diagnósticas a nivel psicosocial y cognitivo de los estudiantes participantes en este proyecto nos permitió desde la mirada de Berrío (1980) y Van Dijk (1984), reconocer el contexto de los participantes del proyecto, como parte del método cualitativo aplicado en esta investigación. En el cual, la estructura de modelos mentales según Van Dijk (1984) son un esquema categorizado en el escenario (Tiempo y lugar), participantes (Y sus varios roles), y en un evento o acción, que representan lo conocido como experiencia. (p. 273) Es así, que la caracterización de los estudiantes permitió plasmar la concepción de su mundo a través de la información propia de cada uno de ellos.

Al reconocer el contexto psicosocial de los estudiantes, incluyendo su preferencia lectora, la estrategia pedagógica macroestructura textual, se abordó desde las preferencias y hábitos lectores de los estudiantes. Se utilizaron los textos más conocidos por ellos como son: narrativos, expositivos y periodísticos; de temas variados y de actualidad como: la ecología, cuentos morales y noticias. En consecuencia, los estudiantes realizaron las lecturas y el interés por los temas propuestos fue notorio, completaron las actividades y su comprensión lectora fue aceptable teniendo un mejoramiento progresivo. De ahí, que el establecer los hábitos y preferencias lectoras de los estudiantes de séptimo grado (701)

como objetivo específico agilizó el proceso de comprensión lectora promoviendo el ejercicio lector a partir de temas de actualidad y conocidos por los estudiantes.

Además, se utilizaron instrumentos, como la rúbrica y los talleres, por medio de los cuales se evaluó la comprensión lectora de los estudiantes. Se analizó “el contexto real de los participantes” (Berrío, 1980). El aspecto primordial analizado fue el rendimiento académico desde la perspectiva subjetiva de los participantes (algunos estudiantes manifiestan ser “buenos” o ser “malos” en alguna materia) y el objetivo (los resultados de simulacro Evaluarte 2016, de los talleres macrotextuales y la rúbrica de proceso lector oral). Por medio, de los instrumentos se reconocieron las capacidades y limitaciones presentadas por parte de los estudiantes al momento de realizar el proceso de comprensión lectora. En consecuencia, la individualización y la adaptación de los instrumentos a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, contribuyó en la evaluación de los procesos de comprensión de lectura de cada uno y después de la aplicación de la estrategia de reconocer las macroproposiciones en los textos escritos arrojando datos objetivos y verificables.

En cuanto a las falencias en la comprensión lectora por parte de los estudiantes, se puede afirmar que el desarrollo de talleres aplicativos centrados en la identificación de las macroproposiciones textuales mejoran los procesos comprensivos. En un primer momento, la enseñanza de aplicación de las macrorreglas en los textos escritos como supresión, generalización y construcción permiten simplificar el ejercicio comprensor. Ya que cada una, realiza un proceso cognitivo diferente que le permite al estudiante conocer y aplicar diferentes estrategias lectoras. Como resultado, los estudiantes lograron hacer asociaciones y relaciones entre la información y el contexto presente en cada texto. Adicionalmente, se logró acercar a los estudiantes a procesos mentales que les permitieron identificar la posible intencionalidad del autor, emitir juicios y hacer reflexiones sobre los temas y conceptos en las lecturas abordadas en los talleres. Efectivamente, con esta estrategia se logró reforzar las habilidades lectoras de los estudiantes por medio de la aplicación de talleres que les enseñaron a aplicar mejores estrategias y al ser secuenciales, el mejoramiento de las dificultades fue progresivo.

Otro aspecto a resaltar es que, sí bien para los estudiantes es un reto entender el sentido global del texto, el paso de la lectura literal a la lectura inferencial y crítica, permite el mejoramiento de la comprensión lectora, proceso que fue asumido por ellos con buena disposición y fueron conscientes de la importancia de ir más allá de la extracción de información literal para lograr un aprendizaje significativo y verdadero. Sin embargo, sigue siendo una tarea pendiente por parte de los maestros, padres de familia e instituciones educativas, el proponer estrategias pedagógicas e innovadoras para que la comprensión lectora dentro y fuera del aula y que sea más guiada hacia la reflexión y la crítica.

9. Impacto del Proyecto

Este proyecto, se presento ante la comunidad educativa del Colegio Celestin Freinet, con el fin de mejorar las estrategias y procesos lectores de los estudiantes de séptimo grado. En un primer momento, se evidenció que la aplicación de la estrategia pedagógica macroproposición textual propuesta fue efectiva y cumplió con el objetivo establecido que fue fortalecer la comprensión lectora por medio de la identificación de la macroproposición del texto escrito por parte de los estudiantes del grado séptimo del Colegio de Educación técnica y Académica Celestin Freinet. Por lo tanto, el impacto de este proyecto en la comunidad educativa del Colegio Celestin Freinet, concretamente en asignatura de la lengua castellana, es positivo. Ya que los participantes mostraron que al aplicar mejores estrategias lectoras su proceso lector y comprensivo es más significativo y eficiente.

En consecuencia, la réplica de la estrategia en los otros cursos de la institución y su éxito posiblemente posicionaría a la institución en mejores índices en las pruebas SABER y se evidenciaría mejor desempeño académico en otras asignaturas evaluadas por el ICFES. De ahí que, desde la asignatura de la lengua castellana, se ha propuesto un modelo de plan lector transversal a las áreas que abarcan el currículo escolar de colegio, por medio de talleres enfocados en la identificación de la macroproposición textual aplicando las macroreglas; Asimismo, ampliar este enfoque hacia el análisis discursivo crítico, que permitirá el avance del proceso lector de los estudiantes hacia la reflexión y emisión de juicios a partir de un texto.

Finalmente si este proyecto se pudiera establecer en la institución, no solo mejoraría los procesos académicos en los estudiantes y los resultados en pruebas externas, sino también favorece el proceso de evaluación en todas las asignaturas por medio de la lectura y la comprensión de la misma. Sin embargo, es necesario contar con un plan de

capacitación primeramente para los maestros con el fin de conocer y manejar la estrategia de la identificación de la macroproposición en el texto escrito.

Referencias Bibliografía

Aula, 3. (2011). Estructura del texto. *Aula 31*.

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Colegio de Educación técnica y Académica Celestin Freinet. (2017). *INDICADORES DE GESTION - Desempeño académico*. Bogotá.

Colom, R. (1990). Las representaciones mentales: ¿El lenguaje del pensamiento, los lenguajes del pensamiento o los lenguajes de los pensamientos? *Anuario de Psicología*, 7-20.

Domenech, F. (2011). Evaluar e investigar en la situación educativa universitaria. Un nuevo enfoque desde el EEES. Obtenido de

https://books.google.com.co/books?id=2gLQCgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Evaluarte. (2016). *Resultado de simulacro SEXTO*. Bogotá: EVALUARTE.

EVALUARTE. (2016). *Resultado de simulacro SEXTO*. Bogotá: EVALUARTE.

Fcpolit. (18 de marzo de 2008). *Macroestructuras. Estructuras globales - Teun Van Dijk*. Obtenido de <http://www.fcpolit.unr.edu.ar/programa/2008/03/18/macroestructuras-estructuras-globales-teun-van-dijk/>

Gutiérrez, A., & De Oca, R. (2009). LA IMPORTANCIA DE LA LECTURA Y SU PROBLEMÁTICA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO. *Revista Iberoamericana de Educación*.

- Herazo. (2017). *La lectura y sus tipos*. Obtenido de La lectura y sus tipos:
<http://www.curn.edu.co/lineas/lectura/896-lectura-y-sus-tipos.html>
- ICFES. (2016). *Resumen Ejecutivo Colombia en PISA 2015*. BOGOTA: ICFES, MEN.
- ICFES, MEN, GOBIERNO NACIONAL. (2016). *Resumen Ejecutivo Colombia en PISA 2015*. BOGOTA: ICFES, MEN.
- Kaufman, A. M., Rodríguez, M. E., México., & Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (México). (2003). *La escuela y los textos*. México: SEP.
- Lotman, I. M. (2003). La semiótica de la cultura y el concepto de texto. *Revista Entretexos*, 3.
- Maqueo, A. M. (2009). Lengua, aprendizaje y enseñanza. En A. M. Maqueo, *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. (pág. 233). México: Limusa S.A de C.V.
- Maqueo, A. M. (2009). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: LIMUSA.
- Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión* (20), 165-193.
- Namara, D. S. (2004). Aprender del texto. *Revista Signos*.
- Nieto, O. (2012). Lectura y comprensión. *Lectura y comprensión*.
- Salcedo, A. (2016). *El Tiempo*. Obtenido de Los colombianos leen poco, prestado y regalado: <http://www.eltiempo.com/multimedia/especiales/cuanto-leen-los-colombianos/15606578/1/index.html>.
- Van Dijk. (1980). En *Texto y contexto*. Madrid: Ediciones cátedra S.A.

Anexos

Anexo A: Simulacro Evaluarte Resultados

Este anexo es un listado general por área que da cuenta de los resultados obtenidos por los estudiantes de séptimo grado del Colegio de Educación Técnica y Académica Celestin Freinet después de la aplicación del simulacro Evaluarte.

LISTADO GENERAL POR ÁREA										
INSTITUCIÓN :		COLEGIO DE EDUCACIÓN TÉCNICA Y ACADÉMICA CELESTIN FREINET				CIUDAD :		BOGOTÁ, D.C.		
EVALUACIÓN :		SABER 7º 17-02				FECHA :		2017-08-02		
POSICIÓN EN GRADO	POSICIÓN EN GRUPO	GRUPO	NOMBRES	PUNTAJE	CATEGORÍA	LECTURA CRÍTICA	MATEMÁTICAS	CIENCIAS NATURALES	SOCIALES CIUDADANAS	INGLÉS
19	19	7 701-1 JU	APONTE P CRISTIAN	337	3	420	372	292	400	200
35	35	7 701-1 JU	BELENO C TATIANA	280	2	388	148	324	440	100
3	3	7 701-1 JU	CAICEDO R JUANN	378	3	452	340	356	460	280
12	12	7 701-1 JU	CALDERON R JUAN	342	3	388	356	324	400	240
4	4	7 701-1 JU	CARO A DANIELA	367	3	452	356	308	480	240
21	21	7 701-1 JU	CASTANEDA D LAURA	332	3	372	260	308	400	320
29	29	7 701-1 JU	CHAPARRO R YERSON	318	3	372	228	292	420	280
22	22	7 701-1 JU	CONTRERAS C LAURA	332	3	340	292	388	400	240
11	11	7 701-1 JU	COY R KAREN	344	3	436	244	340	400	300
39	39	7 701-1 JU	CRUZ DAIRO	230	2	372	244	196	200	140
24	24	7 701-1 JU	DUARTE M YOHAN	329	3	388	308	308	380	260
44	44	7 701-1 JU	FAJARDO L SOFIA	106	1	132	100	100	100	100
42	42	7 701-1 JU	FAJARDO L SOFIA	212	2	324	228	228	180	100
25	25	7 701-1 JU	GARZON M ANA	328	3	404	228	308	440	260
36	36	7 701-1 JU	GOMEZ H JUAN	273	2	420	228	196	300	220
37	37	7 701-1 JU	GUERRERO R MARIA	265	2	340	196	228	400	160
27	27	7 701-1 JU	HORMAZA M ELKIN	326	3	420	244	324	440	200
17	17	7 701-1 JU	HURTADO R JUAN	339	3	388	340	308	420	240
41	41	7 701-1 JU	JULIAN MARIN MARTINEZ	217	2	308	212	244	160	160
30	30	7 701-1 JU	LARA PAULA	318	3	388	372	228	380	220
20	20	7 701-1 JU	MAHECHAAGASARA	337	3	404	244	276	380	380
14	14	7 701-1 JU	MARTINEZ B MARIA	341	3	372	308	324	420	280
34	34	7 701-1 JU	MARTINEZ L JUAN	302	3	388	276	228	420	200
9	9	7 701-1 JU	MEJIA B ANGIE N	349	3	420	212	372	480	260

LISTADO GENERAL POR ÁREA

INSTITUCIÓN : COLEGIO DE EDUCACIÓN TÉCNICA Y ACADÉMICA CELESTIN FREINET
 EVALUACIÓN : SABER 7° 17-02

CIUDAD : BOGOTÁ, D.C.
 FECHA : 2017-08-02

POSICIÓN EN GRADO	POSICIÓN EN GRUPO	GRUPO	NOMBRES	PUNTAJE	CATEGORÍA	LECTURA CRÍTICA	MATEMÁTICAS	CIENCIAS NATURALES	SOCIALES CIUDADANAS	INGLÉS
33	33	7 701-1 JU	MESA FLOREZ ANGELA	303	3	388	244	324	340	220
10	10	7 701-1 JU	MORENO CAMACHO JUAN	346	3	420	212	260	460	380
28	28	7 701-1 JU	PENARETE O MARIA	325	3	372	292	260	420	280
26	26	7 701-1 JU	PEREZ S YULIAN	327	3	420	244	292	440	240
32	32	7 701-1 JU	PERILLA P SAMUEL	309	3	388	292	244	420	200
38	38	7 701-1 JU	PINTO V DILAN	250	2	356	260	196	200	240
40	40	7 701-1 JU	PRADO T VICTOR	222	2	356	228	244	180	100
2	2	7 701-1 JU	RICARDO Q KEVIN A	382	3	436	356	276	460	380
1	1	7 701-1 JU	RINCON B YALIUZ	386	3	452	340	356	480	300
18	18	7 701-1 JU	ROA C ANDERSON	338	3	420	292	276	400	300
13	13	7 701-1 JU	ROA O NICOLASCOLAS	342	3	436	260	292	440	280
23	23	7 701-1 JU	RODRIGUEZ G JENSY	330	3	404	228	340	400	280
6	6	7 701-1 JU	ROJAS V JULIANA I	357	3	324	388	292	440	340
31	31	7 701-1 JU	ROMERO S SDICK	315	3	404	276	356	400	140
15	15	7 701-1 JU	SABOGAL H MARLYN	341	3	388	308	308	400	300
7	7	7 701-1 JU	SALINAS C EUSER	356	3	388	340	372	420	260
16	16	7 701-1 JU	SANCHEZ G MARIA	341	3	420	308	276	400	300
8	8	7 701-1 JU	SIERRA B JUAN	355	3	452	292	292	420	320
43	43	7 701-1 JU	TORRES P FERNANDO	201	2	260	260	164	220	100
5	5	7 701-1 JU	VARGAS S DANNA	359	3	420	388	308	460	220
PROMEDIO				313		386	276	285	380	240
DESVIACIÓN ESTÁNDAR				56.0		56.0	62.0	59.0	95.0	75.0

Anexo B: Formato Diagnóstico Psicosocial

Este formato corresponde al diagnóstico psicosocial aplicado a los estudiantes de séptimo grado (701) del Colegio de Educación Técnica y Académica Celestin Freinet, con el que se pudieron deducir las características básicas normales de los estudiantes, tales como: la organización familiar, social y emocionales del grupo perteneciente al proyecto tal como indica Racoy (2006).

Colegio De Educación Técnica Y Académica Celestin Freinet

Diagnóstico Psicosocial

Grado Séptimo, Curso: 701

Datos Generales

Nombres Y Apellidos: _____

Edad: _____ años Convenio: _____ Privado: _____ Fecha: _____

1. Desarrollo Físico Y Estado De Salud

Talla: XS _____ S _____ M _____ XL _____ Otra _____

Peso: _____ KG

Desarrollo Motriz:

Bueno :__	Medio:__	Bajo:__
Especificaciones:		

Estado de salud:

Bueno:__	Medio:__	Bajo:__
Especificaciones:		

Alguna característica física especial (uso de lentes, dificultad de movimiento, hipoacusia:

2. Situación Académica

Reinicio escolar:

Ninguna:__	1 año:__	2 años:__	3 años:__
------------	----------	-----------	-----------

Desempeño académico actual:

Bueno:___	Medio:___	Bajo:___
Especificaciones:		

Materia con mayor dificultad:

Especificaciones:

3. Condiciones De Vida**Nivel de escolaridad de los padres**

Ninguno:___	Primaria:___	Secundaria:___	Técnico:___	Profesional:___	Especialista:___
Cual:					

Trabajo del padre:	Trabajo de la madre:
--------------------	----------------------

Estrato social: _____ **Localidad:** _____ **Barrio:** _____

Espacio de encuentro familiar:

Mañana_____ tarde_____ noche_____ fin de semana_____

Atención y apoyo que recibe en el hogar:

Bueno:___	Medio:___	Bajo:___
Especificaciones:		

Relación comunicativa con los padres:

Bueno:___	Medio:___	Bajo:___
-----------	-----------	----------

Especificaciones:

Vive con: padres y hermanos_____ madre y hermanos____ padre y hermanos_____ madre_____ padre_____ otros familiares_____ Número de hermanos_____ Lugar que ocupa entre ellos_____

4. Actividad Social

Comportamiento social (normas de cortesía, Respeto y formas de expresión)

Bueno:___	Medio:___	Bajo:___
Especificaciones:		

Relaciones con compañeros y maestros

Bueno:___	Medio:___	Bajo:___
Especificaciones:		

Aceptación por parte del grupo

Bueno:___	Medio:___	Bajo:___
Especificaciones:		

Actitud ante la vida, el grupo, la escuela y los que lo rodean

Bueno:___	Medio:___	Bajo:___
Especificaciones:		

Aspiraciones y deseos:

Rasgos positivos en su actitud y/o comportamiento

Especificaciones:

Rasgos a mejorar en su actitud y/o comportamiento

Especificaciones:

Fuente: Colegio República de Panamá (Adaptación - Año 2013. Convenio IPLAC - SED)

C: Lecturas Comprensión Lectora Oral

En el presente anexo, se presentan las lecturas utilizadas para realizar la comprensión oral de los estudiantes frente al grupo de estudio. Los textos pertenecen al género narrativo, tomando como criterio que los estudiantes están familiarizados con el tipo del texto desde el inicio de edad escolar.

Nueces

¿A quién no le gustan las nueces? Pero, ¡qué lata pelarlas! Y, por supuesto, al Diablo le da flojera tener que pelarlas. Así que un día tuvo una idea. Veán ustedes lo que se le ocurrió.

Un día el Diablo estaba sentado en su trono comiendo las nueces de una enorme bolsa y, como de costumbre, se quejaba de lo fastidioso que era partir las cáscaras, cuando de repente se le ocurrió una idea.



–La mejor forma de comer nueces –pensó– es engañar a alguien para que las parta por ti.

Así que cogió una perla de su tesoro y con un cuchillo muy afilado abrió la siguiente nuez, teniendo mucho cuidado de no estropear la cáscara. Luego puso la perla adentro y cerró la cáscara de nuevo.

–Ahora todo lo que tengo que hacer –dijo– es dar esta nuez a alguna persona ambiciosa. Cuando encuentre la perla insistirá en abrir todas las nueces para buscar más y hará el trabajo por mí.

Así que, disfrazado de anciano, subió al mundo, con su cascanueces y la bolsa con la nuez falsa encima de las demás. Después se sentó a esperar a un lado del camino. Muy pronto

acertó a pasar por allí una campesina.

–Oiga, señora –dijo el Diablo–, ¿quiere usted una nuez?

La campesina lo miró sagazmente, y al momento sospechó; pero sin demostrar sus sospechas, le contestó amablemente.

–Muy bien –dijo–, ¿por qué no?

La mujer partió la nuez, comió la fruta, tiró la cáscara sin decir ni una sola palabra y siguió su camino.

–¡Qué cosa más rara! –dijo el Diablo, frunciendo el ceño–. O se ha tragado la perla o le he dado la nuez equivocada.

Sacó otras tres nueces entre las que estaban arriba, las partió y se comió la fruta, pero no encontró ninguna perla. Abrió y comió cuatro más, pero la perla no apareció.

Así siguió toda la tarde, hasta que hubo abierto todas las nueces y hubo ensuciado el camino con las cáscaras.

Pero no encontró la perla. Así que se dijo a sí mismo:

–Bien, se acabó. Se la ha tragado.

No quedaba nada que hacer sino volver al infierno.

Sentía un terrible dolor de estómago por haber comido tantas nueces y estaba de tan mal genio que el disgusto le duró una semana.

Mientras tanto la campesina fue al mercado, sacó la perla de debajo de la lengua, que era donde la había guardado, y la cambió por dos nabos y un frasco de mantequilla.

No todos somos ambiciosos, aunque el Diablo no lo sepa.

Muy listo el Diablo, ¿verdad? Pero más lista la campesina.

Natalie Babbitt, "Nueces" en Cuentos del pobre diablo. México, SEP-Macmillan, 2003.

¡No hay un Alma, mi General!



Hoy vamos a leer la historia de los uniformes que llevan los soldados.

La palabra puntillas significa aquí encajes. Fíjense bien, porque esa palabra va a aparecer en seguida. Hace mucho tiempo, los únicos soldados que tenían uniforme eran los guardias de los palacios y los que escoltaban a personas importantes. Tal vez viste en alguna película cómo eran: de colores brillantes, con adornos dorados o plateados, con puntillas. El resto de los soldados, que eran muchos más, se ponían cualquier cosa.

A medida que los ejércitos se fueron formando, los países comenzaron a fabricar la ropa para sus soldados. La idea de vestir a todos igual fue solo para simplificar las cosas: se compraban las telas, se las mandaban a cortar, coser y adornar y ¡listo el uniforme!

Aunque estaban todos iguales, los trajes que usaban los soldados no tenían nada que permitiera reconocer de

qué país eran. Por eso, a medida que pasó el tiempo, cada país les agregó a sus uniformes adornos y detalles especiales: los italianos se ponían unos cascos con plumas, los polacos usaban zapatos muy puntiagudos, y los escoceses vestían faldas (¡sí faldas!).

Obviamente, este decorado era carísimo y, por supuesto, tremendamente incómodo. ¿Te imaginas a un soldado huyendo del enemigo tratando de que no se le caiga el casco con plumas? ¿Te das una idea de lo que debe ser trepar una montaña con botitas con punta? ¿Y andar con faldita por la nieve?

Hace unos cien años, los modistos militares empezaron a diseñar uniformes con una idea distinta: que fueran cómodos, prácticos, baratos y duraderos.

Un tiempo después, cuando se desató una guerra terrible en la que pelearon un montón de países, a los franceses se les ocurrió algo más: vestirse con los colores de la tierra y de las plantas, para que sus enemigos no pudieran descubrirlos fácilmente. Y ocultaron sus armas y sus campamentos con plantas y telas de los mismos colores, para que no los vieran desde el aire.

En poco tiempo, todos los países copiaron el camuflaje de los franceses, y abandonaron definitivamente los uniformes vistosos y decorados.

A propósito, ¿sabes por qué se llama camuflaje? Porque, en francés, camoufler significa disfrazar.

¿Qué les parece? ¿Han visto cómo son ahora los uniformes que llevan los soldados? ¿Y los policías? ¿Quién se ha fijado? ¿Qué llevan? Las armas han cambiado mucho, y los uniformes también.

Carla Baredes et al., “¡No hay un alma, mi general!” en ¿Por qué se rayó la cebra? México, SEP-Cordillera, 2005.

Lectura con 396 palabras

Emiliano Zapata, un Soñador con Bigotes.

Cuando Emiliano Zapata tenía 11 años y era nada más un niño, no un héroe que sale en los libros, tampoco tenía respiro.

Desde antes de que empezara la Revolución no paraba. Se me hace que ni siquiera dormía. Entre levantar en armas a la gente, fusilar federales, pelearse con los presidentes de la república, recortarse el bigote, consolar a los pobres y, finalmente, caer en emboscadas, no creo que le haya dado tiempo de tomar ni una siesta.



Ser héroe de tiempo completo debe de ser muy complicado. A lo mejor por eso mueren tan jóvenes. A don Emiliano no le dio tiempo de celebrar su cumpleaños cuarenta cuando ya había fallecido, pero le habían sucedido muchas más cosas que a mi abuelo, quien tiene 72 y ya se le acabaron las historias que contar.

Pero vayamos entrando en materia:

Lo que quería platicarles es medio complicado, porque los tiempos cambian y en eso hay que darle la razón a los grandes.

Los niños de hoy no tenemos tantas responsabilidades como las que tuvieron nuestros padres y abuelos. Nos da tiempo de

platicar, pensar en cómo hacer para que el niño más guapo del salón nos saque a bailar en la fiesta, hablar por teléfono, hacer la tarea cuando no hay nada mejor en que ocuparnos y tantísimas cosas.

Pero cuando Emiliano era niño la vida era diferente. Todo se hacía a mano: nada de abrir la llave y que salga un chorro de agua; había que traerla del río o del pozo. Ni imaginarse siquiera oprimir un botoncito y que se prendiera la lámpara; había que conseguir petróleo para el quinqué o cerillos para las velas. ¿Gas? No había: fogón para la comida y encomendarse al dios anticatarro al bañarse. Había tanto por hacer que los adultos no se daban abasto. Así que los niños tenían muchas obligaciones, empezando por la de mantenerse vivos, lo que, entre la mala alimentación y la falta de medicinas y médicos, no era cosa sencilla.

El padre de Emiliano se llamó Gabriel; la madre Cleofás, y también tuvieron su historia, pero ésa no se las cuento; sólo les digo que se conocieron, se enamoraron, se casaron, tuvieron hijos y una mañana de agosto, allá en 1879, abrió los ojos por primera vez el pequeño Emiliano.

–¿Ya viste el lunar que tiene encimita del párpado?– preguntó la amorosa y todavía adolorida doña Cleofás.

–¡Cómo no voy a verlo, mujer! Si se le mira casi tan bonito como a ti –contestó el orgulloso Gabriel Zapata, quien se sentía como pavorreal porque su hijo le hubiera salido tan guapo.

Y no es que fuera tan agraciado, sino que ya se sabe que los padres en cuanto ven a sus retoños se llenan de orgullo.

Guillermo Samperio, Emiliano Zapata, un soñador con bigotes. México, SEP-Santillana, 2005.

Los Valientes No Asesinan

–¡Traición, traición! –gritaban muchos.

–Vienen a fusilarnos –dijo uno de cara pecosa, barbas rubias y ojos azules que apareció en la puerta.

No tardó la estancia en ser invadida por la soldadesca. Eran como veinte ganapanes uniformados, lo más desgraciado de nuestras clases rurales; toda la miseria y toda la sujeción estaban pintados en aquellas fisonomías de reclutas vencidos y tristes.

Juárez, impávido, estaba cogido del pestillo de la puerta; junto a él Ocampo; detrás Prieto, Ruiz y Guzmán.

En aquel momento recordé, no sé por qué misteriosa asociación de ideas, las labores de madera amarilla que tenía la mesa del Presidente, un sarape rojo y verde que traía uno de los presos de la cárcel, la celda recién blanqueada de mi maestro Luna, un bastión del fuerte de Acapulco, y el dibujo de un traje que había tenido cuando empecé a estudiar.



Luego me vinieron a la memoria multitud de axiomas lapidarios, de sentencias de filósofos estoicos, de ascetas cristianos, de moralistas escépticos acerca de la muerte; cerré los ojos y apreté los dientes. Cuando oí los movimientos de la carretilla de once voces y las de “¡Al hombro! ¡Presenten! ¡Preparen! ¡Apunten!” una inmensa amargura me invadió la boca.

Cuando esperaba oír que mandara ¡Fuego!, una voz estentórea, tonante, como salida de un instrumento que vibrara y no de un pecho humano, gritó con todas sus fuerzas:

—¡Levanten esas armas! Los valientes no asesinan. Los valientes no matan a mansalva. El quinto batallón ha defendido siempre a la patria, ha atacado a los enemigos de México, no se ha cebado en hombres indefensos, en hombres que esperan la muerte cruzados de brazos... ¡Levanten esas armas!...

Y siguió hablando, hablando hasta transformarse, hasta perderse de vista. Ya no era el alegre compañero, el poeta festivo, el cantor de los regocijos populares; era un ser desconocido, un hombre extraordinario, que a todos nos electrizaba, a todos nos hacía derramar lágrimas como si ventilara una causa ajena y no nuestra propia causa, la causa de nuestra vida.

Los soldados primero quedaron atónitos, con las armas preparadas y listos los gatillos. Después se conmovieron hasta el enternecimiento... Prieto seguía hablando; ya no era el orador que increpaba; era el huracán que bramaba, el león que rugía, el profeta que amenazaba con castigos y daños.

Al fin los ejecutores alzaron las armas, Prieto vitoreó a Jalisco y un grupo tierno, pero heterogéneo, se formó entonces: los soldados que nos abrazaban, jurando que no nos matarían; Bravo, el jefe de la escolta, que se adhería a nosotros y tomaba nuestro partido; y todos, principalmente Juárez y Ocampo, que felicitábamos a Prieto llamándole el salvador de la Reforma, el salvador de vidas preciosísimas.

¿Está Bien Enamorarse?

Mucha atención, porque hoy vamos a leer un montón de preguntas sobre un tema que a todos nos interesa: el amor.

Sí, porque eso nos hace sentir felices.



Sí, pero...

¿Podemos alcanzar una felicidad como ésta estando solos?

¿Acaso el amor trae consigo solamente felicidad?

¿La felicidad es la cosa más importante en la vida?

¿Eres feliz cuando amas sin ser correspondido?

¿Está bien enamorarse?

No, porque se van a burlar de mí.

Sí, pero...

¿Prefieres seguir la opinión de los demás o la tuya propia?

¿Puedes convencer a los demás de que están equivocados?

¿Nos burlamos de los demás porque nos dan celos?

¿Los demás se burlan de tus papás porque están enamorados?

¿Está bien enamorarse?

Sí, porque así nos ayudamos entre los dos.

Sí, pero...

¿Si tu pareja no te ayuda la sigues queriendo?

¿Nos enamoramos de la persona en sí o de lo que hace esa persona?

¿El amor debe servir de algo?

Cuando nos enamoramos, ¿preferimos ayudar o que nos ayuden?

¿Está bien enamorarse?

No, porque luego no dura nada.

Sí, pero...

¿Quién puede saber si un amor durará?

¿Se pueden hacer cosas para que el amor dure?

¿Debemos evitar enamorarnos para no arriesgarnos a sufrir?

¿Está bien enamorarse?

No, porque es algo que pasa sin que lo pidamos.

Sí, pero...

¿Podemos enamorarnos sin querer?

¿Hay en alguna parte alguien que está destinado para mí?

¿Basta con enamorarnos para seguir enamorados?

Todos hablamos del amor, soñamos con él y le tenemos miedo... Qué felicidad, pero también, qué preocupación, porque estar enamorado tiene sus riesgos. ¿Qué tal si no podemos estar sin nuestra pareja? ¿Y si nos enojamos, y si cortamos? ¿Y si la gente se burla de nosotros? Y, además, uno no exactamente decide enamorarse de alguien: no elegimos ni el momento, ni la persona. Pero si es cierto que el amor es más fuerte que nosotros, también nos permite revelar lo que somos, lo que llevamos en lo más profundo del corazón...

Hacerte esta pregunta es entonces... comprender y aceptar que no controlamos todo.

...darte cuenta de lo que eres y de lo que quieres, para poder asumirlo libremente.

...permitir que lo maravilloso entre en tu vida diaria.

Ya dejen de suspirar. Y de preocuparse. Estoy segura(o) de que, al rato, en la casa, todos ustedes van a escribir algo sobre sus enamoramientos.

Mi Tía Chabela

Mi tía Chabela es una sonrisa, unas manos suavécitas; un mi niño, mi amor, mijito; un abrir los ojos durante las noches que estaba enfermo y encontrarla sentada en la orilla de mi cama; un pásate con nosotros, cuando yo no podía dormir. Una sopa riquísima, una cucharada de emulsión que me tenía que tomar, para que crezcas mi cielo. Mi tío siempre agregaba: para que no te quedes chaparro como tu tío Rubén; unos tamales para desayunar, un pastel recién hecho para merendar, y un baño en la tina antes de empiyarmarme. También es un perfume, un chal tejido cuando atardecía, un cabello plateado, una canción tarareada mientras regaba sus plantas, y otra cantada a dúo con su perico. Era una piel blanquísima y unos ojos azules que tan pronto eran lilas como verdes.

A mí siempre me intrigaba ese cambio de color.

–Tía, ¿por qué tiene los ojos de tantos colores?

–Porque son color del tiempo, mi amor.

–¿Son azules cuando hay cielo azul?

–Sí, mi cielo.

–¿Y verdes cuando está nublado?

–Algo así, mi amor.

–¡Y lilas cuando florece la jacaranda?

–Sí, niño –se adelantó mi tío Tacho a contestar–, son

como los de usted: café común cuando hace frío, café corriente cuando llueve y café común y corriente cuando hace calor.

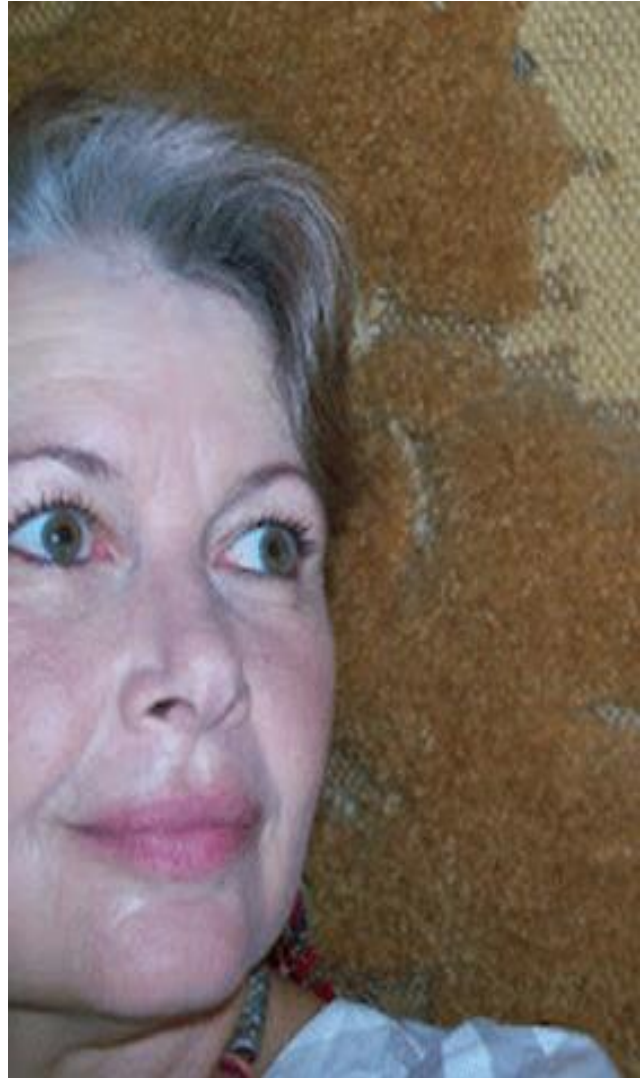
Miré sus ojos.

–Como los suyos, ¿verdad, tío?

Mi tía sonrió burlona y él me dijo muy serio:

–Mire Panchito, ya estuvo bueno de estar analizando ojos, váyase a hacer la tarea.

Y se puso sus lentes oscuros.



Aguafuerte

[Minicuento - Texto completo.]

Rubén Darío

De una casa cercana salía un ruido metálico y acompasado. En un recinto estrecho, entre paredes llenas de hollín, negras, muy negras, trabajaban unos hombres en la forja. Uno movía el fuelle que resoplaba, haciendo crepitar el carbón, lanzando torbellinos de chispas y llamas como lenguas pálidas, áureas, azulejas, resplandecientes. Al brillo del fuego en que se enrojecían largas barras de hierro, se miraban los rostros de los obreros con un reflejo trémulo. Tres yunques ensamblados en toscas armazones resistían el batir de los machos que aplastaban el metal candente, haciendo saltar una lluvia enrojecida. Los forjadores vestían camisas de lana de cuellos abiertos y largos delantales de cuero.

Acanzábaseles a ver el pescuezo gordo y el principio del pecho velludo, y salían de las mangas holgadas los brazos gigantescos, donde, como en los de Anteo, parecían los músculos redondas piedras de las que deslavan y pulen los torrentes. En aquella negrura de caverna, al resplandor de las llamaradas, tenían tallas de cíclopes. A un lado, una ventanilla dejaba pasar apenas un haz de rayos de sol. A la entrada de la forja, como en un marco oscuro, una muchacha blanca comía uvas. Y sobre aquel fondo de hollín y de carbón, sus hombros delicados y tersos que estaban desnudos hacían resaltar su bello color de lis, con un casi imperceptible tono dorado.

FIN

El fantasma mordido

[Minicuento - Texto completo.]

P'ou Song-Ling

He aquí la historia que me contó Chen Lin-Cheng: Un viejo amigo suyo estaba echado a la hora de la siesta, un día de verano, cuando vio, medio dormido, la vaga figura de una mujer que, eludiendo a la portera, se introducía en la casa vestida de luto: cofia blanca, túnica y falda de cáñamo. Se dirigió a las habitaciones interiores y el viejo, al principio, creyó que era una vecina que iba a hacerles una visita; después reflexionó: «¿Cómo se atrevería a entrar en la casa del prójimo con semejante indumentaria?»

Mientras permanecía sumergido en la perplejidad, la mujer volvió sobre sus pasos y penetró en la habitación. El viejo la examinó atentamente: la mujer tendría unos treinta años; el matiz amarillento de su piel, su rostro hinchado y su mirada sombría le daban un aspecto terrible. Iba y venía por la habitación, aparentemente sin intención ninguna de abandonarla; incluso se acercaba a la cama. Él fingía dormir para mejor observar cuanto hacía.

De pronto, ella se levantó un poco la falda y saltó a la cama, sentándose en el vientre del viejo; parecía pesar tres mil libras. El viejo conservaba por completo la lucidez, pero cuando quiso levantar la mano se encontró con que la tenía encadenada; cuando quiso mover un pie, lo tenía paralizado. Sobrecogido de terror, trató de gritar, pero, desgraciadamente, no era dueño de su voz. La mujer, mientras tanto, le olfateaba la cara, las mejillas, la nariz, las cejas, la frente. En toda la cara sintió su aliento, cuyo soplo helado lo penetraba hasta los huesos. Imaginó una estratagema para librarse de aquella angustia: cuando ella llegara al mentón, él trataría de morderla. Poco después ella, en efecto, se inclinó para olerle la barbilla. El viejo la mordió con todas sus fuerzas, tanto que los dientes penetraron en la carne.

Bajo la impresión del dolor la mujer se tiró al suelo, debatiéndose y lamentándose, mientras él apretaba las mandíbulas con más energía. La sangre resbalaba por su barbilla e inundaba la almohada. En medio de esta lucha encarnizada el viejo oyó, en el patio, la voz de su mujer.

- ¡Un fantasma! -gritó en el acto.

Pero apenas abrió la boca, el monstruo se desvaneció, como un suspiro.

La mujer acudió a la cabecera de su marido; no vio nada y se burló de la ilusión, causada, pensó ella, por una pesadilla. Pero el viejo insistió en su narración y, como prueba evidente, le enseñó la mancha de sangre: parecía agua que hubiera penetrado por una fisura del techo y empapado la almohada y la estera. El viejo acercó la cara a la mancha y respiró una emanación pútrida; se sintió presa de un violento acceso de vómitos, y durante muchos días tuvo la boca apestada, con un hálito nauseabundo.

FIN

El Canalón

[Minicuento - Texto completo.]

Heinrich Böll

Estuvieron despiertos mucho rato, fumando, mientras el viento se paseaba por la casa, arrancando pedazos de pared y haciendo caer piedras; del piso de arriba saltaban trozos de revoque que se estrellaban en la planta baja con estrépito.

Él solo veía de la mujer una tenue silueta, un contorno rojizo, cada vez que se avivaban las brasas de los cigarrillos: la suave curva de sus pechos bajo la tela del camisón y el perfil de su cara en reposo. Al ver la fina hendidura de sus labios, aquella leve entalladura de su rostro, sintió una oleada de ternura. Habían sujetado bien las mantas a los lados, y se apretaban uno contra otro. Aquella noche no tendrían frío. Los postigos golpeaban y por los cristales rotos de las ventanas silbaba el viento. Lo que se oía arriba, entre los restos del

tejado, eran verdaderos aullidos, y en algún sitio algo batía con fuerza contra una pared, algo duro y metálico, y ella murmuró:

—Es el canalón. Hace tiempo que está suelto.

Le asió la mano y prosiguió en voz baja.

—Aún no había estallado la guerra, yo ya vivía aquí, y cada vez que llegaba a casa y veía ese trozo de canalón colgando pensaba: «Tienen que mandarlo reparar». Pero no lo mandaron reparar. Colgaba torcido, uno de los ganchos se había caído. Yo lo oía golpear cuando hacía viento, lo oía las noches de tormenta, desde esta cama. Vino la guerra y siguió igual. En la pared se veían las marcas del agua, un reguero blanco con los bordes gris oscuro, de arriba abajo, cerca de la ventana y, a derecha e izquierda, unas manchas redondas, con el centro blanco y aros grises alrededor. Después, me fui muy lejos, trabajé en Turingia y en Berlín, y cuando la guerra terminó y yo regresé, el canalón seguía igual. Media casa se había hundido, yo había estado lejos, había visto mucho sufrimiento, muerte y sangre. Me dispararon con ametralladoras desde unos aviones y pasé miedo, mucho miedo... y, mientras, ese pedazo... de zinc seguía colgando, echando la lluvia al vacío... porque la pared se había caído. Las tejas saltaron por los aires, los árboles fueron derribados, el yeso se desprendió de las paredes, cayeron bombas, muchas bombas, y ese pedazo de zinc seguía colgado de un solo gancho, sin ser alcanzado ni arrancado por la presión de las explosiones.

Su voz se hizo más suave, casi cantarina, y ella seguía oprimiéndole la mano.

—Mucho ha llovido durante estos seis años —dijo—. Mucha gente ha muerto, muchas catedrales se han hundido; pero cuando regresé el canalón seguía ahí, y las noches de viento lo oía golpear. ¿Me creerás si te digo que me gustaba?

—Sí —dijo él.

El viento había cesado, la noche estaba serena y el frío se hacía sentir. Se subieron las mantas y metieron los brazos. En la oscuridad ya no se divisaba nada, ni su perfil veía él, aunque la tenía tan cerca que sentía su respiración: el soplo ligero y cálido de su aliento era tranquilo y regular, y él pensó que se habría dormido. Pero, de pronto, dejó de percibirlo y buscó sus manos. Ella las asió con fuerza y él notó su calor y pensó que aquella noche no tendría que pasar frío.

De pronto, se dio cuenta de que ella estaba llorando. No se oía nada, solo por el movimiento de la cama dedujo que ella se frotaba la cara con la mano izquierda, pero tampoco podía precisarlo y, sin embargo, sabía que lloraba. Se inclinó sobre ella y volvió a sentir su aliento, que parecía resbalarle por la piel como un suave fluido. Ni siquiera cuando le rozó la fría mejilla con la punta de la nariz pudo ver algo.

—Anda, échate —dijo ella en voz baja—. Vas a coger frío.

Él no se movía, quería verla, pero no vio nada hasta que, de pronto, ella abrió los ojos. Entonces vio el brillo de sus ojos y el débil fulgor de las lágrimas.

Ella estuvo llorando mucho rato. Él le tomó la mano y volvió a arrebujarse en la manta. Y le sostuvo la mano hasta que sintió que ella aflojaba la presión de los dedos y se soltaba lentamente. Él le rodeó entonces los hombros con el brazo, la atrajo hacia sí y también se quedó dormido y durante el sueño sus alientos se entremezclaban como caricias... FIN

El Primer Beso

[Cuento - Texto completo.] Clarice Lispector

Más que conversar, aquellos dos susurraban: hacía poco que el romance había empezado y andaban tontos, era el amor. Amor con lo que trae aparejado: celos.

-Está bien, te creo que soy tu primera novia, me pone contenta. Pero dime la verdad: ¿nunca antes habías besado a una mujer?

-Sí, ya había besado a una mujer.

- ¿Quién era? -preguntó ella dolorida.

Toscamente él intentó contárselo, pero no sabía cómo.

El autobús de excursión subía lentamente por la sierra. Él, uno de los muchachos en medio de la muchachada bulliciosa, dejaba que la brisa fresca le diese en la cara y se le hundiera en el pelo con dedos largos, finos y sin peso como los de una madre. Qué bueno era quedarse a veces quieto, sin pensar casi, solo sintiendo.

Concentrarse en sentir era difícil en medio de la barahúnda de los compañeros.

Y hasta la sed había empezado: jugar con el grupo, hablar a voz en cuello, más fuerte que el ruido del motor, reír, gritar, pensar, sentir...

¡Caray! Cómo se secaba la garganta.

Y ni sombra del agua. La cuestión era juntar saliva, y eso fue lo que hizo. Después de juntarla en la boca ardiente la tragaba despacio, y luego una vez más, y otra. Era tibia, sin embargo, la saliva, y no quitaba la sed. Una sed enorme, más grande que él mismo, que ahora le invadía todo el cuerpo.

La brisa fina, antes tan buena, al sol del mediodía se había tornado ahora árida y caliente, y al entrarle por la nariz le secaba todavía más la poca saliva que había juntado pacientemente.

¿Y si tapase la nariz y respirase un poco menos de aquel viento del desierto? Probó un momento, pero se ahogaba en seguida. La cuestión era esperar, esperar. Tal vez minutos apenas, tal vez horas, mientras que la sed que tenía era de años.

No sabía cómo ni por qué, pero ahora se sentía más cerca del agua, la presentía más próxima y los ojos se le iban más allá de la ventana recorriendo la carretera, penetrando entre los arbustos, explorando, olfateando.

El instinto animal que lo habitaba no se había equivocado: tras una inesperada curva de la carretera, entre arbustos, estaba... la fuente de donde brotaba un hilillo del agua soñada.

El autobús se detuvo, todos tenían sed, pero él consiguió llegar primero a la fuente de piedra, antes que nadie.

Cerrando los ojos entreabrió los labios y ferozmente los acercó al orificio de donde chorreaba el agua. El primer sorbo fresco bajó, deslizándose por el pecho hasta el estómago.

Era la vida que volvía, y con ella se encharcó todo el interior arenoso hasta saciarse. Ahora podía abrir los ojos.

Los abrió, y muy cerca de su cara vio dos ojos de estatua que lo miraban fijamente, y vio que era la estatua de una mujer, y que era de la boca de la mujer de donde salía el agua.

Se acordó de que al primer sorbo había sentido realmente un contacto gélido en los labios, más frío que el agua.

Y entonces supo que había acercado la boca a la boca de la mujer de la estatua de piedra. La vida había chorreado de aquella boca, de una boca hacia otra.

Intuitivamente, confuso en su inocencia, se sintió intrigado: pero si no es de la mujer de quien sale el líquido vivificante, el líquido germinador de la vida... Miró la estatua desnuda.

La había besado.

Lo invadió un temblor que desde fuera no se veía y que, empezando muy adentro, se apoderó de todo el cuerpo y convirtió el rostro en brasa viva.

Dio un paso hacia atrás o hacia delante, ya no sabía qué estaba haciendo. Perturbado, atónito, se dio cuenta de que una parte de su cuerpo, antes siempre serena, estaba ahora en una tensión agresiva, y eso no le había ocurrido nunca.

Dulcemente agresivo, se hallaba de pie, solo en medio de los demás con el corazón latiendo pausada, profundamente, sintiendo cómo se transformaba el mundo. La vida era totalmente nueva, era otra, descubierta en un sobresalto. Estaba perplejo, en un equilibrio frágil.

Hasta que, surgiendo de lo más hondo del ser, de una fuente oculta en él chorreó la verdad. Que en seguida lo llenó de miedo y también de un orgullo que no había sentido nunca.

Se había...

Se había hecho hombre.

FIN

Muerte del Cabo Cheo López

[Minicuento - Texto completo.] Ciro Alegría

Perdóneme, don Pedro... Claro que esta no es manera de presentarme... Pero, le diré... ¿Cómo podría explicarle?... Ha muerto Eusebio López... Ya sé que usted no lo conoce y muy pocos lo conocían... ¿Quién se va a fijar en un hombre que vive entre tablas viejas? Por eso no fui a traer los ladrillos... Éramos amigos, ¿me entiende?

Yo estaba pasando en el camión y me crucé con Pancho Torres. Él me gritó: “¡Ha muerto Cheo López!”. Entonces enderezo para la casa de Cheo y ahí me encuentro con la mujer, llorando como es natural; el hijito de dos años junto a la madre, y a Cheo López tendido entre cuatro velas... Comenzaba a oler a muerto Cheo López, y eso me hizo recordar más, eso me hizo pensar más en Cheo López. Entonces me fui a comprar dos botellas de ron, para ayudar con algo, y también porque necesitaba beber.

¡Ese olor! Usted comprende, don Pedro... Lo olíamos allá en el Pacífico..., el olor de los muertos, los boricuas, los japoneses... Los muertos son lo mismo... Solo que, como nosotros, allá, íbamos avanzando..., a nuestros heridos y muertos los recogían, y encontrábamos muertos japoneses de días, pudriéndose... Ahora Cheo López comenzaba a oler así... Con los ojos fijos miraba Cheo López. No sé por qué no se los habían cerrado bien... Miraba con una raya de brillo, muerta... Se veía que en su frente ya no había pensamiento. Así miraban allá en el Pacífico... Todos lo mismo...

Y yo me he puesto a beber el ron, durante un buen rato, y han llegado tres o cuatro al velorio... Entonces su mujer ha contado... Que Cheo estaba tranquilo, sentado, como si nada le pasara, y de repente algo se le ha roto adentro, aquí en la cabeza... Y se ha caído... Eso fue un derrame en el cerebro, dijeron... Yo no he querido saber más, y me puse a beber duro. Yo estaba pensando, recordando. Porque es cosa de pensar... La muerte se ríe.

Luego vine a buscar a mi mujer para llevarla al velorio y creí que debía pasar a explicarle a usted, don Pedro... Yo no volví con los ladrillos por eso. Mañana será.

Ahora que, si usted quiere ir al velorio, entrada por salida, aunque sea... Usted era capitán, ¿no es eso?, y no se acuerda de Cheo López... Pero si usted viene a hacerle nada más que un saludo, yo le diré: "Es un capitán" ...

¿Quién se va a acordar de Cheo López? No recibió ninguna medalla, aunque merecía... Nunca fue herido, que de ser así le habrían dado algo que ponerse en el pecho... Pero qué importa eso... ¡Salvarse! Le digo que la muerte se ríe...

Yo fui herido tres veces, pero no de cuidado. Las balas pasaban zumbando, pasaban aullando, tronaban como truenos, y nunca tocaron a Cheo López... Una vez, me acuerdo, él iba adelante, con bayoneta calada y ramas en el casco... Siempre iba adelante el cabo Cheo López... Cuando viene una ráfaga de ametralladora, el casco le sonó como una campana y se cayó... Todos nos tendimos y corría la sangre entre nosotros... No sabíamos quién estaba vivo y quizá muerto... Al rato, el cabo Cheo López comenzó a arrastrarse, tiró una granada y el nido de ametralladoras voló allá lejos... Entonces hizo una señal con el brazo y seguimos avanzando... Los que pudimos, claro. Muchos se quedaron allí en el suelo... Algunos se quejaban... Otros estaban ya callados...

Habíamos peleado día y medio y comenzamos a encontrar muertos viejos... ¡El olor, ese olor del muerto!... Igual que ahora ha comenzado a oler Cheo López.

Allá en el Pacífico, yo me decía: "Quién sabe, de valiente que es, la muerte lo respeta." Es un decir de soldados. Pero ahora, viendo la forma en que cayó, como alcanzado por una bala que estaba suspendida en el aire, o en sus venas, o en sus sesos, creo que la muerte nos acompaña siempre. Está a nuestro lado y cuando pensamos que va a llegar, se ríe... Y ella dice: "Espera". Por eso el aguacero de balas lo respetó. Parecía que no iba a morir nunca Cheo López.

Pero ya está entre cuatro velas, muerto... Es como si lo oliera desde aquí... ¿No será que yo tengo en la cabeza el olor de la muerte? ¿No huele así el mundo?...

Vamos, don Pedro, acompañeme al velorio... Cheo era pobre y no hay casi gente... Vamos, capitán... Hágale siquiera un saludo...

FIN

Anexo D: Rúbrica Diagnóstico Proceso Lectura Oral

La presente rúbrica, permitió reconocer las falencias generales del proceso lectura oral de los estudiantes sus posibles causas. En algunos casos, por medio de este diagnóstico, se hicieron observaciones tales como la visión de los estudiantes y la timidez frente al grupo entre otras.

Colegio de Educación Técnica y Académica Celestin Freinet						
Rubrica- Proceso de Lectura Oral						
Grado 701						
Los aspecto que se evalúan, indican la manera cómo estás realizando el proceso de lectura oral y a la vez, revelan los aspectos que debes mejorar.						
Nombres y Apellidos _____						
Fecha _____						
Ítem a Evaluar	Si	No	Bueno	Regular	Malo	Observaciones
Vocalización, Fraseo						
Entonación, uso de la voz, entusiasmo, expresividad.						
Cadencias y pausas (Signos de puntuación)						
Movimiento de la cabeza						
Necesidad de seguir la lectura con el dedo o con el lápiz						
Velocidad lectora						
Capacidad de atrapar al público. Utilización el contexto.						
Capacidad para mirar al público (contacto visual, hábitos posturales)						
Nivel de comprensión lectora						
Resolución de inquietudes (Puede dar razón de la que le preguntan los compañeros)						

Precisión						
Pausas, seguridad y manejo del tiempo						
Fluidez, ritmo y velocidad						
Totales						

Creada por: Sandra Parada con base en Maqueo (2009).

En este diagnóstico, los estudiantes desarrollaron diversos ejercicios de lectura, tales como: realización de gráficas, escritos, respuesta de preguntas de selección múltiple y abiertas, con el fin de identificar el nivel de lectura de los estudiantes y comprensión de los textos descriptivos, narrativos y periodísticos, enfocados en la extracción de información literal, inferencial y crítica.

<p>Taller Diagnostico: Texto Expositivo Colegio Celestin Freinet Proyecto investigativo: Macroproposiciones en el Texto Escrito en el Grado Séptimo (701) Creado por: Sandra Parada</p>
Nombres y Apellidos:
Fecha:
Textos: Baile y la importancia del mismo
Autor:
Objetivos: Identificar el nivel de lectura literal, inferencial o crítica de los estudiantes.
Actividades: - Leer el texto - Responder las preguntas
<p>El Baile y la importancia del mismo</p> <p>Se ha demostrado que el baile es uno de los mejores antídotos contra el estrés y el mal humor. No en vano es un gran estimulante en la producción de endorfinas, las hormonas del bienestar. Bailar es una especie de meditación activa que permite alejar de la mente las preocupaciones y tensiones, otorgándole al cuerpo una libertad que habitualmente le negamos. Todos podemos conectarnos con nuestra más íntima esencia si dejamos que sea el cuerpo quien asuma su capacidad sanadora, aunque esto nada tiene que ver con los diez minutos de gimnasia que podamos practicar a diario. Las investigaciones confirman que el baile aumenta la creatividad y la autoestima. La persona se siente más relajada, receptiva y llena de energía. Entonces, al regresar del trabajo o del estudio, baile en casa. No importa el tipo de música que prefiera, porque a</p>

veces no se necesita de una canción para dejar que su cuerpo se libere a través del baile. Hablamos de la música interior, del ritmo que su cuerpo es capaz de expresar tarareando o cantando a pleno pulmón para liberar lo que siente.

Todos tenemos una melodía interna que la mente reconoce como una partitura con la cual liberar los sentimientos atrapados. Quizás sea una canción entera o unas notas sueltas. No importa solo necesita dejar que suene en su interior y que su cuerpo siga el son.

Responde las siguientes preguntas:

1. ¿Qué título expresa mejor la idea central del texto?

- a) Que el cuerpo siga el ritmo musical.
- b) Con el baile en el cuerpo.
- c) El baile es mejor que el ejercicio.
- d) Baile en casa al regresar del trabajo.
- e) Más salud con el baile.

2. El texto no evidencia que el baile garantice la:

- a) felicidad.
- b) relajación.
- c) autoexpresión.
- d) creatividad.
- e) autoestima.

3. El autor destaca del baile su:

- a) superioridad sobre todo ejercicio físico
- b) condición de antídoto contra el estrés y el mal humor.
- c) bondad en la estimulación de las hormonas del bienestar.
- d) capacidad sanadora de cuerpo y mente.
- e) virtud de aliviar tensiones y preocupaciones.

4. ¿Cuál de los siguientes términos tienen una mayor aproximación al sentido en el que se emplea la palabra baile?

- a) ejercicio
- b) endorfinas

- c) bienestar
- d) creatividad
- e) reflexión

5. El autor recomienda sobre todo que

- a) se haga más ejercicios físicos con música.
- b) se cante o se tararee para reforzar los sentimientos.
- c) cada quien siga el ritmo de su música.
- d) la música domine nuestra esencia más íntima.
- e) se medite activamente mediante el baile

Tomado de <http://myslide.es/documents/ejercicios-de-comprension-de-lectura-para-bachillerato-570c612d1575f.html>

Taller Diagnostico: Texto Expositivo 2

Colegio Celestin Freinet

Proyecto investigativo: Macroproposiciones en el Texto Escrito en el Grado

Séptimo (701)

Creado por: Sandra Parada

Nombres y Apellidos:

Fecha:

Textos: La revolución de los años cincuenta

Autor:

Objetivos: Identificar el nivel de lectura literal, inferencial o crítica de los estudiantes.

Actividades:

- Leer el texto
- Responder las preguntas

“La Revolución de los Años Cincuenta”

La novedad de los años cincuenta fue que los jóvenes de clase media, por lo menos en el mundo anglosajón, marcaban cada vez más la pauta universal de un nuevo estilo de modernidad en las costumbres. Por ejemplo, en la ropa, e incluso en el lenguaje de la

clase baja urbana. La música rock fue el caso más sorprendente: a mediados de los años cincuenta surgió del gueto de la “música étnica”, propia de los negros norteamericanos pobres, para convertirse en el lenguaje universal de la juventud.

Anteriormente, los jóvenes elegantes de la clase trabajadora habían adoptado los estilos de la moda de los niveles sociales más altos; en mayor grado las jóvenes de clase trabajadora.

Ahora parecía tener lugar una extraña inversión de papeles: el mercado de la moda joven plebeya empezó a marcar la pauta. Ante el avance de los blue - jeans para ambos sexos, la alta costura parisense se retiró, o aceptó su derrota al utilizar sus marcas de prestigio para vender productos de consumo masivo. 1965 fue el primer año en que la industria de la confección femenina de Francia produjo más pantalones que faldas.

Responde las siguientes preguntas

1. La revolución en las costumbres que se inicia en los años cincuenta indica

- a) influencia de la televisión anglosajona.
- b) mayor liberalidad adquirida por los jóvenes.
- c) reducción de precios en los artículos de consumo.
- d) necesidad de no quedar segregados.
- e) creciente influencia de la cultura norteamericana.

2. La homogeneización de hábitos puede indicar que la juventud busca

- a) protestar frente a la realidad social.
- b) orientación a través de la televisión.
- c) normas, usos y costumbres nuevos.
- d) compartir experiencias inéditas.
- e) repudiar los géneros musicales.

3. El giro populista de los gustos juveniles significó la

- a) ruptura con pautas de cierta clase social.
- b) aspiración a una sociedad más igualitaria.
- c) búsqueda de estilos de vida bohemios.

- d) desconfianza respecto a los padres.
- e) búsqueda de identidad de géneros.

4. ¿Por qué influyó tanto el rock en el mundo?

- a) Por la publicidad de disqueras y radios.
- b) Por ser un ritmo esencialmente juvenil.
- c) Por la gran facilidad para escucharlo.
- d) Por su mayor estridencia y violencia sonora.
- e) Porque eliminó el romanticismo del bolero.

5. La palabra gueto, en el texto, se entiende como

- a) originalidad.
- b) creatividad.
- c) especificidad.
- d) normatividad.
- e) etnicidad

Tomado de <http://myslide.es/documents/ejercicios-de-comprension-de-lectura-para-bachillerato-570c612d1575f.html>

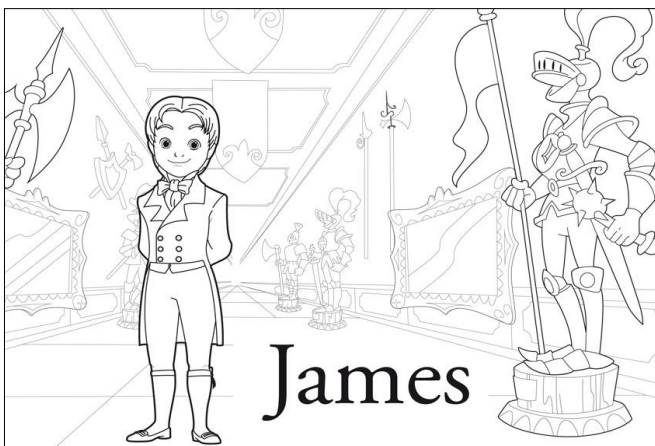
<p>Taller Diagnóstico: Texto Narrativo Colegio Celestin Freinet Proyecto investigativo: Macroproposiciones en el Texto Escrito en el Grado Séptimo (701) Creado por: Sandra Parada</p>
Nombres y Apellidos:
Fecha:
Textos: Historia del Príncipe
Autor:
Objetivos: Identificar el nivel de lectura literal, inferencial o crítica de los estudiantes.
Actividades:
- Leer el texto

- Responder las preguntas

“Historia del Príncipe”

Cierta vez, el príncipe heredero de la corona de Inglaterra, niño que se había hecho conocido por su mal genio, por su indisciplina y por la falta de respeto a sus profesores, se comportó muy mal con una de sus maestras.

Muy enfadada ella le llamó la atención y le exigió más respeto. Entonces el muchacho lejos de hacerle caso, de un fuerte puntapié rompió uno de los más hermosos jarrones que adornaban la suntuosa habitación del palacio.



La profesora de inmediato abandonó el salón de estudios y fue a presentar el caso al rey, padre del príncipe, quien vino al instante y, llamándole la atención, exigió al niño pidiese perdón a su maestra y le prometa respeto.

El pequeño príncipe, puesto de pie, en tono muy arrogante, exclamó:

- Recuerde, señor, que ella es un súbdito del rey. ¿Acaso yo no seré un día el rey de Inglaterra?
- Lo sé muy bien ... Por eso te mando por segunda vez pidas perdón a la profesora. El que debe mandar mañana, debe aprender a obedecer hoy.

Escoge la respuesta correcta:

¿Cómo era el príncipe?

- a. Educado, obediente, cortés.
- b. Malgenioso, indisciplinado y no respetaba.
- c. Gracioso, amable con los demás

3. Según el texto, ¿Por qué la maestra se enfadó?

- a. Porque el príncipe hizo una travesura.
- b. Porque el príncipe se comportó muy mal.
- c. Porque el príncipe no escuchaba.

3. En el texto ¿qué quiere decir “fue a presentar el caso al rey”?

- a. Que fue a visitar al rey.
- b. Que fue a discutir con el rey.
- c. Que fue a quejarse con el rey.

4. ¿Por qué el rey decidió llamar la atención al príncipe?

- a. Porque quería que primero aprenda a obedecer.
- b. Porque quería enseñarle a la maestra como se enseña.
- c. Porque quería que primero aprenda a mandar.

5. Este cuento nos enseña principalmente que:

- a. No debemos ser malcriados.
- b. Todos sin importar la condición debemos aprender a respetar.
- c. Debemos escuchar los consejos de los demás.

6. ¿Qué título le pondrías a este cuento?

- a. Los maestros del príncipe
- b. El príncipe y el rey
- c. El príncipe rebelde

7. ¿De qué trata este texto?

- a. Trata de la lección de respeto que aprendió el príncipe.
- b. Trata del mal comportamiento de un príncipe.
- c. Trata de los maestros que tenía un príncipe.

8. Ordena las ideas escribiendo adecuadamente los números:

- () El rey llamó la atención y exigió pedir perdón a su maestra.

- La profesora fue a presentar el caso al rey.
- El príncipe arrogante exclamó: Recuerde señor que ella es un súbdito del rey.
- El príncipe heredero de la corona de Inglaterra se comportó mal con una de sus maestras.
- El que debe mandar mañana debe aprender a obedecer hoy.

En este anexo, se presentan los DBA para el grado séptimo que se tomaron como referencia para crear los talleres de aplicación de las macrorreglas para identificar las macroproposiciones en textos escritos.

Derechos Básicos de Aprendizaje • v.2

- 1** Clasifica la información que circula en los medios de comunicación con los que interactúa y la retoma como referente para sus producciones discursivas.

Evidencias de aprendizaje

- Recoge información con el fin de expresar su punto de vista frente a los medios de comunicación con los que interactúa.
- Selecciona la información principal que encuentra en los diferentes medios de comunicación y la utiliza para apoyar sus producciones.
- Analiza la estructura de la información que circula por los medios de comunicación y la emplea como soporte para sus producciones discursivas.

Ejemplo

- ◆ Elige una temática de actualidad y rastrea la información que encuentra sobre ella en diferentes medios de comunicación: prensa impresa o electrónica, noticieros, revistas o programas radiales.
- ◆ Relaciona la información más relevante en el siguiente formato:

Periódico local	Noticiero de la noche	Periódico nacional	Noticiero radial

- ◆ Con base en la información recolectada, escribe una carta al lector para contradecir o apoyar una de las publicaciones revisadas.

- 2** Reconoce las diferencias y semejanzas entre sistemas verbales y no verbales para utilizarlos en contextos escolares y sociales.

Evidencias de aprendizaje

- Comprende la intención comunicativa de textos que contienen segmentos verbales y no verbales.
- Interpreta los mensajes difundidos por medio de sistemas verbales y no verbales del contexto.
- Reconoce la organización de los sistemas verbales y no verbales en el contexto y cómo estos contribuyen a dar sentido a los mensajes.
- Comprende que los gestos permiten complementar los mensajes y ayudan en la construcción de sentido por parte del interlocutor.

Ejemplo

Para comprender textos que emplean sistemas verbales y no verbales de comunicación:

- ◆ Reconoce el sentido que tienen elementos como:

Derechos Básicos de Aprendizaje • v.2

3. Establece conexiones entre los elementos presentes en la literatura y los hechos históricos, culturales y sociales en los que se han producido.

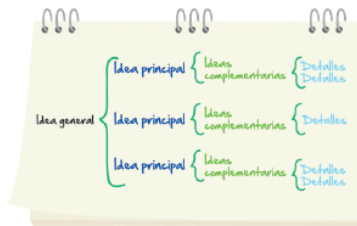
Evidencias de aprendizaje

- Analiza el desarrollo de hechos históricos y conflictos sociales en historias presentes en obras literarias.
- Comprende la realidad que circunda a las obras literarias a partir de los conflictos y hechos desarrollados en textos como novelas y obras teatrales.
- Señala las diferencias entre textos literarios y no literarios que tratan hechos históricos y conflictos sociales a partir del reconocimiento de sus recursos estilísticos.

Ejemplo

Durante el análisis de una obra literaria:

- ◆ Lee novelas que presentan acontecimientos históricos (un ejemplo podría ser la novela *El día del odio* de José Antonio Osorio Lizarazo). Identifica el tema general que se presenta y señala las ideas que lo soportan.
- ◆ Organiza esta información en un cuadro sinóptico como el que se presenta en la imagen:



- ◆ Busca información histórica relacionada con el tema para generar una discusión sobre los sucesos narrados en el texto y los acontecidos en la realidad del país durante una época específica.

4. Clasifica las producciones literarias a partir del análisis de su contenido y estructura en diferentes géneros literarios.

Evidencias de aprendizaje

- Reconoce en los géneros literarios las visiones de mundo que imprimen los seres humanos en sus interacciones sociales.
- Categoriza las temáticas de los textos literarios con los que interactúa y en función de ello establece el género al que pertenecen.
- Analiza las características formales de los textos literarios con los que se relaciona, y a partir de ellas establece el género al que pertenecen y la época en que fueron escritos.

Ejemplo

Clasifica obras literarias en géneros como:



Derechos Básicos de Aprendizaje • v.2

- 5** Comprende discursos orales producidos con un objetivo determinado en diversos contextos sociales y escolares.

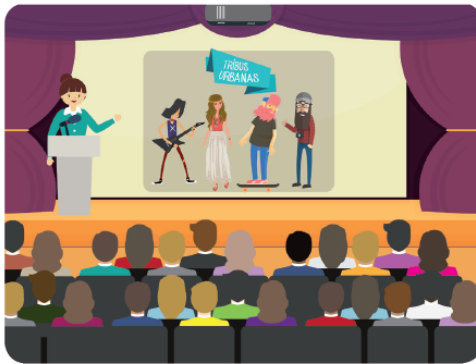
Evidencias de aprendizaje

- Escucha los discursos orales de su entorno para deducir los propósitos comunicativos de un interlocutor.
- Distingue líneas temáticas en los discursos que escucha, la manera como son planteadas por el autor, y las conexiones entre unas y otras a propósito de su intención comunicativa.
- Anticipa la estructura con que un interlocutor puede organizar su discurso oral.
- Discrimina los sonidos que hay en el ambiente para comprender el contexto donde se produce un discurso oral.

Ejemplo

Durante la emisión de un discurso oral:

- ◆ Identifica las características generales de un tema, por ejemplo, en una conferencia sobre las tribus urbanas, comprende el tipo de música, la vestimenta, la ideología y otros aspectos.



- 6** Interpreta textos informativos, expositivos, narrativos, líricos, argumentativos y descriptivos, y da cuenta de sus características formales y no formales.

Evidencias de aprendizaje

- Identifica y caracteriza al posible destinatario del texto a partir del tratamiento de la temática.
- Identifica elementos como temáticas, léxico especializado y estilo empleados en los textos.
- Ubica el texto en una tipología particular de acuerdo con su estructura interna y las características formales empleadas.

Ejemplo

Establece semejanzas y diferencias entre periódicos, revistas, enciclopedias, libros de texto del colegio, cartillas y directorios, para identificar sus usos, estructuras, temáticas, contextos de circulación y expresiones empleadas.



Lenguaje • Grado 7°

Derechos Básicos de Aprendizaje • v.2

- 7.** Construye narraciones orales, para lo cual retoma las características de los géneros que quiere relatar y los contextos de circulación de su discurso.

Evidencias de aprendizaje

- Define la estructura y el contenido de una producción oral, atendiendo a la necesidad comunicativa de narrar en un contexto particular. Da cuenta de la intencionalidad narrativa con la que ha elaborado su producción textual oral.
- Explica las problemáticas principales de sus narraciones orales, teniendo en cuenta las impresiones de sus interlocutores.
- Narra oralmente un acontecimiento en consideración a los elementos que componen una narración (lugar, tiempo, personajes, acciones).
- Articula los sonidos del discurso para dar claridad y expresividad a la narración.

Ejemplo

En un espacio en el que comparte narraciones orales:

- ◆ Escucha con atención a sus compañeros para comprender los momentos de una narración y los sucesos que se relatan.



- 8.** Produce textos verbales y no verbales conforme a las características de una tipología seleccionada, a partir de un proceso de planificación textual.

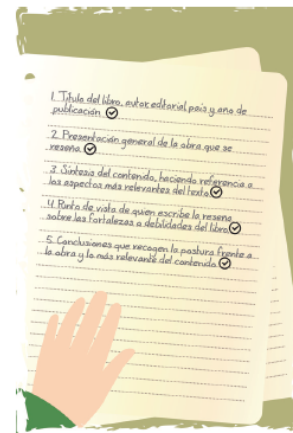
Evidencias de aprendizaje

- Sabe cómo emplear diversos tipos de texto atendiendo al propósito comunicativo.
- Desarrolla en sus textos un único tema central, alrededor del cual organiza una serie de subtemas.
- Explica los conceptos principales de sus textos a partir de los párrafos en los que desarrolla su definición.
- Prepara esquemas previos a la escritura para estructurar jerárquicamente las ideas a desarrollar en su texto.
Usa diversos tipos de conectores para unir las ideas del texto.

Ejemplo

A partir de la selección de un tipo de escrito como la reseña:

Hace un plan de escritura como el siguiente y lo desarrolla en la producción del escrito:



Anexo G: Talleres De Supresión y Omisión

Los presentes talleres, se aplicaron con el fin de fortalecer el proceso lector de los estudiantes por medio de la aplicación de las macroreglas, para identificar a partir de las macroposiciones la idea global de los textos. Estos talleres se centran en el uso de la macrorregla de selección, que consiste en escoger la información relevante de cada párrafo (ideas principales) y la macrorregla de omisión, reconocer información no relevante (ideas secundarias para descubrir la macroposición que contenga el tema del texto. (Van Dijk,1980).

<p>MACRORREGLA SUPRESIÓN</p> <p>Taller: Texto Periodístico</p> <p>Colegio De Educación Técnica y Académica Celestin Freinet</p> <p>Proyecto investigativo: “Macroposiciones en el Texto Escrito” en el Grado Séptimo</p> <p>(701)</p> <p>Diseñado por: Sandra Parada</p>
Fecha:
Textos: Alerta sobre el cambio climático en el Día de la Biodiversidad;
Tomado de: Aula de El Mundo
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Aplicar la macroregla de Supresión (Eliminar, borrar, quitar la información que tiene poca importancia y resulta poco esencial en un texto) - Omitir la información no relevante para inferir, deducir, la macroposición del texto
Actividades: <ul style="list-style-type: none"> - Lea el texto en voz alta - Comente - Subraye con verde en cada párrafo de la lectura las ideas secundarias y con amarillo las ideas principales - A partir de las ideas principales de los diferentes párrafos del texto explique su contenido. - Escoja entre esas ideas la que mejor reemplaza el título de la lectura y explique frente a sus compañeros el porqué de su selección.

25 AÑOS DEFENDIENDO LA BIODIVERSIDAD



Este 2018 se cumplen 25 años del Convenio sobre la Diversidad Biológica. Desde 1992, la Convención se ha ido aplicando a través de la visión y el liderazgo de países, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, comunidades indígenas y locales, la comunidad científica y los individuos a título personal.

Los resultados han sido considerables hasta la fecha. Se ha desarrollado una guía científica para la conservación de la diversidad biológica y la utilización sostenible de sus componentes en todo el mundo, han entrado en vigor las estrategias y planes de acción del Protocolo de Cartagena sobre Bioseguridad y el Protocolo de Nagoya sobre acceso a los recursos genéticos y participación justa y equitativa en los beneficios derivados de su utilización del Convenio sobre la Diversidad Biológica. Tras la adopción del [Plan Estratégico para la Diversidad Biológica 2011-2020](#) las Partes han avanzado significativamente en el logro de varias de sus [Metas de Aichi](#).

El Plan Estratégico se compone de una visión compartida, una misión, objetivos estratégicos y 20 metas ambiciosas pero alcanzables, las conocidas como Metas de Aichi. Sirve como un marco flexible para el establecimiento de objetivos nacionales y regionales y promueve la aplicación coherente y eficaz de los tres objetivos del Convenio sobre la Diversidad Biológica. La misión del nuevo plan es:

«Tomar medidas efectivas y urgentes para detener la pérdida de diversidad biológica a fin de asegurar que, para 2020, los ecosistemas tengan capacidad de recuperación y sigan suministrando servicios esenciales, asegurando de este modo la variedad de la vida del planeta y contribuyendo al bienestar humano y a la erradicación de la pobreza. A este fin, las presiones sobre la diversidad biológica se reducen, los ecosistemas se restauran, los recursos biológicos se utilizan de manera sostenible y los beneficios que surgen de la utilización de los recursos genéticos se comparten en forma justa y equitativa; se proveen recursos financieros adecuados, se mejoran las capacidades, se transversalizan las cuestiones y los valores relacionados con la diversidad biológica, se aplican eficazmente las políticas adecuadas, y la adopción de decisiones se basa en fundamentos científicos sólidos y el enfoque de precaución.»

El 25º aniversario de la Convención es una buena oportunidad para resaltar los logros del mismo, tanto nacional, como globalmente. Asimismo, nos sirve para mirar hacia el futuro, para hacer un seguimiento del plan.

La [Secretaría de la Convención](#) está elaborando actualmente diversos materiales de divulgación en apoyo de las celebraciones de este importante día. Habrá, además, reuniones de alto nivel y diferentes reuniones en las ciudades de Montreal y Nueva York para la conmemoración del Día.

Asimismo, en noviembre de este mismo año se celebrará la [Conferencia sobre la diversidad biológica de las Naciones Unidas](#), en Sharm El Sheikh, en Egipto.
Biodiversidad y Objetivos de Desarrollo Sostenible

Detener la pérdida de biodiversidad y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres y de agua dulce están incluidos en el [Objetivo de Desarrollo N°15](#).

Tomado de página de las Naciones Unidas <http://www.un.org/es/events/biodiversityday>

A partir de las ideas principales, explique el contenido del texto.

Nuevo Título:

MACRORREGLA SUPRESIÓN

Taller: Texto Periodístico

Colegio Celestin Freinet

Proyecto investigativo: Macroproposiciones en el Texto Escrito en el Grado Séptimo (701)

Diseñado por: Sandra Parada

Textos; “Escribir como terapia”

Tomado de: Periódico el Espectador. Autor del artículo: Fabiola Calvo (Abril 2018)

Objetivos:

- Aplicar la macroregla de Supresión (Eliminar, borrar, quitar la información que tiene poca importancia y resulta poco esencial en un texto)
- Omitir la información no relevante para inferir, deducir, la macroproposición del texto

Actividades:

- Organícense en grupos de cinco estudiantes cada uno.
- Cada grupo recibe los textos en desorden por lo cual deben enumerar el orden que considere que está adecuado el texto.
- Lean el texto
- Luego de leerlo quiten los párrafos que consideren menos importantes
- Escriban en un solo párrafo las ideas principales.
- Armen un nuevo texto creando párrafo a partir de cada idea y léanlo ante el grupo.

Lectura 2: Escribir como terapia

Aún quedan historias por contar, imaginación por volar y poemas para sacar el espíritu de su encierro. Nos faltarán tres vidas para seguir leyendo no sólo en mi idioma y en las lenguas de los pueblos de esta tierra que tiene muchas soledades y una guerra por superar.

Fabiola Calvo

Una verdad con plastilina es que para leer hay que escribir y lo hacemos por múltiples razones que parten de contar mi historia, contar la tuya, dar a conocer un punto de vista, decir mentiras hasta convertirlas en verdad, darle juego a la imaginación, hacerlo por catarsis, por necesidad o por simple placer.

Colombia, con su tierra, mar y aire tiene un millón 142 kilómetros cuadrados; cerca de 50 millones de habitantes y más de 60 años de guerra con todas las ideologías, tipo de estrategias y tácticas, con ideales altruistas en un momento y degenerados después, miles de muertos, Consejos Verbales de guerra para civiles, cientos de desaparecidos, torturas en instalaciones militares y montones de lugares secretos, desplazamiento forzado, violencia sexual ¿Cuánto tenemos que contar? Sentimientos para expresar, odios por curar.

Quienes habitamos este territorio quizá no necesitemos de la imaginación para escribir. Recuerdo que cuando estrenaron en Europa “La vendedora de rosas”, las críticas sobre la película la consideraban como ciencia ficción. Es que... la superamos.

Por fortuna, como medicina para esta sociedad, encontré muchos títulos en la Feria Internacional del Libro en Bogotá, Filbo 31, que dejan constancia con hechos reveladores de lo que ha dejado este enfrentamiento armado y por fin, se amplía el conocimiento de lo que es el exilio, ese estado jurídico que ignoramos o juzgamos desde la ignorancia. Y por fin una institución como el Centro Nacional de Memoria, recoge y registra hechos, momentos crudos para cualquier ser humano que no haya perdido la sensibilidad y el amor por su especie.

Claro que siempre nos quedan los poemas a la naturaleza, al amor en toda su ampliada y variada gama, nos queda la alegría por ver crecer un niño, una niña, una planta; ver saltar un gato o ver como el canino meneaba la cola cuando llegamos, porque la vida está hecha de momentos, de pequeños detalles que sólo podemos retener en la memoria, en la querencia, en la foto, el cine, la radio y ¡Cómo no! Como no, en la escritura.

Leí como en otras ferias títulos para encontrar la felicidad. ¿Existe? Los momentos llegan, pero no son perennes como la sonrisa que deja una cámara para captar imágenes, la tranquilidad o paz interior se trabaja y ella sí que puede tener una permanencia. Se dice que nacemos para ser felices, yo diría que nacemos para buscar la felicidad que no deja de ser una quimera pero que la buscamos, pero “ni se compra ni se vende”.

Invito a escribir a cada mujer, a cada hombre, siempre tendremos una historia. Digamos que puedes hacerlo excelente y convertirte en una revelación; digamos que lo haces regular ¡No importa! Interesa que lo haces para ti, para sacar lo que tienes dentro, para hacer terapia, para ayudarte a ti mismo, a ti misma.

Podemos escribir desde los recuerdos, desde lo sucedido, pero siempre será mejor contrastarlo con el contexto y otros relatos e información para reafirmar los hechos y en ese caso será algo diferente al deseo de escribir ficción desde las vivencias particulares o relatadas por otros.

Siempre, siempre nos quedará la palabra y la poesía, las tuyas y las mías, pero ¿Dime poeta ¿Cómo se escribe un poema?

Escucha el silencio en la conversa/ entre viento y hojas/aleteo y canto de aves/sobre el fulgor de la hierba. / No lo captan ni mi cámara/ni mis palabras/ ¿Palabras de la naturaleza? /No, no son palabras/ Es-un-poema.

Aún quedan historias por contar, imaginación por volar y poemas para sacar el espíritu de su encierro. Nos faltarán tres vidas para seguir leyendo no sólo en mi idioma y en las lenguas de los pueblos de esta tierra que tiene muchas soledades y una guerra por superar.

Tomado del periódico el espectador:<https://colombia2020.elespectador.com/opinion/escribir-como-terapia>,

A partir de las ideas principales, explique el contenido del texto.

Nuevo Título:

Anexo H: Talleres De Generalización

Los presentes talleres, se aplicaron con el fin de fortalecer el proceso lector de los estudiantes por medio de la aplicación de las macroreglas, para identificar a partir de las macroposiciones la idea global de los textos. Estos talleres se centran en el uso de la macrorregla de generalización, que consiste en escoger la información relevante del texto descubrir la macroproposición usando el parafraseo para explicar que el tema del texto. (Van Dijk,1980).

<p>MACRORREGLA GENERALIZACIÓN</p> <p>Taller: Texto Periodístico</p> <p>Colegio de Educación Técnica y Académica Celestin Freinet</p> <p>Proyecto investigativo: Macroproposiciones en el Texto Escrito en el Grado Séptimo</p> <p>Diseñado por: Sandra Parada</p>
Nombres y Apellidos:
Fecha:
<p>Textos:</p> <p>‘Para limpiar el aire de Bogotá hay que reducir emisiones de diésel’ Autor Yolanda Gómez Torres (Bogotá, 2018)</p> <p>‘Uno de los muchos problemas de la ciudad, La basura en Bogotá’ Autor Álvaro Sánchez (Bogotá Febrero, 2018)</p> <p>‘Movilidad de Bogotá un problema de todos’ Autor Andrés Felipe Ardila. S.f.</p>
<p>Tomados de:</p> <p>Tomado del periódico <i>El Tiempo</i>. (Abril 2018) http://www.eltiempo.com/bogota/que-cause-la-contaminacion-del-aire-en-bogota-199738</p> <p>Tomado de: Periódico el Nuevo Siglo. (Febrero, 2018) http://elnuevosiglo.com.co/articulos/02-2018-la-basura-en-bogota</p> <p>Tomado de: comparamejor. Ardila Andres F. (Bogota 2018) https://comparamejor.com/seguros-articulos/seguros-para-vehiculos-todo-riesgo/movilidad-en-bogota-un-problema-de-todos/</p>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicar la macrorregla de generalización (consiste en resumir una parte del texto, de tal forma que sea más sencillo de entender) - Trabajar tres textos para encontrar generalidades entre ellos.
<p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada uno de los textos se distribuye en grupos de estudiantes diferentes. - Realicen la lectura en voz alta. - Describan las temáticas generales de cada uno de los textos. - De acuerdo con el ejercicio anterior, construyan un texto que contenga los temas de: Basuras, contaminación, movilidad. Es importante en el texto describir cuál es el problema, en qué consiste cada uno y las consecuencias de no atender las novedades de la ciudad de manera inmediata. - Colóquense un nuevo Título. - Armen un nuevo texto con base en las propuestas de solución. - Realicen una caricatura evidenciando la ciudad y sus problemas.

LECTURA N 01

‘PARA LIMPIAR EL AIRE DE BOGOTÁ HAY QUE REDUCIR EMISIONES DE DIÉSEL’

Experto dice que las mediciones muestran que el problema es la emisión de material particulado.

La alerta amarilla que vivió Bogotá durante una semana por la alta concentración de contaminantes en el aire es el síntoma de un problema mayor: la contaminación de la capital es severa, y se evidenció por el fenómeno meteorológico que hizo que se estancara el aire.

Así lo advierte Eduardo Behrentz, experto de la Universidad de los Andes y actual vicerrector de Desarrollo y Egresados, quien, respaldado en los estudios y seguimientos que ha realizado hace diez años del monitoreo del aire, afirma que la emergencia vivida por la capital no es nueva.

Levantamos la alerta amarilla por calidad del aire en Bogotá

Asfixiados

El campanazo de alerta que la contaminación le dio a la capital

Tras declarar la emergencia el fin de semana pasado, la Secretaría de Ambiente explicó que en nueve de sus equipos de monitoreo se evidenció una concentración más alta de lo habitual de material particulado, la cual atribuyó a un choque de vientos que hizo que se estancara el aire y generara una capa contaminante visible a simple vista.

¿Qué lección nos deja esta alerta por contaminación?

Lo primero que hay que precisar es que la meteorología puede jugar un rol importante en agravar un problema particular, pero la meteorología nunca es la culpable de la contaminación, la cual viene de las fuentes vehiculares, de las fuentes industriales, de quemar diésel, de quemar carbón. Los vehículos que usan diésel, por sus condiciones de operación y la naturaleza química del combustible, tienden a producir mayor cantidad de partículas que los demás combustibles vehiculares.

¿La emergencia ocurrió porque hay de base una contaminación alta?

Por supuesto. La contaminación del aire en Bogotá, y el hecho de que en algunas zonas se incumpla la norma del Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, no es nueva. Y no solo pasó esta semana por un fenómeno sofisticado o muy particular. Bogotá lleva más de una década con un problema severísimo de contaminación del aire. Los datos producidos por la Red de Monitoreo de la Calidad del Aire de Bogotá, operada por la autoridad ambiental distrital, muestran de manera inequívoca que gran parte de la ciudad, en especial el occidente, se encuentra violando la norma nacional de calidad del aire del Ministerio de Ambiente en lo referente a material particulado. Este ha sido el caso por muchos años.

Tomado del periódico El Tiempo. (Abril 2018) <http://www.eltiempo.com/bogota/que-causa-la-contaminacion-del-aire-en-bogota-199738>

LECTURA N 02

UNO DE LOS MUCHOS PROBLEMAS DE LA CIUDAD

La basura en Bogotá

Se vuelve a presentar un problema de importante magnitud con el manejo de las basuras en la ciudad capital, no es algo novedoso y los bogotanos estamos comenzando a acostumbrarnos a tener que lidiar con este asunto que genera innumerables problemas a la salud de todos los bogotanos; sin embargo, como siempre el debate se convierte en un asunto de carácter político y la ciudad sigue estando en grave riesgo sin que pareciera que a ninguna autoridad le preocupara el fondo del asunto.

El exalcalde Gustavo Petro intentó un cambio en el esquema de manejo de los residuos en la capital y apostó a éste su prestigio político. Sin adentrarme en los intrínquilos políticos

que rodearon el tema, si puedo afirmar que el final fue una emergencia ambiental que acabó por afectar a un gran número de ciudadanos; consecuencia de esto fue la sanción impuesta por la Procuraduría General de la Nación y las sanciones impuestas por la Contraloría distrital y por la Superintendencia de Servicios Públicos, decisiones que aún hoy son motivo de discusión.

El modelo Petro, denominado “basura cero” se salió de los parámetros determinados en la ley y, según las sentencias y sanciones conocidas violó varias disposiciones al respecto; en el afán de imponer un modelo sin los análisis y estudios suficientes se recurrió a transportar las basuras en volquetas abiertas lo cual aumentó los problemas de contaminación en la ciudad.

Ahora le tocó el turno al alcalde Enrique Peñalosa, las calles rebozando de residuos y las protestas populares por el tema han generado problemas de orden público en la capital, en realidad es como si estuviéramos viajando al pasado en esta materia; Peñalosa ha sostenido que el problema actual es producido por los coletazos del antiguo modelo y aunque esto podría ser cierto no soluciona el problema de los habitantes de la capital.

Por ahora los dos personajes se dedican a culparse mutuamente y a arengar a sus partidarios, entre tanto la ciudad sigue pagando las consecuencias de las imprevisiones cometidas por las dos administraciones; por ejemplo, a la fecha quedaron por fuera de los contratos las recolecciones de escombros y llantas, entre otros.

El problema no termina ahí, la arteria fluvial de Bogotá, o sea el río Bogotá recibe diariamente más de 150 toneladas de residuos peligrosos entre los que se encuentran plomo, cromo, hierro y detergentes. Se calcula que en total nuestro río recibe más de 800 toneladas/día de residuos sólidos. No es seguro que las plantas de tratamiento puedan llegar a suplir la necesidad ambiental que estas cifras significan.

Al final de cuentas, deja de importar el hecho anecdótico y de importancia para los entes de control de ¿De quién es la culpa del problema? Y comienza a ser realmente importante el asunto de ¿Cuáles son las soluciones que se pueden plantear para la capital? Y esas soluciones pudieran llegar si y solo si se deponen los problemas personales y políticos y se adopta la norma y lo mejor de cada modelo.

Por hacer hay varias cosas y se enfocan desde cuatro aspectos: educación, infraestructura, control y planeación. Veamos algunos aspectos:

Educación: la formación de nuestra niñez en la cultura del manejo de residuos podrá garantizar que los fenómenos no se repitan.

Infraestructura: es evidente que la capacidad del relleno actual está desbordada y además obliga a recorridos muy largos en algunos casos.

Control: la falta de un adecuado control hace que las fallas se repitan y no existan consecuencias por ellas.

Planeación: si queremos una Bogotá limpia se requiere un modelo estructurado y planeado con características modernas.

Quiera Dios que nuestros gobernantes se dediquen a la solución de estos graves problemas de la capital y dejen de lado las rencillas que, lejos de solucionar el problema, acaban empeorando la situación de los bogotanos.

Tomado de: Periódico el Nuevo Siglo. (Febrero, 2018)

<http://elnuevosiglo.com.co/articulos/02-2018-la-basura-en-bogota>

LECTURA N 03

Movilidad de Bogotá un problema de todos

La movilidad en Bogotá es un reto para todos: ciudadanos, autoridades y gobernantes. Son diversas las propuestas que se han realizado para intentar descongestionar las vías de la capital, pero aún no se han obtenido los resultados esperados. Las iniciativas llevadas a cabo por el gobierno han logrado reducir solo algunos minutos los tiempos de travesía en los recorridos por la ciudad, pero aún no es suficiente para el ciudadano.

La congestión vehicular nos afecta a todos, cualquier traslado puede llevar una hora y los sábados que no hay restricciones para el tránsito de vehículos particulares es mucho peor. La movilidad en Bogotá afecta a todos los ciudadanos, incluso tiene efectos negativos en la contaminación de la ciudad.

En días recientes se lanzó la campaña “Bogotá, Muévete Mejor”, liderada conjuntamente por la Secretaría de Movilidad, Transmilenio, el Instituto Distrital para la Recreación y el Deporte (IDRD) y la Secretaría de Ambiente. Esta Red de movilidad apunta a ofrecer herramientas que permitan a los servidores públicos usar el vehículo particular de forma eficiente, ir en bicicleta al trabajo, utilizar modos de transporte no motorizados y medios de transporte público para sus desplazamientos.

Entre los mecanismos que se han implementado para mejorar la Movilidad en Bogotá encontramos:

La promoción del uso de la bicicleta como transporte alternativo y cotidiano, apoyado en la creación de bicicarriles que garanticen la seguridad del ciclista.

La restricción de transporte pesado y de carga en el área urbana de la ciudad, sumado un plan piloto de carga y descarga nocturna.

La puesta en marcha del [Pico y Placa en Bogotá](#), medida que busca restringir el tránsito de ciertos vehículos durante unas horas y en algunos sectores de la ciudad.

La consolidación del Sistema Integrado de Transporte Público, con más de 498 rutas de transporte público colectivo, más de 50 mil taxis y además el sistema Transmilenio.

Son varios los planes que se han impulsado desde la administración pública para mejorar la movilidad en Bogotá, pero la efectividad no se percibe en la calle.

Son muchos los problemas y muchas las soluciones, por eso desde ComparaMejor.com hacemos un llamado al ciudadano y a los conductores para que colaboren respetando las normas y pactos que ha implementado el gobierno para mejorar la movilidad en Bogotá; estamos seguros de que si todos ponemos de nuestra parte la tarea será más sencilla y veremos los beneficios a corto plazo.

Tomado de: comparamejor. Ardila Andres F. (Bogota 2018)

<https://comparamejor.com/seguros-articulos/seguros-para-vehiculos-todo-riesgo/movilidad-en-bogota-un-problema-de-todos/>


<p>Escriba un enunciado propio en el cual se dé cuenta el asunto principal de cada uno de los textos.</p>
<p>TEXTO 1:</p>
<p>TEXTO 2.</p>
<p>TEXTO 3.</p>

Características generales de la problemática ambiental	Características generales de las basuras	Características generales de la movilidad

<p>Nuevo texto</p> <p>_____ (Título)</p>



Realice una caricatura evidenciando la ciudad y sus problemas.



<p>MACRORREGLA GENERALIZACIÓN</p> <p>Taller: Texto Descriptivo 2</p> <p>Colegio Celestin Freinet</p> <p>Proyecto investigativo: Macroproposiciones en el Texto Escrito en el Grado Séptimo</p> <p>Diseñado por: Sandra Parada</p>
<p>Textos:</p> <p>A una nariz</p> <p>Texto descriptivo “Personaje de acuerdo con sus características externas”</p>
<p>Autor:</p> <p>Francisco de Quevedo Tomado de: http://librosytal.blogspot.com.co/2015/12/a-una-nariz.html</p> <p>Textos descriptivos - comunicación y psicología- Tomado de http://wilbertlc.blogspot.com/2012/09/iii-textos-descriptivos.html</p>
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicar la macroregla de generalización (consiste en que a partir de la identificación de la idea central del texto crear una macroestructura que contenga tus palabras).
<p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lea el texto la poesía “La Nariz” con entonación, voz, rima en voz alta. - Escriba con sus palabras y en una oración el asunto del texto. - Realice una ilustración que recree la oración. Diseñarla en relieve. - Lea el texto descriptivo del personaje de acuerdo con sus características externas. - Identifique los rasgos allí existentes para luego graficarlos de acuerdo con lo mencionado en el texto. - Escriba una idea general del texto

1. A UNA NARIZ

Érase un hombre a una nariz pegado,
 Érase una nariz superlativa,
 érase una nariz sayón^[1] y escriba^[2],
 érase un peje espada mal barbado.

Érase un reloj de sol mal encarado,
 érase un alquitara^[3] pensativa,
 érase un elefante boca arriba,
 era Ovidio Nasón mal narigado.

Érase un espolón de una galera,
 érase una pirámide de Egipto,
 las doce tribus de narices era.

Érase un naricísimo infinito,
muchísima nariz, nariz tan fiera,
que en la cara de Anás^[4] fuera delito.

Contextualización de la poesía para explicación a los estudiantes.

Vocabulario

^[1] Cofrade que va en las procesiones de Semana Santa vestido con una túnica larga; según la RAE. Podríamos añadir que tales cofrades llevan un cucurucho a modo de gorro, con una prolongación que les cubre el rostro. La forma del gorro se asocia a la nariz.

^[2] DRAE; m. Entre los hebreos, doctor e intérprete de la ley.

^[3] Alambique.

^[4] Personaje bíblico. Elegido sumo sacerdote desde el año 6 hasta el 15 d. C.

Introducción

Es bien conocida la batalla poética que entre Góngora y Quevedo se entabló a lo largo de diferentes poemas. Teóricamente era una cuestión estética lo que les enfrentaba, sin embargo, desde el primer momento la tensión también abarcó a los aspectos personales. Por otro lado, Francisco de Quevedo, autor de este poema es uno de los paradigmas de la poesía barroca, bien por su variedad temática, que recorre desde las composiciones de amor, las de carácter moral, filosóficas o las satíricas, hasta por la expresividad de sus versos. En su pluma, el conceptismo barroco alcanza las más altas cumbres de la poesía.

Tema

La deformación caricaturesca dirigida a Góngora.

Tomado de: <http://librosytal.blogspot.com.co/2015/12/a-una-nariz.html>

Escriba el asunto general del texto.

Realice la ilustración de la obra, esta debe ser en relieve.

2. Personaje de acuerdo con sus características externas

Era, sobre todo, una mujerona impresionante. En tiempos pasados fue una famosa atleta y, aún ahora, se apreciaban claramente sus músculos. Se le notaban en su cuello de toro, en sus amplias espaldas, en sus gruesos brazos, en sus vigorosas muñecas y en sus fuertes piernas. Al mirarla, daba la impresión de ser una de esas personas que doblan barras de hierro y desgarran por la mitad guías telefónicas. Su rostro no mostraba nada de bonito ni de alegre. Tenía una barbilla obstinada, poca cruel y ojos pequeños y altaneros. Y por lo que respeta a su atuendo... era, por no decir otra cosa peor, extraño. Siempre vestían un guardapolvo de algodón marrón, ceñido a la cintura por un cinturón ancho de cuero.

Tomado de <http://wilbertlc.blogspot.com/2012/09/iii-textos-descriptivos.html>

Resalte con colores en el texto 15 rasgos de la mujer en el texto anterior.

De acuerdo con lo anterior escriba la idea general del texto.

Realice gráficamente la descripción de la mujer.

Anexo I: Taller de Construcción

Los presentes talleres, se aplicaron con el fin de fortalecer el proceso lector de los estudiantes por medio de la aplicación de las macroreglas, para identificar a partir de las macroposiciones la idea global de los textos. Estos talleres se centran en el uso de la macrorregla de construcción, que consiste en escoger la información relevante del texto y el conocimiento previo del tema y descubrir la macroposición usando el parafraseo y los juicios propios para explicar que el tema del texto. (Van Dijk,1980).

<p>MACRORREGLA INTEGRACIÓN O CONSTRUCCIÓN</p> <p>Taller: Texto Narrativo Colegio Celestin Freinet</p> <p>Proyecto investigativo: Macroposición del Texto Escrito en el Grado Séptimo (701) Diseñado por: Sandra Parada</p>
<p>Texto: Una Visita al Mercado.</p>
<p>Tomado de:</p> <p>www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/BkIACD/Interamer/Interamerhtml/Palacioshtml/Pal_TextNarrat.htm</p>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicar la macroregla de construcción. (sirve para entender el contexto general del escrito) - Reforzar comprensión lectora literal e inferencial.
<p>Actividades generales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Lea el texto en voz alta ✓ Conteste las preguntas planteadas sobre el texto ✓ Escriba su opinión personal sobre el texto teniendo en cuenta los siguientes aspectos: a) La intención del autor; b) Emita un juicio sea positivo o negativo acerca del evento central del texto. ✓ Elabore un texto a partir de; a) Intención del autor. b) Opinión frente al texto. C) Sentimiento generado por el texto.
<p>Lectura 1: Una Visita al Mercado</p> <p>Un domingo por la mañana José María estaba muy enojado porque su mamá le dijo que tenía que ir con ella al mercado que estaba en el centro de la ciudad.</p>

Él nunca había ido a un mercado, sólo sabía que a ese lugar iba mucha gente.

Al llegar al mercado quedó sorprendido, nunca se imaginó lo que estaba viendo. Era como entrar a otro mundo.

Era un mercado muy grande y había tantas cosas, que le dieron ganas de tener ojos en la espalda para poder verlo todo: frutas, carne de conejo, de víbora y de borrego; verduras que nunca había visto; ropa, chiles de muchas formas y colores; juguetes, globos y comida; en fin, había de todo.

A José María le llamó mucho la atención la gente que gritaba: ¡Pásele, pásele, aquí tengo las cebollas que no hacen llorar, lléveselas! ¡Acérquese señora, llévese esta fruta, está sabrosa, es fruta fresca y jugosa! ¡Venga, venga, aquí está la diversión para los pequeños de la casa, llévese uno!

José María empezó a sentirse muy bien por haber acompañado a su mamá, porque le había gustado mucho ese mercado.

Mientras ella compraba las cosas que necesitaba, él escuchaba con mucha atención lo que decía: “¿cuánto cuesta el kilo de pollo?” José María miró los pollos y pensó ¡Qué feos se ven así, todos pelones!

De pronto pasó el globero: iba a pedirle a su mamá que le comprara un globo, pero como todo le llamaba tanto la atención lo olvidó rápidamente y siguió muy divertido viendo los juguetes de madera que un señor estaba vendiendo.

Después de hacer las compras su mamá le dijo: “apúrate José María, no te quedes parado, vámonos ya porque tengo que hacer la comida y se nos hace tarde”.

Cuando salieron del mercado el niño sintió que el tiempo había pasado rápido, que había muchas cosas que no había visto y así se lo dijo a su mamá.

“No te preocupes, le contestó la mamá; si quieres, todos los domingos vienes conmigo para que conozcas todo lo que hay en este mercado” y, por supuesto, José María estuvo de acuerdo y se fue de muy buen humor a su casa.

Lee las oraciones y responde:

1. **Cuando José María supo que tenía que ir al mercado con su mamá, se enojó. ¿Por qué?** _____

2. **Cuando José María llegó al mercado y vio lo que había se sorprendió: “era como entrar a otro mundo”.**

✓ **¿Crees que entró a otro mundo?**

✓ **De acuerdo con la lectura ¿Qué piensas que significa “era como entrar a otro mundo”?**

3. A José María le llamó la atención la gente que gritaba: ¡pásele!, ¡acérquese señora!, ¡venga!, ¡lléveles uno!

✓ **¿Quién era esa gente que gritaba?**

✓ **A qué se refirió el grito: “¿Venga, venga, aquí está la diversión para los pequeños, lléveles uno”?**

4. Cuando el niño pensó “¿Qué feos se ven así, todos pelones!” estaba viendo:

A unos niños.

A unos sapos.

A unos pollos.

5. A José María se le olvidó pedirle a su mamá que le comprara un globo porque:

Ya no lo quería.

Estaba viendo juguetes de madera.

Estaba enojado.

6. Cuando salieron del mercado el niño sintió que él _____ había pasado

_____.

7. Antes de ir al mercado José María estaba enojado y cuando se fue a su casa estaba de buen humor. ¿Por qué crees que cambió su estado de ánimo?

Elabore un concepto por medio de palabras con la participación de cada estudiante y crean TRES

conceptos diferentes de la lectura teniendo en cuenta:

a) Intención del autor.

b) Opinión frente al texto.

c) Sentimientos generados por el texto.

MACRORREGLA INTEGRACIÓN O CONSTRUCCIÓN

Taller: Texto Narrativo

Colegio Celestin Freinet

Proyecto investigativo: Macroproposición del Texto Escrito en el Grado Séptimo (701)

Diseñado por: Sandra Parada

Nombres y Apellidos:

Fecha:

Texto: **El Rey Mocho**

Tomado de:

www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/BkIACD/Interamer/Interamerhtml/Palacioshtml/Pal_TextNarrat.htm

Objetivos:

- Aplicar la macroregla de construcción. (. (sirve para entender el contexto general del escrito)
- Reforzar comprensión lectora literal e inferencial.

Actividades:

- ✓ Lea el texto en voz alta
- ✓ Ordene las palabras que correspondan a una pregunta con sentido completo y escriba la respuesta correcta
- ✓ Construya un concepto global de la lectura

EL REY MOCHO

En un pequeño pueblo había un rey a quien le faltaba una oreja. Pero casi nadie lo sabía. Siempre tenía puesta su larga peluca de rizos negros.

La única persona que conocía su secreto era el viejo peluquero del palacio, quien debía cortarle el cabello una vez al mes. Entonces se encerraba con el rey en la torre más alta del castillo.

Un día el viejo barbero se enfermó; dos semanas después murió y el rey no tenía quien le cortara el cabello. Pasaron dos, tres días; dos, tres semanas y ya su cabello comenzaba a asomar por debajo de la peluca.

El rey comprendió entonces que debía buscar un nuevo peluquero. Bajó a la plaza en día de mercado y pegó un cartel frente a un lugar en donde se vendían los mangos más sabrosos: EL REY BUSCA PELUQUERO joven, hábil y discreto.

Esa noche llegó al palacio un joven peluquero; cuando empezó a cortar el pelo descubrió que el rey era mocho de una oreja. “Si lo cuentas”, dijo el rey con mucha seriedad, “te mando matar”.

El nuevo peluquero salió del palacio con este gran secreto. “El rey es mocho”, pensaba, “y no puedo decírselo a nadie; es un secreto entre el rey y yo”. Pero no podía dejar de pensar en el secreto y tenía ganas de contárselo a todos sus amigos.

Cuando sintió que el secreto ya iba a estallarle por dentro corrió a la montaña y abrió un hueco en la tierra. Metió la cabeza en el hueco y gritó: ¡EL REY ES MOCHO! Tapó el hueco con tierra y así enterró el secreto. Por fin se sintió tranquilo y bajó al pueblo.

Pasó el tiempo y en ese lugar creció una linda planta de caña. Un muchacho que cuidaba cabras pasó por allí y cortó una caña para hacerse una flauta.

Cuando estuvo lista la sopló y la flauta cantó:

“El rey es mocho
no tiene oreja
por eso usa
peluca vieja”.

El muchacho estaba feliz con esta flauta que cantaba con sólo soplarla. Cortó varias cañas, preparó otras flautas y bajó al pueblo a venderlas.

Cada flauta, al soplarla, cantaba:

“El rey es mocho
no tiene oreja
por eso usa
peluca vieja”.

Y todo el pueblo se enteró de que al rey le faltaba una oreja.

El rey se puso muy rojo y muy bravo, subió a la torre y se encerró un largo rato. Pensó, pensó, pensó..., luego bajó, se quitó la peluca y dijo: “la verdad es que las pelucas dan mucho calor”. Y sólo se la volvió a poner en época de carnaval.

Ordene las palabras que correspondan a una pregunta con sentido completo y escriba la respuesta correcta y a partir de las respuestas se genera un nuevo texto que corresponda a la idea principal

1. (El rey tenía un secreto y la única persona que conocía su secreto era. Correcta). Él era único secreto persona tenía un secreto rey y la que conocía su _____.
2. (Un día el rey buscó a un nuevo peluquero, porque el anterior: Correcta). porque peluquero, Un buscó a un nuevo el anterior día el rey.

_____.

3. (El peluquero hizo un hueco en la montaña para: Correcta) hueco hizo para El uno en la peluquera montaña.

4. (El pueblo se enteró del secreto del rey porque: Correcta) El secreto del rey enteró del por qué: pueblo se

5. (El rey se enteró de que todo el pueblo sabía su secreto, entonces: Correcta) que sabía todo el pueblo secreto, El su entonces rey se enteró de:

6. Responda las preguntas de acuerdo con enunciado. ¿Qué es una amenaza?

7. Cuando se ha sentido amenazado es por qué? Explique el dónde, cuándo, por quién y cuál fue el motivo

8. De acuerdo con la lectura, ¿Qué significa guardar un secreto?

9. ¿Por qué para los seres humanos es importante guardar los secretos?

10. Elabore y proponga una idea nueva global de la lectura

